

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE KARAR VERME STİLLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZGÜN ÇEKİÇ

**ANKARA
OCAK, 2023**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİ İLE KARAR VERME STİLLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

ÖZGÜN ÇEKİÇ

DANIŞMAN: PROF. DR. ŞAKİR ÇINKIR

**ANKARA
OCAK, 2023**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özgün ÇEKİÇ adlı öğrencinin hazırladığı “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	Jüri Üyeleri	İmza
Başkan		
Üye		
Üye		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Özgün ÇEKİÇ



ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ İLE KARAR VERME STİLLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

ÇEKİÇ, Özgün

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Şakir Çınkır

Ocak, 2023, xvi + 218 Sayfa

Bu araştırmanın genel amacı İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada önce nicel daha sonra nitel olmak üzere iki aşamadan oluşan “açıklayıcı sıralı karma araştırma” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve “Karar Verme Stilleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan 189 okul müdürü ve 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında, çalışma grubu altı ilkokul müdürü ve altı ilkokul sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; öz düzenleme becerileri yöneticilerin görüşlerinde eğitim ve kıdem değişkenine göre; öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre; karar verme stilleri yöneticilerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre; öğretmenlerin görüşlerinde eğitim ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yöneticilerin görüşlerinde rasyonel ve sezgisel karar verme ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; bağımlı karar verme ve öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde; öğretmenlerin görüşlerinde yöneticilerinin sezgisel ve bağımlı karar vermesi ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde; rasyonel karar vermesi ile öz düzenleme becerileri arasında yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde doğrudan alıntılar yoluyla katılımcı görüşlerine yer verilmiş ve elde edilen görüşler alan yazın dahilinde değerlendirilmiştir. Sonuçlar ele alındığında MEB tarafından hizmet içi eğitim programlarına dahil edilmek üzere yöneticilerin ve öğretmenlerin öz düzenleme

becerilerini ve yöneticilerin karar verme stillerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin planlanması, katılımlarının sağlanması; eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ilerideki profesyonel yaşantılarında öğretmen olmaları ya da devamında okul yöneticisi pozisyonlarında yer almalarının mümkün olduğu düşünülürse öğretmen eğitimi programlarına öz düzenleme ve karar verme becerilerini geliştirici teori ve uygulamaya dayalı derslerin eklenmesi önerilebilir. Okul yöneticilerinin karar verme becerileri sahip olduğu adil, güvenilir, işbirlikçi, sağduyulu, uyumlu olma gibi kişilik özellikleri ile ele alınarak aralarındaki korelasyonun incelendiği çalışmalar yapılabilir. Bunun sonucunda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine, seçilmesine ve atanmasına yönelik strateji ve politikalar geliştirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öz Düzenleme, Öz Yansımaya, İrade Kontrolü, Öngörü, Karar Verme

ABSTRACT

TEACHERS' AND ADMINISTRATORS' OPINIONS ON THE SELF-REGULATION SKILLS AND DECISION-MAKING STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS

ÇEKİÇ, Özgün

Dissertation, Department of Educational Science

Prof. Dr. Şakir ÇINKIR

January 2023, xvi + 218 Pages

The general purpose of this research is to reveal the opinions of teachers and administrators about the self-regulation skills and decision-making styles of school administrators working in public primary schools in Izmir. In this direction, the "exploratory sequential mixed research" design, which consists of two stages, first quantitative and then qualitative, was used in the research. The sample of the research consists of 189 school principals and 402 teachers working in public primary schools in Izmir. In the qualitative phase of the research, the study group consisted of 12 people, six primary school principals and six primary school classroom teachers. When the results of the research are evaluated, according to the education and seniority variable in the opinions of the administrators self-regulation skills; according to the variables of gender and seniority in the opinions of teachers; according to the gender variable in the opinions of the principles in the decision-making style ; significant differences were found in the opinions of teachers according to the variables of education and seniority.

There are positive and moderate relationships between rational and intuitive decision-making and self-regulation skills in the views of managers; positive and low-level relationships between dependent decision making and self-regulation skills; positive and moderate relationships between the intuitive and dependent decision-making of their administrators and their self-regulation skills in teachers' opinions; and a high level of relationship between rational decision making and self-regulation skills. In the qualitative part of the research, the views of the participants were included through direct quotations and the obtained opinions were evaluated within the literature. Considering the results, if it is assumed that the planning and participation of the trainings aimed at improving the

self-regulation skills of the administrators and teachers and the decision-making styles of the administrators to be included in the in-service training programs by the Ministry of National Education; in addition, considering that it is possible for teachers who graduated from education faculties to become teachers in their future professional lives or to take part in school administrator positions in the future, it may be recommended to add theory and practice-based courses that improve self-regulation and decision-making skills to teacher education programs. Studies can be conducted to examine the correlation between school administrators' decision-making skills by considering their personality traits such as being fair, reliable, cooperative, prudent, and adaptable. As a result, strategies and policies can be developed for the training, selection and appointment of school administrators.

Keywords: Self Regulation, Self Reflection, Will Control, Foresight, Decision Making

ÖNSÖZ

Bir insanın sahip olduğu en zor, önemli ve belirgin özelliği uyaranların ani ve durumsal etkilerinden kurtulabilmek için duygu ve düşüncelerini kontrol ederek tepkilerini değiştirmeyi seçebilmesidir. Kişisel bir beceri olarak ele alınan öz düzenleme becerisi, kişileri birebirlerinden ayıran bir kapasitedir. Öz düzenleme becerisi yüksek kişiler doğru, yerinde, zamanında ve etkili kararlar verirler. Örgütün kalbinin karar vermek olduğu düşünülürse bu anlamda öz düzenleme becerisine sahip yöneticilerin verdiği kararların örgütün başarısına ve niteliğine önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Öncelikle araştırmamın başından sonuna kadar her aşamasında beni destekleyen, bilgisi, deneyimi, öneri ve geri bildirimleri ile bana yol gösteren çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Şakir ÇINKIR'a sonsuz teşekkür ederim. Tez çalışmamın başından beri tez izleme komitesinde yer alıp değerli görüş ve önerileriyle çalışmama yön veren Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ ve Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a, tez savunmamda jüri üyesi olup katkılarını sunan Prof. Dr. Serkan KOŞAR ve Doç.Dr. Pelin TAŞKIN'a, akademik kimliğimin oluşmasında değerli bilgi ve deneyimlerini paylaşan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nın çok değerli öğretim üyeleri ve araştırma görevlilerine teşekkürlerimi sunarım. Bu yolda beni en çok destekleyen annem Semiha Çekiç ve babam Mesut Çekiç'e, kıymetli evlatlarım Zeynep ve Metin Kağan'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, araştırma sürecinde katkısı bulunan, araştırma araçlarının geliştirilmesinde uzman olarak görüşlerine başvurduğum bilim insanlarına ve ismini sayamadığım değerli katılımcılara destekleri için çok teşekkür ederim.

Ocak, 2023
Özgün Çekiç

Canım Annem Semiha Çekiç ve Canım Babam Mesut Çekiç'e,

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR/SİMGELER	xvi
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE	9
Öz Düzenleme.....	9
Öz Düzenlemenin Tarihsel Gelişimi.....	11
Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri	15
Psikoanalitik Kuram.....	15
Davranışçı Kuram	17
Bilişsel Kuram.....	18
Gestalt Kuramı	21
Varoluşçuluk	22
Pozitif Psikoloji.....	23
Sosyal Bilişsel Kuram	24
Sosyal Psikoloji.....	28
Öz Düzenleme Modelleri.....	29
Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	30
Pintrich'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	32
Boekaerts'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	35
Borkowski'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli	36
Winne ve Hadwin'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli.....	37
Öz Düzenleme Stratejileri.....	38
Bilişsel Stratejiler.....	40
Üst Bilişsel Stratejiler	41
Kaynak Yönetimi Stratejileri	42
Öz Düzenlemenin Boyutları	42
Öngörü Aşaması.....	43

İrade Kontrolü Aşaması	45
Öz Yansıma Aşaması	46
Yönetimde Öz Düzenleme Becerileri	49
Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri.....	53
Karar Verme	54
Karar Verme Süreci	55
Örgüt Yönetiminde Karar Verme	58
Eğitim Yönetiminde Karar Verme.....	60
Karar Türleri	64
Karar Verme Stili.....	66
Karar Vermede Öz Düzenleme Modeli	68
İlgili Araştırmalar	72
BÖLÜM 3.....	83
YÖNTEM.....	83
Araştırmanın Modeli.....	83
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu	87
Evren-Örneklem.....	87
Çalışma Grubu	89
Verilerin Toplanması	90
Nicel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	91
Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri.....	93
Açımlayıcı Faktör Analizi	93
Doğrulamalı Faktör Analizi.....	96
Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	98
Verilerin Analizi	99
Nicel Verilerin Analizi	99
Nitel Verilerin Analizi.....	113
BÖLÜM 4.....	117
BULGULAR VE YORUMLAR	117
Nicel Bulgular ve Yorumlar	117
Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	117
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	121
Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	123
Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	126
Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	128
Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	130
Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
Nitel Bulgular	135
Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	135

Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	144
Nitel ve Nitel Bulguların Yorumlanması	159
Öz Düzenleme Becerileri	159
Karar Verme Stilleri.....	160
BÖLÜM 4.....	165
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	165
Sonuçlar	165
Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	165
Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri.....	166
Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar	166
Öğretmen Görüşleri.....	167
Yönetici Görüşleri	167
Öneriler	167
KAYNAKLAR.....	169
EKLER	203
EK 1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	204
EK 2. Etik Kurul Onayı	205
EK 3. İzin Yazısı.....	206
EK 4. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Yönetici Formu) ...	207
EK 5. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) .	209
EK 6. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Stilleri Görüşme Formu (Yönetici Formu).....	211
EK 7. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Stilleri Görüşme Formu (Öğretmen Formu)	213
BENZERLİK BİLDİRİMİ	215
ÖZGEÇMİŞ.....	217

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Pintrich'in Öz Düzenleme Öğrenme Çerçevesi	34
Tablo 2. Öz düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri	44
Tablo 3. Programlı ve Programsız Kararlar.	65
Tablo 4. Öz Düzenleme Modeline Göre Karar Vericiler	71
Tablo 5. Tümlleştirme Düzeyi ve Uygulama Stratejisinin Özeti*	87
Tablo 6. İzmir İli Kamu İlkokullarında Görev Yapan Müdür ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	88
Tablo 7. Örneklemede Yer Alan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları.....	89
Tablo 8. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri	90
Tablo 9. Türkiye'de İBBS ya da (NUTS)'a Göre Sınıflandırılmış Bölgeler.....	92
Tablo 10. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları ...	94
Tablo 11. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar ...	96
Tablo 12. Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum indeksleri	98
Tablo 13. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Yönetici Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri	100
Tablo 14. Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri	101
Tablo 15. Karar Verme Stilleri Ölçeği Yönetici Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri	102
Tablo 16. Karar Verme Stilleri Ölçeği Öğretmen Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri	103
Tablo 17. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	105
Tablo 18. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Eğitim durumu Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	106
Tablo 19. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Kıdem Değişkeni İçin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	107
Tablo 20. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği için Levene Testi Sonuçları	108
Tablo 21. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Cinsiyet Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	109
Tablo 22. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Eğitim Durumu Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	110
Tablo 23. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Kıdem Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	111
Tablo 24. Karar Verme Stilleri Ölçeği için Levene Testi Sonuçları	112
Tablo 25. Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinde Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları için Dağılımlar	118

Tablo 26. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	119
Tablo 27. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	120
Tablo 28. Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 29. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	122
Tablo 30. Yöneticilerin Görüşlerinin Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları için Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	123
Tablo 31. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	124
Tablo 32. Yönetici ve Öğretmen Veri Setleri Karar Verme Stilleri Alt Ölçekleri için Dağılımlar	126
Tablo 33. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Karar Verme Stilleri Alt Boyutları için Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	127
Tablo 34. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Stilleri Alt Boyutları için Eğitim Durumları İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	129
Tablo 35. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarında Kıdem Değişkeni için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	130
Tablo 36. Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam ve Alt boyutlarıyla Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler.....	132
Tablo 37. Birleştirilmiş Görseller Matrisi	162

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Freud- Zihnin Yapısal Ve Topografikal Modeli	16
Şekil 2. Öz Düzenlemenin Üçlü Analizi	26
Şekil 3. Öz Düzenlemenin Döngüsel Boyutları.....	43
Şekil 4. Karar Vermede Öz Düzenleme Modeli.....	70
Şekil 5. Açıklayıcı Sıralı Çalışma Tasarım Süreci	85
Şekil 6. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	97
Şekil 7. Nitel Araştırma Analiz Süreci	114
Şekil 8. Okul Müdürlerinin Öz Düzenleme Becerileri	136
Şekil 9. Okul Müdürlerinin Karar Verme Stilleri.....	137
Şekil 10. Okul Müdürlerinin Karar Verme Süreci	139
Şekil 11. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Etkili Karar Vermek İçin Sahip Olması Gereken Özellikler.....	142
Şekil 12. Okulda Kriz Durumunda Okul Yöneticilerinin Verdiği Tepkiler Ve Karar Verirken Karşılaştıkları Güçlükler	145
Şekil 13. Okul Müdürlerinin Öz Düzenleme Becerileri	148
Şekil 14. Okul Müdürlerinin Karar Verme Stilleri.....	152
Şekil 15. Okul Müdürlerinin Karar Verme Süreci	154
Şekil 16. Okul Müdürlerinin Etkili Karar Vermek İçin Sahip Olması Gereken Özellikler	158

KISALTMALAR/SİMGELER

KVÖDM	Karar Vermede Öz Düzenleme Modeli
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
ULS	Unweighted Least Squares
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
YFA	Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem

İnsanlar günlük yaşantılarında pek çok uyarana maruz kalmaktadırlar. Gün içinde karşılaşılan sayısız durumlara verilen tepkiler beraberinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu anlamda öz düzenleme becerisinin kişilerin duygu ve düşüncelerini kontrol ederek tepkilerini değiştirmeyi seçebilmesini, bilinçli ve farkında davranarak yaşantılarını sağlıklı bir şekilde sürdürmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Schunk ve Ertmer'in (2000) de ifade ettiği gibi öz düzenleme becerisi, bireyin motivasyonu için ihtiyaç duyduğu düşünceleri, duyguları üretmesine, bu duygu ve düşünceleri doğrultusunda eylemlerini planlayarak, yaşantılarında sistematik bir biçimde hayata geçirmesine olumlu yönde etki eder. İnsanların eylemlerini planlamadan önce mevcut alternatifleri değerlendirmeleri ve içinden kendi yaşam amaçları doğrultusunda en doğru, en işlevsel olanını seçmeleri gerektiğinden bahsetmek mümkündür. Bu anlamda, her gün milyonlarca insan gün içinde pek çok kere karar vermek durumuyla karşı karşıya kalır. İçinde bulunulan sosyal yaşantının karmaşıklığı, seçimlerin çoğalmasına ve bireyleri karar vermeye yöneltmektedir. Albert Camus bu durumu "Hayat tüm seçimlerimizin toplamıdır" diyerek özetlemiştir. Tekin'e (2009) göre kişilerin her eylem ve davranışının altında bilinçli ya da bilinçsiz olarak verdiği kararlar yer almaktadır. Karar verme, bu anlamda yaşantının her aşamasının kaçınılmaz bir olgusudur. Örgüt perspektifinde ise liderlerin en önemli işlevlerinden biri, içinde bulundukları kurumlar için uzun vadeli hedefler koymaktır. Bu noktada karar verme işlevi, önemli bir yere sahiptir. Karar verme konusu üzerine yapılan çalışmalar bireysel özelliklerin ve becerilerin karar verme konusunda etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öz düzenleme becerisinin karar verme üzerinde olumlu etki yarattığına dair farklı araştırmalar mevcuttur. Seçkin'e (2009) göre öz düzenleme becerisi yüksek kişiler;

doğru, yerinde ve zamanında kararlar verirler. Karar verme aynı zamanda yönetim süreçlerinin başlarında gelmektedir. Simon (1967) “örgütün kalbinin karar vermek” olduğunu ifade ederek karar vermenin önemini vurgulamıştır. Ona göre örgütün en hayati parçası, karar vermektir. Karar verme süreçleri örgütün başarısını ve niteliğini belirler. Ayrıca örgütün sahip olduğu faktörlere bağlı olarak karar verme şekilleri değişiklik gösterir. Günümüzde koşulların hızlı ve farklı yönde değişmesi, istikrarlı bir örgüt yapısının sürdürülebilir işleyişini zorlaştırmaktadır. Koçel’in (2011) “çevresel değişimler” olarak ifade ettiği bu koşullar örgütlerin yapısını ve yönetim tarzlarını etkilemektedir. Değişimlere etki eden bu faktörler, ekonomik faktörler (Starmer, 2000; Tversky ve Thaler, 1990), siyasi faktörler (Hanson, 1970; Dorff ve Steiner, 1981; Bianco, 1984), toplumsal faktörler (Prechel, 1994; Myers, 2000; Sturn, 1999) ve psikolojik faktörler (Gelatt, 1962; Rowe, Boulgarides ve McGrath, 1984; Ravlin ve Meglino, 1987) olarak sıralanabilir. Bahsedilen faktörlerin örgütlerde karar süreçlerinde büyük yere sahip olması örgütün işleyişine de aynı derecede tesir etmektedir (Koçel, 2011).

Karar verme, eğitim yönetiminin olmazsa olmazıdır; çünkü bir okul, tüm resmî örgütler gibi, temelde karar verme üzerine yapılandırılmıştır (Hoy ve Miskel, 2001). Karar verme, eylemlere rehberlik eden bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2010). Kararlar, bireylerin inançlarına, değerlerine ve geçmiş deneyimlerine dayanır. Liderler kendilerini tanımalı, neden belirli yolları seçtiklerini, kimi sürece dahil edeceklerini ve hangi karar verme modelini kullanacaklarını bilmelidir. Günümüzde araştırmacılar ve teorisyenler, örgütün tepe yönetiminde bulunanların tüm alternatifleri doğru bir şekilde belirleyemeyeceklerini veya tahmin edemeyeceklerini bilmektedirler. Bu anlamda, karar verme kuramcıları (Simon, 1977; Keen ve Scott-Morton, 1978), izleyenlerin karar verme sürecine katılımlarının önemini ve bu girdi ile işbirliğinin daha iyi kararlarla sonuçlandığını belirtmektedirler.

Liderlik yaklaşımlarında ele alınan karar verme işlevi, örgütlere liderlik yapanlar için önem arz etmektedir. Griffin (2004), karar vermenin her türlü yönetsel işlevin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Yönetsel işlevler arasında karar işlevi, kişiler arası işlevler ve bilgisel işlevler bulunur (Akt. Shahzad, Ali, Hukamdad, Ghazi ve Khan, 2010). Simon (1967) örgütsel seçim yapılırken verilen kararların sadece kişinin rasyonel sınırlılıklarından değil; örgütün bağlı olduğu kişisel işlevler ve bilgisel işlevlerden de etkilendiğini ifade etmiştir. Karar işlevi, diğerlerinden alınan bilgilere dayanarak uygun kararları alma anlamına gelir. Kişiler arası işlevler, astlar, üstler, iş arkadaşları ve müşteriler gibi paydaşlarla ilişki kurma işlevine işaret eder. Bilgisel işlevler ise örgüt içi

ve dışında olanları öğrenmek amacıyla başkalarına bilgi vermek ve başkalarından bilgi almaktır (Cohen, Fink, Gadon, Willits ve Josefowitz, 1992).

Bir kurumun başarısı yöneticilerin verdiği kararların niteliğine bağlıdır. Kurum içinde kararların etkili bir biçimde alınmasını ve karar verme sürecinin koordinasyonunu sağlayanlar, yöneticilerdir. Bu süreç hedeflere ulaşmayı, iş tatmini sağlamayı, performansı yükseltmeyi ve genel verimliliği artırmayı sağlayacak kararlar vermek için astlardan veri almak açısından önemlidir (Robbins, Bergman, Stagg ve Coulter, 2002). Bu nedenle yöneticilerin daha iyi kararlar alabilmek adına belirli kuralları takip etmesi gerekir. DuBrin, Irelan ve Williams'a (1989) göre, özellikle günümüzün rekabetçi iş dünyasında karmaşık kararlarla karşı karşıya kalındığında, karar verme sürecinde izlenecek adımların net ve kesin olması gerekir.

Öz düzenleme becerileri okul yöneticilerinin çeşitli taleplerle başa çıkabilmek, hem öğretmenlerin sağlıklı olma durumlarını devam ettirmek hem de birer lider olarak iyi performans gösterebilmek açısından büyük bir öneme sahiptir. Yapılan bir çalışmada, öz düzenleme becerisinin okul liderlerinin mesleki yetkinliğinin bir yönü olduğu ortaya konulmuştur (Baumert ve Kunter, 2013). Motivasyon kuramında öz düzenleme süreci genellikle davranışları kişisel hedeflere uygun olarak oluşturma, koordine etme ve yönetme becerisi olarak tanımlanmıştır (Ryan, Kuhl ve Deci, 1997). Motivasyon, arzuları, istekleri, dürtüleri ve ihtiyaçları kapsayıp davranışa yön ve enerji veren bir güç olup, organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye yol açar (Selçuk, 1999). Bu becerinin sağlığa olumlu katkısı açısından merkezî bir rolü bulunmaktadır (Bandura, 2005).

Öğretmen stresi ve refahı üzerine yapılan çalışmalarda öz yeterlik ve duygu düzenleme gibi anahtar öz düzenleme becerileri belirlenmiştir (Sieland, 2006; Abele ve Candova, 2007; Berking, 2010; Baumert ve Kunter, 2013; Rothland, 2013). Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik kişinin belirli görevlerde istenilen beceri performansına ulaşmak için gereken eylemleri organize etme ve uygulama kabiliyetine ilişkin inançları ifade eder. Öğretmen öz yeterliği ise öğretmenin ileride sınıf içerisinde karşılaşabileceği zor durumları idare edebileceğine yönelik inancıdır. Bu inanç kişinin yaptığı seçimleri, kendisine koyduğu hedefleri, işine harcadığı emeği ve zorluklar karşısında gösterdiği dayanıklılığı etkilemektedir. Bu konuda yapılmış iki meta analiz, öğretmenlerin öz yeterliğinin kendilerinin motivasyonu ve sağlık çıktılarıyla olduğu kadar öğrencilerin öğrenme motivasyonu ve öz yeterlikleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Kagan, 1992). Brouwers ve Tomic (2000) ise

yaptıkları boylamsal çalışmada öğretmenlerdeki düşük öz yeterlik hissinin beş yıl sonra tükenmişlik yaşanacağına işaret ettiğini göstermiştir. Aslında tükenmişliğin hâlihazırda bir öz yeterlik krizi olarak tanımlandığı da görülmüştür (Leiter, 1992).

Öğretmenlerde stresin görülme oranındaki sıklık, bugüne dek uluslararası anlamda büyük bir sorun teşkil etmiştir (Kyriacou, 1987). Kronik öğretmen stresi öğretmenlerin sağlığı üzerinde olumsuz etkide bulunmakta ve öğretmenlerin mesleği bırakmasında büyük rol oynamaktadır (Allen, Burgess ve Mayo, 2012; Goldring, Taie ve Riddles, 2014). Öğretmenlerde görülen stresin erken emeklilik taleplerine yol açtığı da sunulmuştur (Weber, 2004). Öğretmenlerin hissettiği gerginliğe sebep olan etmenler arasında kişilik özellikleri, okul koşulları, lider yaklaşımları ile ilişkili faktörlerin üzerinde yoğunlaşan pek çok çalışma yayımlanmıştır (Brouwers ve Tomic, 2000; Abele ve Candova, 2007; Pas, Bradshaw ve Hersfeldt, 2012; Grayson ve Alvarez, 2008). Pehlivan (1993) çalışmasında örgüt yönetiminden kaynaklı durumların öğretmenlerde ve okul yöneticilerinde strese yol açtığını ve bu stresin kişiler üzerinde gerek fizyolojik gerekse psikolojik anlamda olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir.

Kontrol edebilirliğin ve performans kazanımlarının karar verme ve öz düzenleme ile ilişkisini araştıran Bandura ve Wood (1989) öz düzenlemenin, örgütteki belirli standartlardan ve kurumsal başarıların algılanan kontrol edilebilirlik düzeyinden önemli ölçüde etkilendiğini tespit etmiştir. Bir örgütü kontrol edilebilir olarak görmek, söz konusu örgütü yönetme hususunda algılanan öz yeterliği artırmakta iken; bir örgütü üzerinde herhangi bir etkide bulunulamayacak bir yapı olarak görmek kişinin yönetsel yeterliğine ilişkin inançlarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Çeşitli çalışmalar, karar verme sürecini etkili geçiren insanların öz düzenleme becerisine sahip olduğunu (Güler, 2015), öz düzenlemenin yükseldiğinde kişilerin bağımsız kararlar almalarının arttığını (Çelik-Ercoşkun ve Köse, 2014), öz düzenlemenin amaç belirleme ve öncelikler doğrultusunda karar alma ile anlamlı ilişkisi olduğunu (Duru, Balkıs, Duru ve Buluş, 2009), öz düzenleme yetisinin seçme ve tek başına karar verme konusunda temel olduğunu (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017) ortaya koymaktadır. Dolayısıyla alan yazınındaki diğer öz düzenleme araştırmalarından farklı olarak, bu çalışmada okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin karar verme stilleri ile ilişkisinin ele alınması planlanmaktadır.

Liderler ve yöneticiler, başarıya ulaştıran kararları, başarısızlık yaratan kararları ve özellikle kapsamlı etik sonuçları olan kararları ile yargılanır (Eberlin ve Tatum, 2008). Bu nedenle eğitim örgütlerinde yöneticilerin yerinde ve zamanında uygun karar vermesi

önemli bir yetkinliktir. O hâlde son zamanlarda yöneticilerden beklenen ve etkililiği bilimsel araştırmalarla da desteklenen öz düzenleme becerisi ile karar verme eğitim örgütleri açısından tartışılması, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması bakımından önemli bir gerekliliktir. Yukarıda değinilen kuramsal bilgiler ve ülkemizde bu konuya dair yeterli araştırma olmaması, eğitim yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin karar verme stillerine olan etkisinin ve ilişkisinin incelenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmanın problemi, İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin nasıl olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Okul yöneticilerin öz düzenleme becerileri,
 - a. öngörü,
 - b. irade kontrolü
 - c. öz yansıma boyutlarında nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri,
 - a. cinsiyet,
 - b. kıdem
 - c. eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerin karar verme stilleri,
 - a. rasyonel,
 - b. sezgisel
 - c. bağımlı
 - d. kaçınmacı
 - e. kendiliğinden/anlık boyutlarında nasıldır?

4. Okul yöneticilerin karar verme stilleri,
 - a. cinsiyet,
 - b. kıdem,
 - c. eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nasıldır?
7. Okul yöneticilerinin karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri nasıldır?
8. Nitel veriler yardımıyla nicel bulgular nasıl daha iyi anlaşılabilir?

Önem

İçinde yaşadığımız bilgi çağında pek çok sektörde alanında yetkin, deneyimli liderlere duyulan ihtiyaç önceki yıllara nazaran artış göstermiştir. Bu anlamda sürekli devinim gösteren dünya şartlarına göre okulların yeniden yapılanmasını ve okul yöneticilerinin etkili kararlar alabilen liderler olmasını gerektirmektedir. Kajs ve McCollum'a (2009) göre, okul yöneticileri uzun vadeli planlama yapmalı, beklenmedik durumlar için ani müdahalelerde bulunmalı ve birden fazla olayı idare edebilmelidirler. Bu anlamda bir okul yöneticisi belirsiz ve sıkıntılı durumlar için nasıl tepki vermesi gerektiğini bilmeli, sergileyeceği tavrın pek çok öğrencinin ve çalışanının yaşantısını etkileyecek olmanın bilincinde olmalıdır. Seçkin (2009), karar vermenin yöneticinin en önemli görevi olduğunu belirtmiştir. Kurumun geleceğini etkileme gücüne sahip kararlar göz önüne alındığında yöneticilerin karar verme stilleri önemli hâle gelmektedir. Başka bir ifadeyle, değişim ortamlarının belirsizliği, doğabilecek riskler, öngörülemez durumları tespit etme yöneticilerin vereceği kararların doğruluğunu etkiler. Günümüzde bilgidaki hızlı değişim, karar verilirken göz önünde bulundurulmalıdır. Kurumların gelecekte varlıklarını sürdürebilmeleri ve rekabet üstünlüğü göstermeleri yöneticilerinin doğru, yerinde ve tam zamanında aldığı kararlarla ilişkilidir.

Bilişsel anlamda motivasyon kaynakları ve davranışların sebepleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar temel olarak öz düzenleme mekanizmalarının kişisel başarılar üzerinde nasıl etki gösterdiği konusuna odaklanmışlardır. Örgütlerdeki çoğu insani çaba,

örgütün ortak hedeflerine yöneliktir. Örgütsel çıktılar üzerinde kontrol sahibi olabilmek için karar vericilerin, diğer kişilerin ortak çaba göstermesini sağlamanın yollarını iyi bilmesi ve uygulaması, bireysel olarak ise kendi motivasyon ve eylemlerini düzenleyebilmesi gerekmektedir (Bandura ve Wood, 1989; Wood, Mento ve Locke, 1987). Karar vermenin gerektiği ortamlarda karar vericilerin farklı kaynaklardan gelen pek çok bilgiyi değerlendirmesi ve kullanması gerekmektedir. Kararlar zaman sınırlaması altında, sürekli devam eden bir aktivite akışı içerisinde verilmek zorundadır. Bunun yanı sıra, dinamik ortamları kontrol edebilmek için uyulacak karar verme ile ilgili kuralların çoğu, süregelen kurumsal işleyişin yönetilmesi esnasında edinilen deneyimler yoluyla öğrenilmektedir. Bunun için güvenilir bir bilgi birikimine ve konuyla ilgili bilgilerin ayrılmasına, seçeneklerin oluşturulmasına, kişinin kendi bilgi birikimini karara yönelik eylemlerinin sonuçları üzerinden sınamasına ve düzenlemesi için gerekli bilişsel becerilerini etkili biçimde kullanılmasına ihtiyaç vardır (Bandura ve Wood, 1989).

Bu araştırmanın, okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin karar verme stillerinin belirlenmesinde belirleyici olacağı düşünülmektedir. Bu iki kavramın birlikte çalışmaya dahil edilerek aralarındaki ilişkinin değerlendirilmesinin alana önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Hem ulusal hem de uluslararası alan yazında bu iki yapıyı okul yöneticileri ile ilişkilendirerek birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın ulusal ve uluslararası alan yazında özgün bir çalışma olarak yer alacağı ifade edilebilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İzmir ilindeki on bir ilçede (Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karabağlar, Karşıyaka, Konak, Narlıdere) kamu ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öz düzenleme: Okul yöneticilerinin karşılaştığı çeşitli olaylarla ve krizlerle başa çıkacağı esnada içsel ve dışsal taleplere öngörü, irade kontrolü ve öz yansıma boyutlarında etkili yanıtlar ve tepkiler verebilme becerisidir.

Karar verme stili: Okul yöneticilerinin elindeki bilgiyi rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınmacı ve anlık yöntemlerden birini kullanarak karara ulaştırmasıdır.

Yönetici: İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan okul müdürleridir.

Öğretmen: İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu kısımda öz düzenleme ve karar vermeye ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra ulusal ve uluslararası alan yazında eğitim yönetiminde öz düzenleme ve karar verme ilgili araştırmalar ele alınmış ve tartışılmıştır.

Öz Düzenleme

Öz düzenleme (self regulation) kişilerin hedefine ulaşma sürecinde gösterdiği çaba esnasındaki bilinçli ve kasıtlı olarak sergilediği bilişsel ve psikomotor performanslarını kapsar ve bu zaman zarfındaki içsel süreçlerine odaklanır (Sassenberg ve Fehr, 2012). Vancouver ve Day (2005) öz düzenlemeyi, bireyin arzu ettiği durumları yansıtan hedeflerine erişmek ve sürdürmek için yaşanan süreçler olarak tanımlar. Halama (2014) öz düzenlemeyi kişisel hedeflere ulaşmanın ve yoğunlukla duygusal olan, istenmeyen dürtülerin kontrol altına alınması için harcanan çaba olarak ifade eder. Öz düzenleme kişinin öğrenme özerkliğini ve kontrolünü sağlaması için bilgiyi edinmesi, deneyim geliştirmesi ve kendini geliştirebilmek için gerçekleştirdiği eylemleri izlemesi, yönlendirmesi ve düzenlemesidir (Zimmerman, 2002). Bu anlamda, kişinin ortaya koyduğu çabada aynı zamanda derinleşme, izleme, işleme ve kendi öğrenmelerini geliştirme söz konusudur (Ley ve Young, 2001). Aynı zamanda öz düzenleme, kişinin öğrenme sürecini bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak kontrol etmesidir (Zimmerman, 2000). İstekleri erteleyebilme, duyguları düzenleme ve kontrol etme, irade, odaklanma, dikkat, dikkati sürdürebilme kapasitesi gibi kavramlar öz düzenlemeyi açıklamak için kullanılır (Vohs ve Baumeister, 2004). Carver ve Scheier (1990) öz düzenlemeyi, uygun olmayan tepkinin hedeflere ve standartlara uygun olanı ile değiştirebilmesini sağlayan, kendini kontrol edebilme becerisi olarak ifade etmiştir.

Öz düzenleme becerisi, kişinin içten ve dıştan gelen taleplere etkili tepkiler ve yanıtlar verebilmesi için gerekmektedir (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Hrbackova ve Safrankova (2016), öz düzenlemeyi kişisel navigasyon olarak ifade etmektedir. Bu navigasyon kişinin amaçlarını, planlarını, inançlarını içeren yaşam yolculuğunda kontrol

sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu yolculukta karşılaştığı çeşitli olaylar ve krizlerle nasıl başa çıkılacağına da yardımcı olur (Sternberg ve Spear-Swerling, 1998). Başka bir ifadeyle kişinin hedefine ulaşma yolculuğunda düşünce, duygu ve davranışlarını kendi standartları, değerleri ve hedefleri ile eşgüdümlü yürütebilmesi için gerekli olan psikolojik kapasitedir (Forster ve Jostmann, 2012).

Öz düzenleme, bireylerin harekete geçmek için çaba ve kaynak sarf etmelerini (Kanfer ve Heggstad, 1997; Karoly, 1993; Lord v.d., 2010) ve öğrenmeye yardımcı zihinsel modeller geliştirmelerini sağlayan temel süreçlerdir (Bjork, Dunlosky ve Kornell, 2013). Öz düzenlemenin başarılı olabilmesi, belirlenen hedef ile aynı ortamda birlikte gerçekleşmesine bağlıdır (Latham ve Locke, 1991; Koch ve Nafziger, 2011; Schunk, 1990; Lord, Diefendorff, Schmidt ve Hall, 2010). Zimmerman (2002), kişilerin göreve yönelik öz düzenleme becerileri için, yakın hedefler belirlemeleri, hedefe ulaşmak için güçlü stratejiler oluşturmaları, süreçte gösterdikleri performans izlemeleri, ihtiyaç halinde fiziksel ve sosyal bağlamı yeniden yapılandırmaları, zamanı etkin bir şekilde yönetebilmeleri, kullandıkları yöntemleri değerlendirmeleri, ulaştıkları nedenleri rasyonel bir yolla sonuçlara atfedebilmeyi ve gelecek için uyarılama yapabilmeleri gerekliliğini ifade etmiştir.

1990’larda psikologlar, bir insanın sahip olduğu en zor, önemli ve belirgin özelliğini, uyarıların ani ve durumsal etkilerinden kurtulabilmek için tepkilerini değiştirmesi yolunu tercih etmesi şeklinde açıklamaktadır. Mischel (1974) ve Bandura (1977) gibi psikolojide çığır açan bilim insanları kişinin tepkilerini değiştirebilme becerisini, insanoğlunun benzersiz bir kapasitesi olarak tanımlamışlardır (Baumeister ve Heatherton, 1996). 1970’li yıllardan itibaren psikoloji teori ve araştırmaları, öz düzenleme anlayışını geliştirmeye odaklanmış ve eğitim, tıp, insan kaynakları gibi alanlarda kullanılmaya başlamıştır (Carver ve Scheier, 1981; Kanfer ve Karoly, 1972). Carver ve Scheier (1981,1982; Carver, 1979) tarafından geliştirilen geribildirimle dayalı öz düzenleme modelinin içerikleri standartlar, gözlem, eylem döngüsüdür. Standartları hedefler ve idealler oluşturmaktadır. Standartların açık ve tutarlı olmadığı, eksik olduğu durumlar etkili bir öz düzenlemeyi engeller. Gözlem aşamasında kişi içinde bulunduğu gerçek durumu standartlarına göre değerlendirir ve standartların gerisinde kaldığını tespit ederse mevcut durumu değiştirmek için tekrar eylem adımlarını belirler. Ancak kişiler gerekli değişikliği yapmak istemezlerse açık standartların olması ve etkili bir gözlemin bulunması öz düzenlemeyi başarılı kılmada yetersiz kılar. King (2009) bir hedefe yönelik uyumlu çabanın öz düzenleme kapasitesi gerektirdiğini belirtmiştir.

Öz düzenleme becerilerinin insanın doğasında var olduğu araştırmalarda yer almaktadır. Latham ve Locke (1991) insanların doğuştan öz düzenleyici olduklarını ancak herkesin etkili bir şekilde öz düzenleme yapamadığını belirtmiştir. Koestner, Bernieri ve Zuckerman (1992); Eisenberg, Fabes, Guthrie ve Reiser, (2000) çalışmalarında öz düzenlemenin bir kişilik özelliği olarak görüldüğü ve bireyleri birbirinden ayıran bir faktör olduğu yaklaşımını benimsemişlerdir. Bu yaklaşım aynı zamanda, günümüz etkin liderlik anlayışında öz düzenlemenin önemli bir role sahip olduğunu destekleyen bir görüştür.

Kişisel bir beceri olarak ele alınan ve bir insanın sahip olması gereken en önemli özelliklerinden biri olarak psikologlarca ortaya konmuş olan öz düzenleme becerisi, kişileri birebirlerinden ayıran bir kapasite olarak ifade edilebilir. Kişinin koyduğu hedefler doğrultusunda mevcut standartları göz önüne alarak ulaşması gereken duruma doğru olan yolculuğunda ise bir öğrenme ve gelişim aracı olarak ele alınabilir. Bu bilgiler ışığında, örgüt liderlerinin de çalışanlarını bir hedefe yönelik olarak yönettiği ve koordine ettiği düşünülürse öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerekliliği kaçınılmaz gibi gözükmektedir.

Öz Düzenlemenin Tarihsel Gelişimi

Öz düzenleme, temelde bireylerin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını istedik bir sonuca ulaşmak üzere belirli bir şekilde veya yönde düzenlemesi olarak ifade edilmektedir (Bell ve Deater-Deckard, 2007; Calkins ve Bell, 2010). Duygu, düşünce veya davranışların bir çeşit kontrolünü içeren bu süreç, insana özgü özelliklerle ilişkilendirilmektedir. İnsan, gelecekte istediği sonuçlara ulaşabilmek için anlık isteklerini erteleyebilen veya içinde bulunduğu anda istemediği şeyler yapabilen bir canlıdır. Bu özelliği sayesinde insan, bugünkü davranışlarını yıllarca sonraki bir hedefe ulaşmasına yardımcı olacak şekilde değiştirebilmektedir (Baumeister, 1999). Önemli düzeyde davranış kontrolü gerektiren bu özellik, öz düzenlemenin insana özgü yönüne dikkat çekerek kavramın köklerinin insanlık tarihinin başlangıcına dayandırılabilceği izlenimi uyandırmaktadır.

Öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını kontrol etmesi ile ilişkili bir süreç olması nedeniyle dini ve felsefi bir arka plana dayandırılmaktadır. Dini ve felsefi referanslar insanı üstün kılan erdemler arasında bireyin kendi duygu, düşünce ve

davranışlarını belirli bir sonuca ulaşmak üzere düzenlemesine ayrı bir önem atfetmektedir. Bu kapsamda öz düzenlemenin köklerinin, dini ve felsefi öğretilere dayandığını ileri sürmek mümkündür. Örneğin, Platon'un "Devlet" adlı eserinde, filozofların topluma önderlik etmeleri için sahip olması gereken kritik niteliğin, temel düzeydeki insani duygu ve güdülerinde öz kontrol uygulayabilmeleri olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra Âdem ve Havva'nın hikayesi de başarısızlığa uğrayan bir öz düzenleme örneği olarak öz düzenlemenin insanlık tarihinin ilk evrelerine dayandırılan temel bir nitelik olduğuna işaret etmektedir (Forgas, Baumeister ve Tice, 2009; Heatherton ve Baumeister, 1996). Bu örnekler, öz düzenlemenin, insanın özüne ve doğasına ilişkin en eski varsayımlara dayandığı anlamına gelmektedir.

Öz düzenlemenin varlığını, insanlık tarihinin en eski dönemlerine dayandıran diğer bir gösterge insanın sosyal ve kültürel bir varlık olmasıdır. İnsanların bir arada yaşama süreçleri, karmaşık insan ilişkilerinin ortaya çıkmasına yol açmış, bu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi ise öz düzenlemenin varlığını gerekli kılmıştır. Hatta öz düzenleme becerisi, aileleri ve diğer sosyal grupları bir arada tutan en önemli becerilerden biri olarak nitelendirilmektedir. İnsanın ilişkilerinin yapısı modern toplumlarda eskisinden farklı bir forma bürünmüş olsa da bu ilişkileri, bireysellik düzleminde sürdürmenin zorluğu, öz düzenleme becerisinin yine bu karmaşık ilişkileri yönetmek noktasında gerekli bir beceri olarak varlığını korumasına yol açmıştır (Forgas, Baumeister ve Tice, 2009). Öz düzenlemenin sosyal ilişkilerdeki önemini, öfke ve dışavurumu bağlamında ele almak mümkündür (Baumeister ve Exline, 1999). Bireyin kontrol edememesi sonucunda sevdiği ve birlikte vakit geçirmek istediği aile bireyleri veya arkadaşlar ile arasının açılma olasılığı oldukça yüksektir. Böyle bir durumda bireyin öz düzenleme becerisine yeterli düzeyde sahip olmaması, kişiler arası ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürüme noktasında başarısızlığa uğramasına yol açacağı söylenebilir. Bu örnekler ise öz düzenlemenin insanın sosyal bir varlık olmasının gerektirdiği önemli bir beceri olduğuna işaret etmektedir.

Bilimsel açıdan ele alındığında öz düzenleme, insan davranışlarının bireysel veya sosyal bağlamda incelendiği ilk zamanlardan bu yana var olan bir kavram olarak nitelendirilebilir. Yukarıda insana ve insan ilişkilerinin doğasına ilişkin değinilen özellikler, bu durumun varlığını kanıtlar niteliktedir. Ancak özellikle insan davranışını temel inceleme konusu yapan psikoloji bilimi, bu davranışları açıklamaya çalışırken öz düzenleme kavramına odaklanmayı uzun yıllar boyunca ihmal etmiştir (Forgas, Baumeister ve Tice, 2009). Kavramın bilimsel yazında ilk kullanımlarına 1980'li yıllarda

rastlamak olanaklıdır (Aykaç, Sarı ve Aydın-Sarı, 2021). Ancak kavramın izlerinin 1800’lü yılların sonundan itibaren psikoloji biliminde sürmek mümkündür (Post, Boyer ve Brett, 2006). Bu noktada öz düzenlemenin, bireyin davranışlarını belirli bir yöne doğru ve belirli bir şekilde organize etmesini niteleyen bir kavram olduğu görülmektedir. Nitekim psikolojide bireyin neden belirli bir şekilde davrandığına yönelik getirilen hemen hemen her açıklamanın öz düzenleme kavramının izlerini taşıdığı söylenebilir.

Öz düzenlemenin alan yazındaki izlerini, davranışçı psikoloji kuramlarının gelişimine kadar sürmek mümkündür. Davranışçı kuramlar bireylerin öz kontrol süreçlerini ele almış ve bunları dış etmenlere dayandırmışlardır. Bunun yanı sıra gelişme gösteren psikanalitik kuramlar ise bireyin davranışını düzenleyen etmenleri içsel dürtülerle açıklamışlardır. Psikanalitik kuramın en önemli temsilcilerinden olan Freud (1924), öz düzenlemeyi, toplumun ahlaki beklentileri ile başa çıkma sürecinde içsel dürtüleri kontrol etmeyi sağlayacak bir gereklilik olarak ele almaktadır. Miller ve Dollard (1941) ile gelişme gösteren sosyal öğrenme kuramı ise Freud’un yaklaşımı ile Pavlov’un dışsal etmenlerin davranış kontrolü üzerindeki etkilerine vurgu yapan davranışçı yaklaşımını bütünleştirmektedir. Bu kapsamda bireyin davranışlarının içsel dürtüler ile dış çevreden gelebilecek ödül olasılıkları tarafından şekillendirildiği üzerinde durulmaktadır. Öz düzenleme ise bireyi ödüle ulaştıracak stratejiler geliştirme kapsamında değerlendirilmektedir (Post, Boyer ve Brett, 2006).

Psikanalitik ve davranışçı yaklaşımlardan sonra öz düzenlemenin izlerine, bilişsel kuramlarda da rastlanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda bilişsel kuramın önde gelen isimlerinden olan Piaget, bireyin sahip olduğu bilişsel şemaların dış çevreden gelen uyaranlar ile yeniden düzenlenmesi sürecinde öz düzenleme becerisine dikkat çekmektedir. Öz düzenleme, bilişsel gelişim sürecinde çocuğun çevreyi anlamlandırma sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Bilişsel kuramı sosyal bağlama taşıyan Vygotsky de benzer şekilde öz düzenleme sürecini, bilişsel gelişimin bir parçası olarak görmektedir. Ancak Vygotsky, sosyal ve kültürel etkilerin çocuğun davranışlarını düzenleme sürecindeki etkilerine odaklanmaktadır (Fox ve Riconscente, 2008; Post, Boyer ve Brett, 2006). Bu yaklaşımların her birinin ortak noktası, bireyin kendi zihinsel süreçlerini ve bunun sonucunda da davranışlarını düzenleme kapasitesine sahip olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu ortak noktanın pek çok sosyoloji ve psikoloji akımının öz düzenleme süreçleri ile ilgili bir bakış açısı ortaya koyduğu düşünülebilir.

Öz düzenlemenin psikolojik bir süreç olarak ele alınması, açıklanması ve tanımlanması yönündeki girişimler, özellikle sosyal psikologların “kendilik” kavramına

gösterdiği ilginin de etkisiyle 1980’li yıllardan sonra artış göstermiştir (Post, Boyer ve Brett, 2006; Vohs ve Baumeister, 2004). Daha sonraki süreçlerde ise insan zihninin işleyişi ve insan davranışlarının doğasına yönelik açıklamalar getirmek gayesinde olan yaklaşımların pek çoğu, öz düzenlemeyi inceleme konusu hâline getirmiştir. Yapılan incelemelerde öz düzenleme kavramının gelişiminde öz düzenleme sürecini sibernetik model ile açıklayan Carver ve Scheier (1981) kavramı sosyal bilişsel kuram çerçevesinde şekillendiren Bandura’nın (1986, 1991) çalışmalarına dayanarak önemli etkileri olduğunu belirlenmiştir. Sibernetik modelin öz düzenlemeye uyarlanması, bir sistemin geri bildirim mekanizması ile kendini düzenlemesi süreci ön plandadır. Bu modeldeki çıkış noktası, cansız sistemlerin dahi programlandıkları amaçlara ulaşmalarını sağlayan bir kendini düzenleme mekanizmasına sahip olmalarıdır (Vohs ve Baumeister, 2004). Benzer şekilde insanlar da belirledikleri amaçlara ulaşmak için davranışlarını şekillendirmekte ve bu süreçte çevreden gelen dönütler ile söz konusu amaçlara yaklaştıran davranışları tercih ederken bunlardan uzaklaştıran davranışlardan kaçınma yoluna gitmektedirler.

Sosyal bilişsel kuramın Bandura (1986) tarafından geliştirilen temelinde bireyin kendi motivasyonunu ve performansını kontrol etme kapasitesine sahip olduğu anlayışı yer almaktadır. Ancak bu kontrol, çevresel etmenlerden tamamen bağımsız bir süreç olarak ele alınmamaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre birey, kendi davranışlarını seçme özgürlüğüne sahiptir ancak bu davranışlar, bireyin kişilik özellikleri ve çevresel etmenlerin ortak etkisi ile şekillenmektedir (McCormick, 2001). Bu kuramda davranış, kişilik özellikleri ve çevre öğeleri arasında karşılıklı bir belirleyicilik söz konusudur. Buna göre bireyin davranışı, çevreden bağımsız olmadığı gibi çevrenin şekillenmesinde de etkili olmaktadır. Sosyal bilişsel kurama göre öz düzenleme, bireyin kendini gözlemlemesi, değerlendirmesi ve bu değerlendirmeler sonucunda kendi tepkilerini geliştirmesi sürecinden oluşmaktadır. Bunlar; öz gözlem, öz değerlendirme ve öz tepkisellik olarak anılmaktadır (Schunk, 1989). Bu süreçlerin temelinde ise belirlenmiş bir amaç yer almaktadır. Birey, bu amaca ulaşmak üzere kendi davranışlarını gözlemlemekte, gözlemlediği davranışları amaca hizmet etmesi bağlamında değerlendirmekte ve bu değerlendirmelere bağlı olarak aynı davranışlara devam edebilmekte, yeni davranışlar geliştirebilmekte veya davranışları üzerinde bir düzenlemeye gidebilmektedir (Bandura, 1991). Sosyal bilişsel kuramın etkisiyle sosyal bilimlerde, bireyin davranış ve eğilimlerini inceleyen pek çok alanda öz düzenleme önemli bir kavram olarak çalışılmaya başlanmıştır. Bu kavramın gelişmesine etki eden kuramlara ayrıntılı bir şekilde aşağıda değinilmektedir.

Öz Düzenlemenin Kuramsal Temelleri

Bu bölümde öz düzenleme kavramının kuramsal temellerine yer verilmiştir.

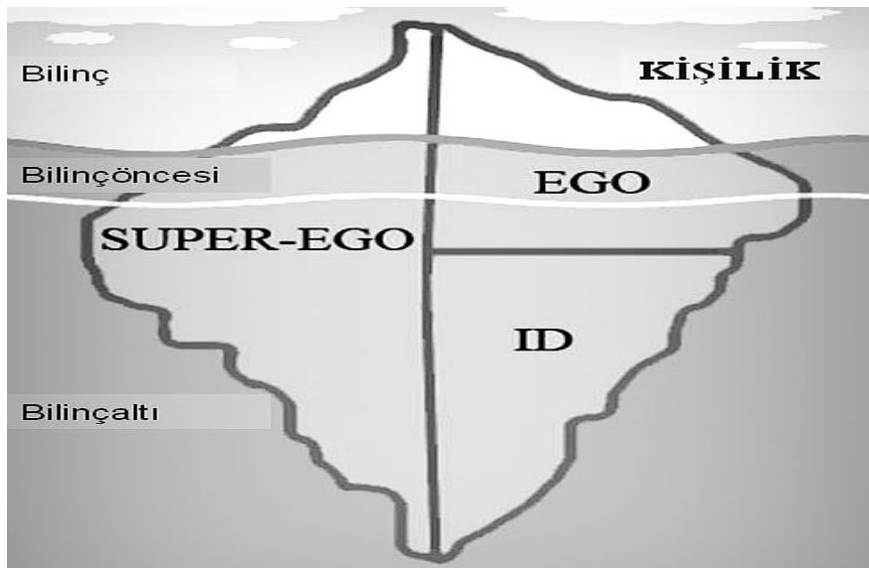
Psikoanalitik Kuram

Sigmund Freud tarafından 19. yüzyıl sonlarına doğru geliştirilmiş olan psikanalitik kuramı (psychoanalytic theory) 20. yüzyıl başlarında geniş bir alanda etki yaratmıştır. Freud'un alana kazandırdığı kişilik kuramı "topografik model" ve daha sonra alana kazandırdığı "yapısal model"den oluşmaktadır. Topografik modelde kişilik; bilinç, bilinçöncesi ve bilinçaltı olmak üzere üçe ayrılmıştır (Burger, 2006). Freud'un varsayımı insan zihninin farklı fonksiyonlara sahip bölümleri olduğu yönündedir. Bilinç kişinin belirli bir anda sahip olduğu mevcut algıları, anıları, düşünceleri, fantezileri ve duygularıdır. Bilinç öncesi ise bilinç ile çalışan ancak şu anda olmayan bilgi ve yaşantılar olup çağrışım ya da zihinsel çaba ile bilinç hâline getirilebilen durumları ifade eder (Rahim, 2002). Bilinçaltı, Freud'un psikoloji alanına kazandırdığı önemli kavramlardan biri olarak düşünülebilir. Fromm (2012), Freud'un temel ve en yaratıcı başarısını bilinçaltı kavramını psikoloji alanına kazandırması olarak ifade eder. Freud bilinç ve bilinç öncesini beynin en küçük parçaları, en büyük kısmını ise bilinçaltı olarak ifade etmiştir. Cüceloğlu'na (2015) göre bilinçaltı bireylerin farkında olmadığı arzu, istek, düşünce, dürtü ve duygularının depolandığı bölümdür. Burger (2006) bilgilerimizin büyük kısmının bilinç ya da bilinç öncesinde değil, bilinçaltında yer aldığını ifade eder. Bilinç, buz dağının görünen yüzüdür. Freud, bilinç öncesinde yer alan bilgilere çeşitli çağrışımlar yardımıyla ulaşılabilmesini ifade ederken, bilinçaltındaki bilgilere her istenildiğinde ulaşamadığını belirtmiştir. Freud topografik modelden sonra geliştirdiği yapısal modele dayanarak kişiliğin zamanla gelişme potansiyeline sahip bir yapı olduğunu vurgular ve kişiliğin birbiriyle sürekli etkileşim içinde olan id, ego ve süper egodan oluştuğunu ifade eder.

İd (alt benlik), kişiliğin doğumla gelen tek parçası olup tamamen bilinçsizdir ve libidinal enerji (içgüdüsel enerji) kaynağı olarak hizmet eder. İd, yalnızca kişisel arzuları tatmin etmeye odaklıdır ve bencildir. Bütün içgüdüler alt benlikte çalışır ve alt benliğin tüm süreçleri bilinçaltında gerçekleşir (Freud, 2012). Bilinçaltında yer alan cinsellik, açlık, hırs, nefret, kıskançlık, güven ve sevgi gibi tüm içgüdülerin saklandığı kısım alt benliktir (Burger, 2006). Alt benlik, kişilerin en kaba, en ilkel, en korkunç, hayvanca,

dizginlenemeyen arzu ve dürtülerini içerir (Platon, 2016). Freud, hayatın tek amacının haz almak üzere programlanmış bir bilgisayar gibi olduğunu belirtmiştir (Merter, 2014). Hazza ulaşmak için insan toplumsal ya da fiziksel herhangi bir kısıtlamayı önemsemez. Yalnızca kişisel tatminine odaklanır. Sağlıklı yetişkin kişiliğinde id, daha sonra gelişen benlik ve süperego tarafından kontrol altında tutulur (Burger, 2006; Merter 2014).

Ego (benlik) gerçeklik ilkesine göre hareket eder, uzun vadede dürtüleri gerçekçi yollarla memnun etmeye çalışır (Noam vd., 1984). Freud (1923) egonun, idin katı ve inatçı tutumunu dengelediğini, gerçeklik ile aralarında geçen çatışmaları gizleyerek arabuluculuk yapmaya çalıştığını vurgular. Schacter, Gilbert, Wegner ve Daniel'e (2011) göre gerçeklik ilkesi bireyin acil ihtiyaçlarını geciktirmesini ve kişinin yaşantısını etkili bir şekilde işlevsel olarak devam etmesini sağlayan bir mekanizma olup yalnızca içinde bulunduğu durumun gerçeklerini dikkate alır. Freud (1923) egonun, arzuları ve tutkuları içeren idin aksine kişide akıl ve sağduyuyu temsil ettiğini ifade etmiştir. Süper ego (üst benlik) kişinin ebeveynlerinden, içinde yetiştiği aileden ve toplumdan edinerek içselleştirdiği ahlaki değerlerinden ve standartlarından oluşur. İlerleyen zamanlarda süper egonun oluşumunda etki yaratan ebeveynlere ek olarak bireyin yaşantısına dahil olan eğitimciler, öğretmenler ve rol model aldığı kişilerde yer alır. Meyers'e (2007) göre süper ego mükemmelliği hedefler. Reber (1985), süper egoyu yanlış davranışları suçluluk duygusuyla cezalandıran bir vicdan türü olduğunu ifade etmiştir. Carlson (1999), Şekil 1'de gösterilen buz dağı metaforunun ego, id ve süper ego ile bilinçli ve bilinçsiz zihin arasındaki ilişkiyi yansıtan bir metafor olarak kullanıldığını ifade etmiştir.



Şekil 1. Freud- zihnin yapısal ve topografikal modeli

Kaynak. <https://tr.wikipedia.org/>

Şekil 1’de idin tümü, ego ile süper egonun bir kısmı bilinçsiz zihni temsil eden suyun altında kalan alan ile bir kısmı ise suyun üstündeki alan ile gösterilmektedir. Baumeister, Heatherton ve Tice (1994) günlük yaşamda öz düzenlemenin %80-90’lık kısmının kişinin vereceği tepkileri durdurabilmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu durdurma şeklinde verilen yanıtlar, arzu ve isteklere direnmek, kişinin aklından geçen, hoş olmayan ve boğucu duygu ve düşünceleri kontrol etmekten geçer. Baumeister, Heatherton ve Tice (1994) öz düzenlemeyi engellemenin bir formu olarak tanımlayıp insanın en güçlü psikolojik kapasitelerini irade ve öz düzenleme olarak açıklarlar. En çok engelleme gösterilen, öz düzenleme gerektiren durumların ise ahlaki kurallar olduğunu söylerler. Bronson’ın (2019) ifadesiyle ego, öz düzenleme için etkili ve motive bir araçtır ve süreç içinde egonun gelişimi öz düzenlemeyi artırır.

Psikanalitik kuram deyince akla gelen diğer bir önemli isim olan Jung, egoyu “persona” olarak ifade etmiştir. Jung tarafından, persona dürtüleri denetim altında tutan kişilik bölümüne verilen addır ve insanın toplum tarafından kabul görmek için taktığı maskedir ya da yarattığı kimliktir. Aynı zamanda dürtüleri yönlendirir. Persona devrede olduğunda bilinç dünyası genişler, yaratıcı potansiyel ve düş gücü etkinlik kazanır (Geçtan, 2017). Bu bilgiler ele alındığında, psikanalitik kuramda yer alan egonun bir anlamda kişide öz düzenlemeyi sağladığı söylenebilir. Bireyler içinde bulundukları durumu gerçekçi bir şekilde, sağduyulu ve akılcı yaklaşımlar ile değerlendirdiklerinde bir nevi öz düzenlemenin süzgeçinden geçirerek yanıtlar vermiş olurlar.

Davranışçı Kuram

Davranışçılık (behaviorist theory) 1900’lerin başında deneysel olarak tahmin yürütmede yetersiz kalan geleneksel psikoloji yöntemlerine karşı bir kuram olarak ortaya çıkmış, aynı yüzyılın sonlarına doğru Edward Thorndike’in etki yasasından türetilerek davranışın sonuçlarını güçlendirmek veya zayıflatmak için kullanılır yaklaşım hâline dönüşmüştür (Sho, 2019). Thorndike’in geliştirdiği etki yasası, ödülün veya başarının, ödüllendirilmiş davranışın ve başarının öğrenilmesini artıracak; buna karşılık, başarısızlığın ve cezanın ise başarısızlığa ve cezaya götüren davranışı tekrarlama olasılığını azaltacağını söylemiştir (Eroğlu, 2004). Peter (2007), etki yasasını belirli durumlarda tatmin edici bir etki yaratan tepkilerin benzer durumlarda tekrar ortaya çıkma olasılığının yüksek olması, rahatsız edici etki oluşturan tepkilerin benzer durumlarda

ortaya çıkma olasılığının az olması şeklinde ifade ederek, bir davranışı ortaya çıkaran ve sonlandıran faktörlerden söz etmiştir. Watson (1913) davranışçılığı, uyaran tepki ilişkisine sahip gözlemlenebilir davranışlar ile ilgili olduğunu ve tüm bu davranışların çevre ile ilişkili olduğunu öne süren bir metodoloji ile tasarlamıştır. Skinner (1974) davranışçılığa atıfta bulunmuş gözlemlenebilir davranış metodolojisine ek olarak gözlemlenmeyen (örtük) davranışlara düşünce, duygu ve diğer özel durumların etki ettiğini savunmuş, radikal davranışçılık felsefesinin temellerini atmıştır. Charles ve Critchfield (2010), Pavlov'un radikal davranışçılıktaki gizli davranışı anlamak için koşullanma teorisini geliştirdiğini belirtmiştir. Pavlov, uyarıcı-tepki döngüsünü kullanarak zil sesi duyan köpeğin salya salgılaması gibi hayvanların doğal tepkiye sebep olmayan uyarıcılara karşı tepki vermeyi öğrenebileceklerini ortaya koyarak bu süreçte klasik koşullanma adını vermiştir. Davranışçılar ancak ölçülebilen ve değerlendirilebilen davranışların psikolojiye konu olabileceğini belirtmişlerdir.

Öz düzenleme davranışçı yaklaşım bağlamında, öğrenilmiş öz kontrol olarak belirtilmekte, öğrenmenin dış faktörlere bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenilmiş öz kontrol ancak ödül ve ceza süreçleriyle kazanılır (Bronson, 2019). Kuram bireyin davranışlarını düzenlemesine değil, dış uyaranların davranış üzerinde yarattığı etkiye dikkat çekmektedir. Davranışçılık perspektifinden bakıldığında öz kontrolün karşısında dürtüsellik yer alır. Birey hazzı erteleyebiliyor ya da ödülden vazgeçme davranışı sergileyebiliyorsa öz kontrollü hareket etmiş olmaktadır (Şamlı, 2019). Davranışçılık, bir anlamda kişinin davranışlarına ancak dışardan olumlu yanıtlar geldiğinde öz düzenleme becerisini geliştirebileceğini ifade etmektedir. Bu çıkarımın diğer kuramlarla birlikte ele alındığında yanlışlanabilir olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel Kuram

Bilişsel psikoloji; dikkat, dil kullanımı, hafıza, algılama, problem çözme, yaratıcılık ve akıl yürütme gibi zihinsel süreçlerin bilimsel çalışmasıdır. Bilişsel kuram (cognitive theory) 1920'lerden 1950'li yıllara kadar gözlemlenemeyen zihinsel süreçlerin ampirik bilim alanının dışında olduğunu savunan davranışçılıktan ayrılarak 1960'larda ortaya çıkmış ve bu kısırlı uygulamalı psikolojinin insan davranışlarını açıklamada kullanılan zihinsel süreçlerin önemine vurgu yapmıştır. Bu kuram, gözlemlenemeyen bilişsel süreçlerin davranışlar yoluyla gözlemlenebileceğini ve bu

yolla davranışların altında yatan bilişsel süreçler hakkında çıkarımlar yapılabileceği varsayımına dayanmaktadır (APA, 2013). Jean Piaget davranışçılığın sınırlarının dışında çalışan bilişsel psikolojinin öncülerindendir. 1980'lere kadar çocukların ve yetişkinlerin düşüncelerini, dilini ve zekâsını incelemiştir. Piaget'in yapısalcı ve bilişsel yaklaşımı, bilginin niteliksel devinimini biyolojik gelişimin farklılaşmasıyla değişen bilişsel yapılara dayandırmaktadır. Bu gelişimleri ise dikkat, algı, bellek ve biliş kavramları üzerinden açıklar (Smith, 2000). Bronson (2019), Piaget'nin öz düzenleyici süreçlerdeki amacının en uygun uyumun (adaptation) sağlanması olduğunu aktarmıştır. Öz düzenlemenin kişinin dengesizlikleri, zihinsel çatışmalarını çözme ihtiyacı ve dış dünyayı keşfetme isteği ile tetiklendiğini belirtmiştir. Davranışlar, bilişsel kapasite ve düşünce tarafından düzenlenmektedir. Çocukların bilişsel gelişimi öz düzenleme becerilerinin de gelişimine olanak sağlar. Bilişsel yapılardaki gelişim, kişinin kendisinin ve başkalarının zihnini anlayabilmeye, dış dünyayı daha iyi anlamlandırabilmeye ve daha üst düzey öz düzenleme becerilerinin kazanılmasına olanak sağlar.

Hedefe ulaşma sürecinde dikkatin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Mischel, Ebbesen ve Zeiss (1972), belli bir durum üzerinde yoğunlaşmayı sağlayan dikkatin öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bireyin hedefine odaklanması ve ulaşmak için stratejiler geliştirebilmesi için dikkat becerisine ihtiyaç vardır. Bilişsel düzenleme yalnızca dikkati odaklayabilmeye değil, dikkati bölebilmeye, dağıtabilmeye ve yönünü değiştirebilmeye de imkân sağlar.

Öz düzenleme, davranışsal kontrol, seçici dikkat, bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik gibi temel yönetici işlevlerin (executive functions) içinde yer alır (Lehto, Juujärvi, Kooistra Pulkkinen, 2003). Baumeister'e (1998) göre, yönetici işlevler sayesinde kişiler karar verir, eylemi başlatır, yürütür ve öz düzenlemesini gerçekleştirir. Yönetici işlevler daha yüksek düzeyde düşünme, akıl yürütme ve karar vermeyi ortaya çıkarmak için denetleyen, izleyen ve kontrol eden bilişsel süreçleri tanımlar (Blair, Ursache, Greenberg, Vernon-Feagans ve theFamily Life Project Investigators, 2015; Nigg, 2017). Odaklanma ve dikkat gerektiğinde, içgüdü ve sezgiye güvenmenin yanlış, yetersiz ve imkânsız olacağı durumlarda ortaya çıkan zihinsel süreçlerdir (Burgess ve Simons, 2005; Espy, 2004, Miller ve Cohen 2001). Akıl yürütme, problem çözme, planlama üst düzey yönetici işlevlerdir (Collins ve Koechlin 2012). Yönetici işlevler zihinsel ve fiziksel sağlık için gerekli bilişsel, sosyal ve fiziksel beceriler olup okul ve yaşam başarısında önemli bir yere sahiptir (Collins ve Koechlin 2012). Öz düzenleme duygu düzenleme, bilinçli kontrol, dürtü kontrolü, hazzı geciktirme ve irade kontrolü gibi

tüm bu eylemler için şemsiye görevi görür (Blair, Ursache, Greenberg, Vernon-Feagans ve theFamily Life Project Investigators, 2015; Nigg, 2017).

Zumbrunn, Tadlock ve Roberts'a (2011) göre, öz düzenleme biliş ve üst biliş kavramlarıyla ilişkili olup süreç içinde bireyin başarı ve başarısızlıklarına yönelik geri bildirimleri üst bilişsel sürecine taşıyarak kendi gelişim ve öğrenmesine dönüştürebilmesidir. Karoly (1993) aynı şekilde öz düzenlemenin üst biliş, başarı hedefleri, içsel motivasyon, eylem kontrolü, değerlendirme süreçleri, özerklik ve hedef belirlemede özerklik dahil olmak üzere çeşitli araştırma alanlarıyla ilişkili olarak görüldüğünü belirtmektedir ve hedeflerin uygulanmasında bilişsel veya üst bilişsel strateji kullanımı gerekliliğini vurgulamaktadır. Selçuk'un (1999) biliş, Baltaş'ın (2004) üst biliş, Goleman'ın (1999) öz bilinç olarak adlandırdığı; yabancı alan yazında "metacognition" olarak geçen kavram, kişinin düşünme süreçlerinin farkında olmasıdır (Akt., Özcan ve Oktay, 2020). Flavel (1976) bilişi kişinin bilişsel özelliklerini kontrol edebilmesi, Boekaerts (1997) ve Jacobson (1998) ise bulunduğu duruma uygun stratejileri kullanma becerisi olarak ifade eder. Costa (1984) biliş üstü beceriyi neyi bildiğimizi ve neyi bilmediğimizi bilme becerisi olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda, stratejiyi planlama, problem çözmede stratejinin ve sorun çözme aşamalarının farkındalığı ve kişinin düşünme sistemi hakkında yargıda bulunabilmeleri de biliş üstü beceriler olarak ifade edilmiştir. Özcan ve Oktay (2020) kişilerin sahip oldukları biliş üstü beceriler yoluyla belleğin kapasitesini, hangi stratejileri seçmesi gerektiğini, bu stratejileri hangi durumlarda işe koşaacağını bilincinde olduğunu ve bu özelliklerin düzenlenmesi yoluyla kişilerin planlama, başlatma ve değerlendirme yapabildiğini vurgulamıştır.

Planlama yapma, bilgi ve materyalleri derleme, strateji ve çözüm yolları geliştirme ve sonuçların neler olabileceğini göz önüne alarak gerektiğinde strateji ve çözüm yollarında değişikliğe gidebilme, çözüm yollarını tekrar değerlendirme hedefe ulaşmak için gerekli bilişsel düzenleme becerileri arasında yer alır (Gültekin Ahçı, 2016). Öz düzenleme kişinin amacına odaklanmasını, gerektiğinde amacı için dikkatinin yönünü değiştirebilmeyi seçebilmesini gerektirdiğinden tüm bu süreçler ancak kişinin bilişsel süreçlerini devreye sokabilmesiyle mümkündür. Bir anlamda kişinin bilişsel süreçlerinin farkında olmasının ve kontrolünü sağlamanın öz düzenleme becerisini geliştirmede olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Gestalt Kuramı

Fritz Frederick Perls, Laura Perls ve Paul Goodman'ın 20.yy'ın ilk yarısında Gestalt terapisini geliştirdikleri ifade edilebilir (Daş, 2014). Gestalt terapi, Fritz F. Perls tarafından uygulanan ilk psikoterapi türüdür. Perls, bu kurama 1947'de yayımlanan "Ego, Açlık ve Saldırganlık" kitabında süreç ve farkındalığa odaklandığı yaklaşımından dolayı "konsantrasyon" adını vermiştir. 1951'de Perls, Hefferman, Goodman tarafından yazılan "Yenilik, Heyecan ve Büyüme" kitabında ilk olarak "gestalt" terimi kullanılmıştır. Kurt Lewin, Goldstein, Max Wertheimer gibi psikologların insanın bütünlüğünü önemseydiği yaklaşımları Perls'e "gestalt" terimini hayata geçirmede ilham olmuştur (Harman, 1974). "Gestalt" Almanca kökenlidir ve şekil, örüntü, görünüm, bütün anlamlarını içerip, parçalara ayrılmayan bütüne vurgu yapar (Daş, 2014). Gestalt kuramı (gestalt theory) bütünlük yaklaşımını savunarak davranışçı kurama ve yapısalcı kurama karşıt bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. İlk önceleri psikoanalitik kuramdan daha sonra da varoluşçuluktan etkilenen gestalt terapi psikolojik danışma kuramları arasında yere sahip olmuştur. Perls'in öncülüğündeki gestalt, psikolojiye "anı yaşamak", "burada ve şimdi", "işsel referans çevresi", "yaşantıya dayalı mantıksallık", "mantıkla sezgiselliğin bütünleştirilmesi", "içgörü", ve "farkındalık" gibi yeni kavramlar kazandırmıştır (Topses, 2012).

Bu teori sağlıklı bir insanın kafası karışmış, dağınık bir zihin yapısıyla değil bir kişinin tam ve bütün hâlinde tepki verdiği sayılıtısına dayanır. Birliğin ve bütünleşmenin önemine vurgu yapar ve insanın herhangi bir şekilde parçalanmasına itiraz eder (Harman, 1974). Hall ve Lindzey (1970) bu yaklaşımla dikkatli bir farkındalığa atıfta bulunur. Perls, Hefferman, Goodman (1951); gestalt sürecini agresif bir yıkıcılıktan sonra yeniden yapılandırabilme becerisi olarak tanımlar. Herhangi bir şeyin özümsemesinden önce yıkımın gerekli olduğunu savunurlar. Ancak bu yolla kişi kendi ihtiyaçlarını göz önüne alarak seçim yapabilir ve kişinin yaşantısını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için gereklidir.

Kişi çevresiyle iletişim hâlindeyken agresif dürtülerini uygun bir şekilde ifade edemiyorsa agresif dürtülerin açığa çıkacağı ve hatta kötüye kullanılacağı varsayılır. Bu nedenle insanın sağlıklı bir şekilde yaşantısını sürdürebilmesi ve işlevini devam ettirebilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gereklidir. Bu özellikler ile kişi sağlıklı bir şekilde işlevini sürdürür, saldırganlığını ve agresif dürtülerini kontrol edebilir. Gestalt kuramına göre kişide olması gereken bu özellikler, farkındalık, bütünlük (entegration),

olgunluk, sorumluluk sahibi olma, özgünlük, öz düzenleme becerisi ve davranış değişikliği olabilmesidir (Harman, 1974). Greenwald'e (1968) göre gestalt kuramı bağlamında öz düzenleme kişinin kendisini geliştiren durumları seçebileceği yeteneğe ve en iyi olana karar verecek potansiyele sahip olacağı yönündedir.

Perls, Hefferman, Goodman (1951) insanın yalnız kaldığında kendiliğinden kendini düzenlediğini hatta bir dengesizlik durumu içindeyse de düzenleme eğilimine sahip olduğunu belirtmiştir. Simkin (1972) dengeli kişinin entelektüel olarak duygusal ve duysal deneyimleme kapasitesinin olduğunu söylemiştir. Harman (1974) kişinin gestalt terapisi yoluyla farkındalığını artırdığını yani kendi yanıtlarını öğrendiğini bu yolla öz düzenleme becerisi geliştirdiğini ifade eder. Perls (1969) kişinin her zaman seçimlerle yaşantısını sürdürdüğünü, tercihlerini önemsemediğinde karar veremediğini ifade eder. Kişinin öz düzenleme becerileri geliştikçe farkındalığının da arttığını ifade etmiştir.

Gestalt kuramının kişinin bütünlüğünü koruması gereken bir varlık olduğunu ele alarak tüm zihinsel, bedensel ve ruhsal süreçlerinin bir arada ve dengede olma hâline atıfta bulunduğu söylenebilir. Bir anlamda öz düzenleme becerisi ile kişinin tam ve bütünlüğü arasında diyalektik bir ilişkiden söz etmek mümkün gözükmektedir. Öz düzenleme kişinin en yüksek potansiyelini ortaya çıkarırken bu potansiyelin de öz düzenleme becerisini geliştirdiği sonucuna varılabilir.

Varoluşçuluk

Felsefi bir araştırma biçimi olan varoluşçuluk (existentialism), insan varoluşunu sorgular, araştırır, bireylerin düşünme, duygu ve deneyimlerine odaklanır (Macquarrie, 1972). Varoluşçu düşünürler, insanın varoluşunun anlamı, amacı ve değeri ile ilgili konuları araştırır (Solomon, 1974). Kierkegaard ile varoluşçuluğun başladığı düşünülürken (Copleston, 2009), bu kavramı tanımlama olarak kabul eden ilk filozof Jean Paul Sartre'dir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Simone de Beauvoir, Maurice Merleau-Ponty ve Albert Camus'un ortaya koyduğu edebî ve felsefi eserlerde de yer alan varoluşçuluk 1940'larda ve 1950'lerde Avrupa'da gelişen kültürel hareketle özdeşleşmiştir (Aho, 2014).

Sartre, insan varoluşunun özden, doğasından ve özgürlüğünden önce geldiğini, yani bireylerin kendilerini var olarak şekillendirdiklerini savunur. Varoluşçuluk, bireyin özgür iradeye sahip olduğunu ve bu iradeyle de hayatta kendi amacını yaratmak için

kapasiteye sahip olduğunu ifade eder. Bireylerin gerçek yaşamı, başkalarının onları tanımlamak için kullandığı keyfi atfedilen bir özden ziyade, onların “gerçek özü” olarak ifade edilmesi gereken bir şeydir. İnsan, kendi bilinci ile kendi değerlerini yaratır ve yaşamı için bir anlam belirler. Birey neye inanacağını seçmekte özgürdür ve aldığı karar ve eylemlerinden tek başına sorumludur (Crowell, 2010). Sartre, insanların eylemler ve seçimler yoluyla kendilerini yaratmaları gerektiğini ve planlamaları ile yaşantısını sürdürmesi gerektiğini ifade eder (Goldhill, 2018). Birey deneyimini seçer, dolayısıyla kendi dünyasını yaratır ve bu deneyimini yönetmede özerktir (Rogers, 1951).

Bireyin varlığının merkezinde etrafında olup bitenleri analiz etmesi yer alır ve bu şekilde yaşantısında anlam yaratır. Kişi deneyimlerini yaratırken niyetlerinden ve hedeflerinden yararlanır (Sartre, 1947). Öz düzenlemenin kişinin hedeflerine yönelik çabalarını sürdürürken kendi değerlerine uygun, akılcı ve gerçekçi seçimlerini yaptığı bir süreç olduğu düşünülürse bu durumun aslında kişinin yaşantısının anlamını oluşturmaya ve varoluşuna da katkı sağladığı düşünülmektedir.

Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji (positive psychology), hayatı en çok yaşamaya değer kılmak üzerine odaklanan bilimsel çalışmadır. Olumlu öznel deneyimi, olumlu bireysel özellikleri, olumlu durumları inceler ve yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlar. Öznel düzeyde pozitif psikoloji alanı esenlik, memnuniyet ve geçmişle ilgili memnuniyet; umut ve gelecek için iyimserlik, akış ve şimdiki zamanda mutluluk gibi çok değerli öznel deneyimlerle ilgilidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

2000’li yıllarda pozitif psikolojinin oluşumuna katkı sağlayan yaklaşımların ortak paydası insanoğlunun kendi kendini örgütleyen bir bakış açısına sahip ve kendi kendini yöneten, uyarlanabilir varlıklar olduğudur. Buss’ın (2000) mutluluğun evrimsel süreci alanındaki ve Massimini ve Delle Fave’in (2000) kültürel açıdan insan gelişimini incelediği, Myers’in (2000) sosyal ilişkilerin mutluluğa etkisini ele aldığı ve Schwartz’ın (2000) kültürel normların bireylerin seçimleri ile olan ilişkisine değindiği, Diener’in (2000) öznel iyi oluş üzerine odaklandığı ve Peterson’ın (2000) iyimserlik üzerine olan araştırmaları pozitif psikolojinin ortaya çıkmasında etki yaratmıştır. Snyder, Cheavens ve Sympson (1997) umutlu insanların, hedeflerini başarılı bir şekilde takip etmesinin yanı sıra başkalarının hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmakla ilgilendiklerini belirtmiştir.

Her insanı kendine has farklılıklarını oluşturan sahip olduğu özellikleridir. Wallston ve Wallston (1981) genel olarak insanların affetme, tevazu, minnettarlık, umut ve öz düzenleme gibi özelliklerde bireysel farklılıklara sahip olduğunun varsayılabilirliğini ifade etmiştir. Ancak insanların tek başına değerlendirildiğinde bu erdemlerin miktarlarında farklılıklar gösterebileceği mümkündür. Baumeister (1989) ve Snyder (1989) kişilerin hangi miktarların kendilerine uygun olduğunu ve içinde bulunduğu ortama göre uyarlama yapabilmesini öz düzenleme becerileri ile gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal Bilişsel Kuram (social cognitive theory), bir bireyin bilgi ediniminin sosyal etkileşimler, deneyimler ve dış dünyanın etkileri bağlamında başkalarını gözlemlemekle ilgili olabileceğini savunur. Bu teori, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının bir uzantısı olarak psikoloji alanında yerini almıştır. Kuram, insanlar bir davranışın ortaya çıkmasındaki örüntüyü ve bu davranışın sonuçlarını gözlemlediklerinde, olayların sırasını hatırladıklarını ve bu bilgiyi sonraki davranışları yönlendirmek için kullandıklarını belirtir (Bandura, 2008).

Sosyal bilişsel kurama göre kişinin kendi davranışları üzerinde kontrol etme yeteneği sergilemesi öz düzenleme ile ilişkilidir (Senemoğlu, 2005). Sosyal öğrenme kuramcılarına göre öz düzenleme, kişinin içsel performans standartları ölçüsünde davranışa yönelmesi ve bu standartların tatmin edici bir şekilde yerine getirilip getirilmediğine göre kişinin kendini güçlendirmesi yolunu seçmesidir (Al-Dhobaiban, 2005). Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı öz düzenlemeyi kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerin bir etkileşimi olarak ele alır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse bu yaklaşım, yalnızca çevresel durumlara ilişkin öz yönetim eylemlerinde gösterilecek davranışsal becerilerin değil, bu becerileri ilgili bağlamlarda kullanmak için bir kişisel irade hissi ve bilincinin de gerekli olduğunu savunur. Öz düzenleme, kişinin kendi yarattığı planlı ve kişisel hedeflere ulaşmak için düzenli olarak kullanılan düşünce, duygu ve eylemlerini ifade etmektedir. Varlık ve niteliği bireyin inanç ve güdülerine bağlı olan eylemler ve örtülü süreçler üzerinde duran bu tanım, tek bir kişilik özelliği, beceri ya da yetkinlik düzeyini vurgulayan diğer tanımlardan farklılık göstermektedir.

Latham ve Locke (1991) öz düzenlemenin bir yeterlik olarak görülmesini destekler, öğrenme ve performans çıktılarının öz düzenleme süreçlerinden etkilendiklerini öne sürer. Dolayısıyla öz düzenlemenin çalışarak edinilebileceği ve öz düzenleme süreçlerini uygulayan bireylerin genellikle istedikleri çıktıları elde ettiklerini vurgulamıştır. Carver ve Scheier'a (2000) göre sosyal bilişsel teori, öz düzenleme süreçlerinin etkinleştirilebilmesi için mevcut ve istenen durum arasında tutarsızlık olması gerektiği görüşünü paylaşır. Bireylerin davranışları veya yeterlikleri hakkında kendilerinin ve diğer insanların algılarının ortak olmasını hedeflediğini ve bu nedenle kişinin söz konusu algı uyumsuzluklarını azaltmak için kaynak ve çaba sarf edeceği savına vurgu yapar.

Öz düzenleme becerisine sahip bireyler süreç içinde harcadıkları çabalara aktif bir şekilde dahil olduklarını belirtmiştir. Bu durumda bireyler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak hedefleri doğrultusunda ilerlerken kendilerini izler, öğrenme ve gelişim sürecindeki etkinliklerini artırır (Zimmerman, 2002). Yaşam boyu öğrenmenin önemli olduğunu anlayan insanlar, öğrenmeye ilişkin olumlu inançlara sahiptir ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak etkili bilişsel ve üstbilişsel stratejiler kullanabilirler (Radloff, 1990). Sosyal bilişsel yaklaşım tarafından öz düzenleme, bireysel, davranışsal ve çevresel süreçlerin etkileşimi olarak görülür (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000; 2001).

Carver ve Scheier (1981, 1998), Zimmerman'ın (2000) modeline benzer şekilde öz düzenlemeyi geri bildirim döngülerine dayanan bir süreç olarak görür. Bu modelde kişi belirli bir hedefe doğru ilerler ve bu süreçteki etkinliklerinin hedefine yaklaşmasını etkileyebilecek olası uyumsuzluklar hakkında bilgi edinir. Bu bilgiler, gelecekte hedefe ulaşma şansını artıracak davranış değişikliklerinin yapılmasını sağlar. Şekil 2, öz düzenlemede süreçler arasında süregelen döngüsel bir etkileşimi sunmaktadır. Zimmerman (2000), Şekil 2'de geçmiş eylemlerden ortaya çıkan geri bildirimlerin ileriki çabaları düzenleme konusunda önemli olduğunu öne sürmektedir. Ona göre, öğrenme esnasında kişisel, davranışsal ve çevresel etkenlerin farklılık göstermesi ilgili düzenlemeleri gerektirmektedir.

Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1986), insan motivasyonunu ve eylemini yöneten öz düzenleme mekanizmaları için en önemli faktör algılanan öz yeterliktir. Pek çok araştırma sonucunda elde edilen kanıtlara göre kişinin kendi yeterliğine ilişkin inancı pek çok farklı psikolojik etki yaratabilmektedir. Kişinin seçtiği hedef, uğraş ve toplumsal çevre bu inançtan etkilenmektedir (Bandura, 1982; Betz ve Hackett, 1986). Motivasyon düzeyi de harekete geçme ve çabanın sürdürülmesi açısından doğrudan, hedef belirleme açısından ise dolaylı olarak öz yeterliğe ilişkin bu inançtan etkilenmektedir (Bandura, 1988; Bandura ve Cervone, 1983, 1986; Cervone ve Peake, 1986). Algılanan öz yeterlik ne kadar yüksekse insanlar kendilerine o kadar büyük hedefler koymakta ve bu hedeflere kendilerini o kadar kuvvetli biçimde adamaktadırlar (Locke, Frederick, Lee ve Bobko, 1984; Taylor, Locke, Lee ve Gist, 1984; Wood, Bandura ve Bailey, 1990). Alan yazında bulunan çalışmalar da kişilerin kendilerine koyduğu zorlu hedeflerin motivasyon ve performansı artırdığını göstermektedir (Latham ve Lee, 1986; Locke, Shaw, Saari ve Latham, 1981; Mento, Steel ve Karren, 1987).

Öz yeterliğe ilişkin inançlar, bu inançların doğasına bağlı olarak dikkat ve düşünme süreçleri üzerinde de kişiyi güçlendirici ya da zayıflatıcı etkilerde bulunabilmektedir. Öz yeterlik hissi kuvvetli olan kişiler, dikkatlerini sorunları analiz etmeye ve bunlar için çözüm aramaya yöneltirler (Bandura, 1988). Kendi yeterliğine ilişkin şüphesi olan kişiler ise çevreden gelen zorlu talepler karşısında dikkatlerini kendilerine yöneltir ve kendilerini değerlendirmekle meşgul olurlar. Bu kişiler, kendi kişisel eksiklikleri üzerine düşünür ve kötü sonuçlar doğuracak başarısızlık senaryoları kurma eğilimi gösterirler. Bu müdahaleci bir düşünme şekli olup strese dayalı tepkileri harekete geçirir ve dikkati görevin en iyi şekilde nasıl yerine getirilebileceğinden alıp kişisel eksiklik ve olası felaketler üzerine odaklayarak bilişsel yeteneklerin etkili biçimde kullanılmasını engeller (Meichenbaum, 1977; Sarason, 1975). Kişilerin hedeflerini belirlerken ya da hedefe ulaşma sürecinde ortaya koyduğu eylemlerini değerlendirme aşamasında öz düzenleme becerisinin kişilere önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Kişilerin akıl yürütme yoluyla gerçekleştirdikleri bu değerlendirmenin, öz değerlerine göre belirledikleri standartlarının sosyal öğrenme ve sosyal modellemeyi referans alarak yeniden şekillendirme yapılmasıyla mümkün olduğu söylenebilir.

Sosyal Psikoloji

Sosyal psikoloji (social psychology), sosyoloji ve psikoloji alanları arasında konumlandırılan disiplinler arası bir alan olarak anılmaktadır. Sosyoloji alanı, sosyal yapıları ve mevcut kültürel yaşamı şekillendiren ekonomik, politik ve kültürel süreçleri inceleme konusu yaparken psikoloji alanı hafıza, algı, biliş ve duygu gibi zihinsel süreçleri odağına almaktadır (Lindesmith, Strauss ve Denzin, 1999). Sosyal psikoloji ise bu iki alanın ortasına konumlanarak insanın zihinsel süreçlerini, sosyal ve kültürel yapılar içinde inceleyen ve her iki alandan da beslenerek grup içindeki bireyi odağına alan bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Brown (2006) sosyal psikolojinin bu disiplinler arası konumuna vurgu yaparak “sosyal bağlamlarda bireysel davranışları anlamakla ilgili” olduğunu belirtmektedir. Sosyal psikoloji alanı, sosyal ortamlardaki birey davranışlarının doğasını ve nedenlerini bilimsel yöntemlerle açıklamaya çalıştığı için tıpkı sosyoloji ve psikoloji gibi bir bilim alanı olarak nitelendirilmektedir (Baron, Byrne ve Suls, 1989). Buna göre sosyal psikoloji aile, iş veya okul ortamı gibi bireyin yaşamının önemli bir bölümünü geçirdiği sosyal bağlamlardaki davranışlarına odaklanmaktadır.

Sosyal psikoloji, bireyin başka insanların olduğu durumlarda veya yerlerdeki davranışlarını inceleyerek onu bu davranışlara iten faktörleri belirlemeye yönelmektedir. Bunun yanı sıra sosyal psikoloji, belirli davranış, tepki veya duyguların hangi koşullar altında ortaya çıktığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Brown, 2006). Bunu yaparken de bireyi veya küçük grupları odağına alarak sosyal yaşamın çeşitli yönlerini betimleme ve açıklamaya yönelik teoriler geliştirme yoluna gitmektedir (Gergen ve Gergen, 1986). Sosyal psikoloji özetle belli başlı duygu, düşünce, inanç, niyet ve amaçların nasıl yapılandırıldığı ve bireyin psikolojik süreçlerinin diğer birey veya gruplarla etkileşimlerini nasıl etkilediği ile ilgilenmektedir (Brown, 2006). Böylece insanların hangi durumlarda ne tür duygusal ve davranışsal tepkiler vereceğini anlamak olanaklı hâle gelmektedir.

Sosyal psikolojinin inceleme yaptığı konular arasında “kendilik” (öz) kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Brown, 2006). Bireyin, kendi öz benliğini nasıl tanımladığı sosyal psikolojinin odaklandığı temel konulardan biridir (Gergen ve Gergen, 1986). Buna göre bireyin bir amaç belirleme ve o amaca yönelik davranışlar geliştirme süreci şeklinde özetlenebilecek olan öz düzenleme de sosyal psikolojinin bireyin davranışlarına getirdiği açıklamalar bağlamında irdelenebilecek konulardan biridir. Sosyal psikolojinin kendiliği, yaşam boyunca değişen bir kavram olarak ele alması, bireyin kendisine yüklediği anlam

ve kendisine ilişkin algısının sabit olmayıp zaman içinde değişen bir yapıda olmasından kaynaklanmaktadır. Bu değişimlerin ise bireyin sosyal çevresi ile ilişkilerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Baumeister, 1999; Gergen ve Gergen, 1986). Sosyal psikolojinin kendilik kavramının doğasını bu değişkenlik ile bütünleştirilmesi, kendilikle ilişkili süreçlerden biri olan öz düzenleme sürecinin de doğasını benzer bir bakış açısıyla yorumlamasına neden olmaktadır. Buna göre sosyal psikoloji açısından öz düzenlemenin sabit olmayan bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin sosyal çevreleri ile olan ilişkileri onların amaçlarını değiştirip dönüştürürken bu amaçlara ulaşma yolunda kendi davranışlarını nasıl düzenlediklerini de benzer bir dönüşümden geçirmektedir.

Sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar, öz düzenleme sürecinin anlaşılmasına iki temel noktada katkıda bulunmuştur. Bunlardan ilki, sosyal psikolojinin bireylerin verimli amaçlar belirlemelerine ve bu amaçları sürdürmelerine etki eden faktörlerin anlaşılması yönünde getirdiği katkılardır. İkincisi ise bireylerin bu amaçlara ulaşma sürecinde gösterdiği çabayı baltalayan faktörlerin belirlenmesine yardımcı olmasıdır. Bu durum sosyal psikolojinin öz düzenlemeye yönelik süreç odaklı bir bakış açısına sahip olduğuna işaret etmektedir (Mann, De Ridder ve Fujita, 2013). Buna göre öz düzenleme süreci bireyin kendisine bir amaç belirlemesi ile başlamaktadır. Bu amacın ne olduğu, amacın zorluk düzeyi, bireyin bu amaca ulaşma konusunda kendi kaynaklarını ne kadar yeterli gördüğü veya amaca ulaşma noktasında kendi çabasının yeterli olup olmadığı yönündeki değerlendirmeleri sosyal çevresiyle olan etkileşimlerinin bir yansıması olarak nitelendirilebilir.

Öz Düzenleme Modelleri

Öz düzenleme, bireyin davranışlarını düzenleme süreçlerini açıklamak için kullanılan bir kavram olduğundan çok geniş bir alana yayılmaktadır. Bu durum farklı alanlarda, farklı araştırmacılar tarafından öz düzenlemeye yönelik farklı bakış açılarının geliştirilmesine neden olmuştur. İnsan davranışlarının çeşitliliği ve bu davranışların duygu ve düşüncelerle olan yakın ilişkisi de öz düzenlemeye yönelik yaklaşımların çeşitlenmesinde rol oynayan önemli bir etmendir. Bunun yanı sıra öz düzenlemenin insana ait çok yaygın bir özellik olmasına karşın bağımsız bir kavram olarak gelişiminin 1980'lerden sonra başlaması da kavrama yönelik ortak bir yaklaşımın ortaya konmasını

güçleştirmiştir. Alan yazında yapılan incelemeler neticesinde öz düzenleme sürecini açıklayan birden fazla model olduğu belirlenmiştir. Bu modelleri derleyen ve birbirileri ile ilişkilendirerek inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Eker, 2014; Inzlicht, Werner, Briskin ve Roberts, 2021; Panadero, 2017; Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Sarı ve Akonoğlu, 2009). Bu çalışmalar birleştirilerek öz düzenleme sürecinde beş modelin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu modeller aşağıda açıklanmıştır.

Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Bireyin öğrenme süreçlerinin açıklanması ve öğrenme performansının geliştirilmesinde öz düzenlemeyi temel alan araştırmacılardan biri, Zimmerman'dır. Zimmerman yaptığı çalışmalar ile öz düzenlemenin bağımsız bir öğrenme modeli olarak gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Öğrenme süreçlerinde öz düzenleme, Zimmerman (1986) tarafından, bireylerin kendi öğrenmelerine güdüsel ve davranış bağlamında öncül katılımlarını ifade eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra öz düzenlemeli öğrenenler, önceden sahip oldukları yetenekleri, farklı alanlardaki görevlere transfer edebilmektedir. Bu süreçte öğrenenler, kendilerine etkili öğrenme amaçları belirlemekte, bu amaçlara ulaşmak üzere çeşitli stratejiler kullanmakta ve amaçlarına ne kadar yaklaştıklarını değerlendirerek davranışlarında düzenlemeler yapabilmektedirler (Risemberg ve Zimmerman, 1992). Öğrenme sürecinin bu şekilde yapılandırılması, sadece akademik beceriler bağlamında değil, bireylerin yaşamları boyunca bir öğrenme sürecinden geçtikleri düşünüldüğünde yaşamın hemen hemen her boyutunda etkili bir şekilde kullanılabilecek bir süreci ifade etmektedir.

Zimmerman (1986), öz düzenlemeye yönelik yaklaşımını Bandura'nın (1977, 1986) sosyal-bilişsel öğrenme kuramına dayandırmaktadır. Buna göre öz düzenleme becerisine sahip öğrenenler, kendi düşünce ve eylemleri ile sosyal ve çevresel çıktılar arasındaki işlevsel ilişkileri fark edebilmektedirler (Zimmerman, 1986). Zimmerman (1989), Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında yer alan davranış, çevre ve bireyden oluşan üçlü yapıyı, öz düzenleme sürecini açıklamak için kullanmıştır. Buna göre öz düzenleme süreci, bu üç değişken arasındaki etkileşimlerin geri bildirim döngüsü ve strateji kullanımı ile süreklilik arz eden bir yapıya dönüşmesi ile şekillenmektedir. Bu süreç Şekil 2'te sunulmuştur. Zimmerman (1989) tarafından Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının üç unsuruna dayalı olarak geliştirilen ve öz düzenlemeli öğrenmenin

üç biçimini içeren bir model vardır. Öz düzenlemenin davranışsal formları, bireyin kendi performansını gözlemlemesi ve stratejik bir biçimde uyarlamasını içermektedir. Öz düzenlemenin çevresel formları, farklı koşulları izlemeyi ve bu koşulları stratejik bir biçimde kontrol etmeyi ifade etmektedir. Öz düzenlemenin örtük formları ise belli başlı duygu ve düşünceleri gözleme ve uyarlama süreçleri ile ilişkilidir. Bunun yanı sıra bu üç formun geri bildirim döngüsü sayesinde dinamik bir yapıya büründüğü görülmektedir. Bu süreçlerden gelen geri bildirimler; bireyin sosyal ve fiziksel çevresini, davranışsal çıktılarını, örtük duygu ve düşüncelerini değişimlere uyarlamasına yardımcı olmaktadır (Zimmerman, 2013). Buna göre modelde öz düzenlemenin üç formu arasındaki geri bildirim döngüleri, öğrenmeyi dinamik bir süreç hâline getirirken bireyin stratejilerini sürekli olarak gözden geçirmesine ve işlevsel olanları koruyarak diğerlerinde gerekli düzenlemeleri yapmasına yardımcı olmaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenmeyi bir süreç olarak yapılandıran Zimmerman (2000), bu sürecin evrelerini içeren bir model ortaya koymuştur. Bu model öngörü, öz yansıma ve irade kontrolü veya performans boyutlarından oluşmaktadır. Aşamaların oluşturduğu model döngüsel öz düzenleme modeli olarak anılmakta, modelde yer alan boyutlar ise öz düzenlemenin döngüsel boyutlarını oluşturmaktadır. Öngörü, eyleme geçmeden önce gerçekleşen ve eylemin yolunu açan etken süreçlere denir. İrade kontrolü, eylemler esnasında gerçekleşen, motor becerileri ile meydana gelen dikkat sürecini kapsar. Öz yansıma ise tüm eylemlerin ardından gerçekleşir ve kişinin söz konusu deneyime olan tepkisini irdeler (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Bu boyutların her biri kendi içerisinde alt boyutlardan oluşmaktadır. Öngörü boyutu, görevin analizi ile motivasyon inançlarının alt boyutlarını içermektedir. Görevin analizi kapsamında birey bir amaç belirlemekte ve stratejik planlama yapmaktadır. Motivasyonel inançlar, bireyin görevi başaracağına olan inancı, diğer bir deyişle öz yeterlik inançları ile yakından ilişkilidir. İrade kontrolünün alt boyutları, öz kontrol (kendini kontrol etme) ve öz gözlemdir (kendini gözleme). Kendini kontrol etme, göreve odaklanma ve görev süreciyle ilgili ne yapılacağına dair yönergeler oluşturma gibi adımları içerir. Öz gözlemde birey kendi sergilediği performansı gözlemleyerek ve bunlara ilişkin kayıtlar tutarak neden-sonuç ilişkileri ortaya koymaktadır. Son olarak öz yansıma boyutunda ise bireyin kendi performansını değerlendirmesi ve bu değerlendirmelerin sonucuna göre tepkilerini düzenlemesi yer almaktadır (Zimmerman, 2002; Zimmerman, 2013). Bu araştırmada Zimmerman'ın modelinde yer alan boyutlardan oluşan bir veri toplama aracının kullanılması ve bu boyutların temel alınması nedeniyle modelde yer alan boyutlar ve

işleyiş süreci, “Öz Düzenlemenin Boyutları” başlığı altında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Pintrich’in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich (2000) öz düzenlemeli öğrenme modelinde motivasyonel süreçlere odaklanmaktadır. Bu bağlamda Pintrich’in modeli öz düzenlemeli öğrenme sürecinde motivasyonel yapıları bütünleştiren bir model olarak bilinmektedir. Hatta Pintrich, öz düzenleme ile motivasyonel süreçler arasındaki ilişkileri deneysel olarak inceleyen (Pintrich ve de Goort, 1990) öncü araştırmacılardan biri olarak anılmaktadır (Panadero, 2017). Modelin çıkış noktası Pintrich (2000) tarafından mevcut öz düzenlemeli öğrenme modellerinin incelenerek ortak yanları bir araya getiren genel bir öz düzenleme çerçevesi oluşturmak şeklinde ifade edilmektedir. Öz düzenlemeye ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya konulan modelleri inceleyen Pintrich öncelikle bunların ortaklaştığı noktalara odaklanmış ve öz düzenlemeye ilişkin dört temel varsayım ortaya koymuştur. Bu varsayımlar aşağıda açıklanmıştır (Pintrich, 2000):

- Birincisi *etkin, yapılandırıcı* varsayımdır. Buna göre bütün modeller bireyleri, öğrenme sürecinin etkin ve yapılandırıcı katılımcıları olarak görmektedir.
- İkincisi, *kontrol potansiyeli* varsayımdır. Buna göre bütün modeller bireylerin; kendi biliş, motivasyon ve davranışları ile çevrenin belli başlı bazı özelliklerini gözlemleme, kontrol etme ve düzenleme potansiyeline sahip olduğunu varsaymaktadır.
- Üçüncüsü, *amaç, ölçüt veya standart* varsayımdır. Buna göre bütün öz düzenleme modelleri, bireyin yapmakta olduğu şeyleri sürdürme veya bunları düzenleme yönündeki değerlendirmelerine dayanak oluşturan bir tür ölçüt veya standart bulunduğunu öne sürmektedir. Bunlar amaç veya referans değer olarak nitelendirilebilmektedir.
- Dördüncü varsayım ise *arabulucular* varsayımdır. Buna göre bütün modeller, öz düzenleme etkinliklerinin bireysel ve bağlamsal faktörler ile gerçek başarı ve performans arasında arabulucu olduğunu varsaymaktadır.

Yukarıda yer alan öz düzenleme modellerinin ortak varsayımlarına dayalı olarak Pintrich (2000), öz düzenlemeli öğrenmeyi, “bireylerin kendilerine amaçlar belirledikleri, kendi biliş, motivasyon ve davranışlarını gözlemleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde bulundukları, amaçlar ve çevrede yer alan bağlamsal faktörler tarafından yönlendirilen ve sınırlandırılan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Modelini bu varsayımlara ve bu varsayımlara dayalı olarak ortaya koyduğu öz düzenlemeli öğrenme tanımına dayandıran Pintrich (2000) dört aşamadan oluşan bir model geliştirmiştir. Bu dört aşamaya ek olarak modelde öz düzenlemeli öğrenmenin kapsamında yer alan dört tane düzenleme alanı bulunmaktadır. Bu alanlar; biliş, motivasyon, davranış ve bağlamdır. Bu alanlarda gerçekleşen düzenleme aşamaları ise öngörü, planlama ve eyleme geçme, devamında izleme, kontrol ve son olarak tepki ve yansıtmadır. Model, söz konusu alanlar ile aşamaların bütünleştirildiği bir matris şeklinde öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi olarak sunulmuştur. Pintrich’in öz düzenlemeli öğrenme çerçevesi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Pintrich'in Öz Düzenleme Öğrenme Çerçevesi

Aşamalar	Düzenleme Alanları			
	Biliş	Motivasyon	Davranış	İçerik
Öngörü, planlama ve eyleme geçme	- Amaç belirleme - İçerik ön bilgisinin etkinleştirilmesi - Üst bilişsel bilginin etkinleştirilmesi	- Amaç yönelimi - Etkili değerlendirmeler - Görev zorluğuna ilişkin algı - Göreve verilen değer - Etkinleştirilmesi - İlginin etkinleştirilmesi	- Zaman ve çabanın planlanması - Davranışın öz-gözleminin planlanması	- Görev algıları - Bağlamsal algılar
İzleme	- Üst bilişsel farkındalık ve bilginin izlenmesi	- Farkındalık ve motivasyon ile etkinin izlenmesi	- Farkındalık ve çaba, zaman kullanımı ve yardım gereksiniminin izlenmesi - Davranışın izlenmesi	- Değişen görev ve bağlamsal koşulların izlenmesi
Kontrol etme	- Öğrenme ve düşünme süreçleri için bilişsel stratejilerin seçilmesi ve bunların uyarlanması	- Motivasyon ve etkinin kontrol edilmesi için stratejilerin seçilmesi ve uyarlanması	- Çabanın artması veya azalması - Direnme, vazgeçme - Yardım arama davranışı	- Görevi değiştirme veya yeniden gözden geçirme - Bağlamı değiştirme veya bırakma
Tepki ve yansıtma	- Bilişsel değerlendirmeler - Atıflar	- Duyuşsal tepkiler - Atıflar	- Seçim davranışı	- Görevin değerlendirilmesi - Koşulların değerlendirilmesi

Kaynak: Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Editörler), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 451–502). Academic Press

Tablo 1’de görüldüğü gibi Pintrich’in (2000) modelinde öz düzenleme dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamaların her birinde biliş, motivasyon, davranış ve içerik alanlarında yapılması gereken işlemler bulunmaktadır. İlk aşama olan öngörü, planlama ve eyleme geçme bu alanların her birinde temel amacın belirlenmesi ve buna yönelik olarak atılacak adımların veya sergilenecek davranışların planlamasını içermektedir. İkinci aşama, bireyin belirlediği amaca ulaşma yolunda kendisini bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak izlemesini içermektedir. Bu aşamada aynı zamanda bağlamsal faktörler de izlenmektedir. Üçüncü aşama, bir önceki aşamada elde edilen sonuçlara göre bireyin izlediği süreçlerde veya sergilediği davranışları sürdürmesi veya bunları değiştirmesi ile ilgilidir. Son aşama ise elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve bunlara çeşitli değerler atfedilmesi aşamasıdır.

Boekaerts’in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Öz düzenlemeli öğrenme Boekaerts (1996) tarafından biliş ve motivasyonu birleştiren bir model çerçevesinde ele alınmıştır. Bu modelde öz düzenlemeli öğrenme, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşam durumlarına transferini kolaylaştıran ve öğrencilerin, öğretmenlerine olan bağımlılıklarını azaltan bir öğrenme teorisi olarak ele alınmaktadır. Boekaerts’in yaklaşımında öğrenme süreci, amaç yönelimli ve yapılandırmacı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Amaç yönelimli olması, öz düzenlemenin doğasına uygun olarak bireylerin öğrenme sürecinde öncelikle kendilerine öğrenme amaçları belirlemeleri ve ardından bu amaçlara ulaşmak üzere öğrenme süreçlerini yönetmeleri ile ilişkilidir. Öğrenmenin yapılandırmacı bir süreç olarak ele alınması ise önceden belirlenmiş olan öğrenme amaçlarına ulaşma sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini ve motivasyonlarını düzenlemesi bağlamında ele alınmaktadır.

Boekaerts’in (1996) modelinde öz düzenlemeli öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklerin başında amaç yönelimli olmak gelmektedir. Bunun yanı sıra öz yeterlik düzeyinin yüksek olması, pratik yapmaya gönüllü olmak, adanmışlık, zaman yönetimi, üstbilişsel farkındalık ve strateji kullanımı da öz düzenleme kapasitesi ile ilişkilendirilmektedir. Bu özellikler temelde bireyin öz düzenleme eğilimini gözlemlemeyi kolaylaştırabileceği gibi öz düzenleme kapasitesinin artırılmasında da yardımcı olabilecek değişkenleri bir arada sunmaktadır. Bunun yanı sıra bu özellikler, öz düzenlemeye ilişkin bilişsel ve motivasyonel olmak üzere iki farklı ancak ilişkili alanı

kapsar niteliktedir. Nitekim, Boekaerts'in yaklaşımı öz düzenlemeyi, bilişsel ve güdüsel öz düzenleme olarak ayrılan iki önemli öz düzenleme sürecini bütünleştiren bir yapıda sunmaktadır.

Biliş ve motivasyonun kesiştiği noktada yer alan öz düzenlemeli öğrenme modelinde (Boekaerts, 1996), bilişsel öz düzenleme ve motivasyonel öz düzenleme olmak üzere iki faktör vardır. Bu faktörlerin her birinde üç özellik yer almaktadır. Bu bileşenlerden ilk üçü bilişsel öz düzenleme içinde yer almaktadır. Bunlar sırasıyla alana özgü bilgi ve beceriler, bilişsel stratejiler ve bilişsel öz düzenleme stratejileridir. Motivasyonel öz düzenleme içinde yer alan bileşenler ise sırasıyla motivasyonel inançlar ve zihin teorisi, motivasyon stratejileri ve motivasyonel öz düzenleme stratejileridir. Bilişsel öz düzenleme içinde yer alan bileşenler ile motivasyonel öz düzenleme içinde yer alan bileşenler birbiriyle ilişkilendirilmektedir. Modelin içerdiği bilişsel öz düzenleme stratejileri arasında öğrenme amaçlarının zihinde görselleştirilmesi, eylem planının desenlenmesi, ilerlemenin izlenmesi ve amaçlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi yer almaktadır. Motivasyonel öz düzenleme stratejileri arasında ise davranışsal niyetin zihinsel temsiline oluşturulması, davranışsal niyetin eylem planına bağlanması, engellerin karşısında eylem planının sürdürülmesi ve eyleme geçmeye istekli olmak yer almaktadır.

Borkowski'nin Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Borkowski'nin modelinin temelinde öz düzenlemeli öğrenmenin, öğrenme sürecinde edinilen bir özellik olduğu varsayımı yer almaktadır. Modelin getirdiği temel katkı, stratejilerin genellenmesinde karşılaşılan başarı ve başarısızlıkların anlaşılmasına yardımcı olmasıdır. Borkowski ve arkadaşlarına (2000) göre öğrenme sürecinde strateji kullanımı konusunda başarılı olmanın özünde bilişsel, motivasyonel, kişisel ve bağlamsal faktörlerin başarılı bir biçimde bütünleştirilmesi yer almaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Modele göre öğrenmeye ilişkin stratejilerin neler olduğunu öğrenen, bunları tekrar ederek içselleştiren bireyler bir süre bu stratejileri izleyerek ve bunlardan elde ettikleri sonuçları değerlendirerek öz düzenlemeli öğrenme kapasitelerini etkin hâle getirebilmektedir. Öğrenmeye ilişkin görevlerin başarılmaması sürecinde veya amaçlara ulaşma sürecinde bazı stratejiler diğerlerinden daha fazla işe yarayabilmekte veya bazı stratejiler işe yaramayabilmektedir (Borkowski, Chan ve Muthukrishna, 2000). Öğrenme

sürecini izleyebilen bireyler, bunlar arasında ayırım yapabilmekte ve işe yarar stratejileri kullanmaya devam ederken diğerlerini kullanmayı bırakmaktadırlar.

Borkowski'nin modelinde yer alan temel öğelerden biri, öz yeterliktir. Doğru stratejileri seçip öğrenme sürecinde başarılı olan bireyler, bu başarıyı zamanla şans gibi dışsal faktörlere atfetmek yerine kendi yeterlikleri ile ilişkilendirmeye başlamaktadırlar. Bu süreçte bireyin ise öz yeterlik algıları iyileşmektedir. Öz yeterlik algılarının iyileşmesi, bireyin öğrenme hedefleri ve duruma uygun stratejileri seçmesi ile bağlantılıdır. Bu noktada durumun ve kullanılan stratejilerin sonuçlarının iyi bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçleri devreye girerek öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Borkowski, Chan ve Muthukrishna, 2000). Bu modele göre öz düzenleme süreci, öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi ve kullanılması ile ilerlemektedir. Öğrenci yeni stratejiler öğrendikçe bunları karşılaştığı öğrenme görevlerinde uygulamakta ve zamanla içinde bulunduğu görev için uygun stratejiyi seçme aşamasına geçmektedir. Bu da öz düzenleme sürecinin işe koşulduğunu göstermektedir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Winne ve Hadwin'in Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli

Winne (1996) öz düzenlemeyi, üstbilişsel öğeler tarafından yönlendirilen bir davranış olarak ele almaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirme sürecinde bilişsel taktik ve stratejilerini uyarlayarak kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Modele göre öz düzenleme süreci, bir görev ile başlamakta ve birey, bu göreve dayalı olarak amaçlar belirlemektedir. Ardından bu amaçlara ulaşmak için uygun stratejinin ne olduğuna karar veren birey, daha sonra bu stratejinin kullanımından elde ettiği sonuçları değerlendirerek bu değerlendirmelerden elde ettiği sonuçlara göre stratejisini düzenlemektedir. Winne ve Hadwin (1998) öz düzenlemeli öğrenme modelini aşağıda belirtilen dört aşama ile açıklamaktadır:

- *Görevin tanımlanması:* Bu aşama bireylerin göreve ilişkin algılarının oluştuğu aşamadır.
- *Amaç belirleme ve planlama:* Bu aşamada bireyler göreve dayalı bir amaç belirlemekte ve kendilerini bu amaca ulaştıracak bir plan yapmaktadırlar.

- *Taktik ve stratejilerin işe koşulması:* Bu aşama, bireyin uygulamaya geçtiği aşamadır.
- *Üstbilişsel uyarılma:* Son aşama ise daha önceki aşamalardan elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında bireyin motivasyon, inanç ve stratejilerinde uzun dönemli değişiklikler yaptığı aşamadır.

Winne ve Hadwin'in (1998) modelinde yukarıda yer alan dört aşamanın gerçekleştiği beş bölümden söz edilmektedir. Bunlar koşullar, işlemler, sonuçlar, değerlendirmeler ve standartlardır. Koşullar, göreve özgü durumları nitelemektedir. İşlemler, bireyin amaca ulaşma sürecinde işe koştugu taktik ve stratejilerden oluşmaktadır. Ürünler, bu taktik ve stratejilerin kullanılması ile ulaşılan sonuçlardır. Değerlendirmeler, elde edilen sonuçlara yönelik alınan geribildirimlerdir. Standartlar ise ürünlerin karşılaştırıldığı ve bireyin uyguladığı işlemleri değiştirme veya sürdürme noktasında referans olarak gördüğü ölçütlerdir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu bölümler yukarıda verilen dört aşama ile ilişkilendirilmekte ve öz düzenlemenin nasıl geliştiğine ışık tutmaktadır.

Öz Düzenleme Stratejileri

Öz düzenleme süreci genelde bir öğrenme süreci olarak ele alındığından bu konuda geliştirilen modeller öz düzenlemeli öğrenme sürecini açıklamaya yönelmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecine ilişkin geliştirilen modeller ise genellikle içinde birtakım stratejiler barındırmaktadır. Örneğin, Boekaerts'ın (1996) öz düzenlemeli öğrenme modelinde bilişsel düzenleme stratejilerine ve motivasyonel düzenleme stratejilerine yer verilmektedir. Bu modelde yer alan stratejiler şunlardır:

- *Bilişsel öz düzenleme stratejileri* içerisinde öğrenme amaçlarının zihinde görselleştirilmesi, eylem planının desenlenmesi, ilerlemenin izlenmesi ve amaçlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi yer almaktadır.
- *Motivasyonel öz düzenleme stratejileri* arasında ise davranışsal niyetin zihinsel temsilinin oluşturulması, davranışsal niyetin eylem planına bağlanması, engellerin karşısında eylem planının sürdürülmesi ve eyleme geçmeye istekli olmak yer almaktadır.

Bunun yanı sıra öz düzenleme sürecini ele alıp sürecin işlevselliğine vurgu yapan araştırmacılar da bu süreçte kullanılan veya kullanılabilecek stratejiler ortaya koymaktadırlar. Ommundsen, Haugen ve Lund (2005); bireylerin motivasyonu ve sorumluluğu kabul etmeleri, konsantre olmaları ve görevlerine odaklanmaları, bilgiyi işleme, açıklama ve anlamlandırmaya yönelmeleri ile kendini sabote etme olmak üzere dört öz düzenleme stratejisinden söz etmektedirler. Zimmerman ve Pons (1986) tarafından yapılan çalışmada ise on tane öz düzenleme stratejisine yer verilmektedir. Bu stratejiler aşağıda özetlenmiştir:

- *Öz değerlendirme:* Bireyin yaptığı işte veya yerine getirdiği görevdeki ilerleme duruma ilişkin kendisi tarafından başlatılan ve sürdürülen değerlendirmeleri içermektedir.
- *Örgütlenme ve dönüştürme:* Öğrenmeyi geliştirmek üzere bireyin kendisi tarafından açık veya örtük bir biçimde öğretim materyallerinin yeniden düzenlenmesi ile ilişkilidir.
- *Amaç belirleme ve planlama:* Bireylerin kendilerine amaçlar ve alt amaçlar belirlemeleri, bu amaçlara ulaşmak üzere eylemlerini sıralamaları ve bu eylemlerin zamanlamasını planlamalarını içermektedir.
- *Bilgi arama:* Bir görevi yerine getirme sürecinde bireyin kendisi tarafından, diğer bireyler dışındaki kaynaklardan göreve ilişkin ek bilgi elde etmeye çalışma sürecidir.
- *Kayıt tutma ve izleme:* Bireyin kendisi tarafından olayların ve sonuçların kayıt altına alınarak izlenmesidir.
- *Çevresel düzenleme:* Öğrenme sürecini kolaylaştırmak için bireyin fiziksel çevreyi düzenleme yönündeki girişimlerini ifade etmektedir.
- *Öz sonuçlar:* Bireyin olası başarı veya başarısızlık durumlarında kendisi tarafından ayarlanan ve hayal ettiği ödül ve cezaları içermektedir.
- *Prova yapma ve ezberleme:* Açık veya örtük olarak sürdürülen pratiklerle bireyin öğrenme materyalini ezberlemesi sürecini ifade etmektedir.
- *Sosyal destek arama:* Bireyin amaçlarına ulaşma sürecinde sosyal çevresinden destek arama davranışlarını içermektedir.
- *Kayıtları gözden geçirme:* Öğrenme materyalleri ile ilgili kayıtları yeniden okuma veya gözden geçirme sürecidir.

Öz düzenleme genellikle davranış ve davranışın ardındaki motivasyonel süreçlerle ilgilendiği için bu kapsamda vurgulanan stratejiler de daha çok bilişsel ve motivasyonel stratejiler olma eğilimi göstermektedir. Bunun yanı sıra öz düzenlemeli öğrenme sürecini inceleyen bazı araştırmacılar bu sürecin doğası gereği kullanılan stratejilerin kişiden kişiye farklılık göstereceğini savunmaktadırlar. Bu durum Borkowski, Chan ve Muthukrishna (2000) tarafından öğrenmeye ilişkin görevlerin başarılmaması veya amaçlara ulaşma sürecinde bazı stratejilerin diğerlerinden daha fazla işe yaraması, bazılarının ise işe yaramaması ve bunun kişiden kişiye değişkenlik gösterebilmesi ile açıklanmaktadır. Öğrenme sürecini izleyebilen bireyler, bunlar arasında ayırım yapabilmekte ve işe yarar stratejileri kullanmaya devam ederken diğerlerini kullanmayı bırakmaktadırlar. Bu kapsamda çok sayıda öz düzenleme stratejisinden söz etmek mümkün olmakta ve bunlar farklı çalışmalarda farklı şekillerde ele alınmaktadırlar. Bu çalışma kapsamında Pintrich'in (1999) alan yazındaki öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini bir araya getirerek yaptığı sınıflamaya yer verilmesi uygun görülmüştür. Buna göre öz düzenlemeli öğrenme stratejileri; bilişsel stratejiler, üstbilişsel stratejiler ve kaynak yönetimi stratejileri olarak üç grupta incelemektedir.

Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, bireylerin öğrenme sürecinde gerekli olan bilgileri seçme, sürdürme, öğrenilmiş bir biçimde kodlama, uzun dönemli hafızaya depolama ve daha sonra kullanmak için geri getirmelerine yardımcı olan bilişsel etkinlikler olarak nitelendirilmektedir. Bu stratejiler göreceli olarak edilgen olanlardan daha etken ve yapılandırmacı olanlara doğru geniş bir yelpazede yer almaktadır. Daha edilgen olan ve yansıtıcı olmayan bilişsel stratejiler arasında tekrar etme, sesli okuma, altını çizme ve notlar alma gibi stratejiler yer alırken daha etken ve yapılandırmacı olanlar arasında ise bilginin detaylandırılması ve organize edilmesine yönelik stratejiler yer almaktadır (Vosniadou, Darmawan, Lawson, Van Deur, Jeffries ve Wyr, 2021). Pintrich (1999), Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan çalışmaya dayalı olarak bilişsel stratejileri, tekrarlama, detaylandırma ve örgütlenme stratejileri olarak ele almıştır.

- *Tekrarlama stratejileri:* Daha çok ezbere yönelik öğrenme görevlerinde kullanılan stratejilerdir. Bunlar arasında okunan bir metindeki önemli görülen

kısımların altını çizme veya metnin sesli bir şekilde okunması gibi yansıtıcı özelliği olmayan eylemler yer almaktadır.

- *Detaylandırma stratejileri:* Bunlar arasında okunan bir metnin özetlenmesi, yeniden ifade edilmesi, analogiler oluşturulması, ana fikrin açıklanması, sorular ve yanıtlar oluşturulması gibi eylemler yer almaktadır. Bu kapsamdaki stratejiler, bilginin özümsemesi ve bireyin bu süreç, önceki öğrenmelerini de dahil ederek yeni bir forma büründürmesini içermektedir.
- *Örgütlenme stratejileri:* Bunlar arasında bir metnin ana fikrinin belirlenmesi, taslağının çıkarılması veya metin içindeki önemli fikirlerin haritasını çıkarma gibi eylemler yer almaktadır. Bunlar öğrenilecek materyalin daha derin bir şekilde içselleştirilmesini sağlamaktadır.

Üst Bilişsel Stratejiler

Üst bilişsel stratejiler, bireyin kendi öğrenme sürecine ilişkin farkındalığı ile ilişkilendirilen stratejilerdir. Bu kapsamda bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, öğrenme sürecini buna göre yapılandırması, izlemesi ve elde ettiği sonuçlara göre yeniden düzenlemesi gibi eylemler ön plana çıkmaktadır (Magno, 2009; Vosniadou, Darmawan, Lawson, Van Deur, Jeffries ve Wyra, 2021). Üst bilişsel stratejiler kapsamında planlama, izleme ve düzenleme stratejilerine yer verilmektedir (Leutwyler, 2009; Pintrich, 1999; Vosniadou, Darmawan, Lawson, Van Deur, Jeffries ve Wyra, 2021):

- *Planlama stratejileri:* Bu kapsamda öğrenilecek materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlamak üzere birey tarafından yapılan ön hazırlıklar, zaman ve yapılacak işlerin eşleştirilmesi ve ön bilgilerin etkinleştirilmesi yer almaktadır.
- *İzleme stratejileri:* Bireylerin öğrenme süreci boyunca neyi, ne kadar anladıklarına yardımcı olan stratejilerdir. Bunlar, bireyin kendine sorular sorması, kendi hızını ve anlama düzeyini kontrol etmesi gibi eylemleri içermektedir. Bireyin öğrenme sürecine odaklanmasına ve süreci aşama aşama izleyerek gerekli yerlerde öğrenme sürecinde değişiklik yapmasına yardımcı olan stratejilerdir.
- *Düzenleme stratejileri:* Bireyin önceden belirlenmiş birtakım standart ve ölçütler kullanarak performansını veya amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmesine yardımcı olan stratejilerdir. Bunlar, izleme stratejileri ile yakından ilişkilidir. Birey, izleme stratejisini kullanarak kendisine sorular sorabilir ve bu aşamada

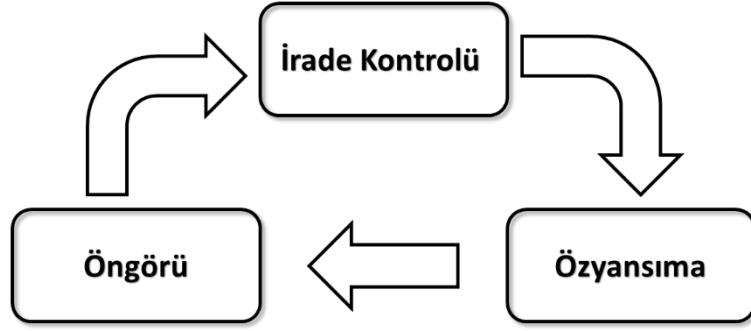
eğer sürecin olması gerektiği gibi gitmediğine, amaçtan uzaklaştığına veya amaca yeterince yaklaşmadığına karar verirse stratejisinde düzenlemeler yapma yoluna gidebilir.

Kaynak Yönetimi Stratejileri

Bireyin sahip olduğu kaynakları amaçlara ulaşmak üzere kullanması ve düzenlemesine yardımcı olan stratejilerdir. Zimmerman ve Pons'un (1986) çalışmasında yer alan stratejilerden, çevresel düzenleme, beşerî olmayan kaynaklardan bilgi arama ve sosyal çevreden destek arama gibi stratejiler bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu stratejiler arasında bireyin zamanını, sosyal çevresinde yer alan diğer birey ve grupları ve fiziksel çevresini yönetmesi ve kontrol etmesine yönelik eylemler yer almaktadır. Bu kapsamda bireyin ayrıca sosyal çevresinden destek araması da yer almaktadır (Pintrich, 1999). Zamanın yönetilmesi kapsamında birey, amaçları ve mevcut ilerlemesini göz önünde bulundurarak çeşitli düzenlemeler yapma yoluna gidebilmektedir. Sosyal çevreden destek arama kapsamında birey, kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak kendi öğrenme sürecinde gereksinim duyduğu desteği ve bunu kimden alabileceğini belirleyerek hareket etmektedir. Fiziksel çevrenin düzenlenmesi ise uygun olmayan koşulların olabildiğince uygun hâle getirilmesi yönünde yapılan düzenlemeleri içermektedir.

Öz Düzenlemenin Boyutları

Zimmerman (2000) öz düzenleme sürecini öngörü, performans ve yansıma olmak üzere üç boyutta sınıflandırarak, ele aldığı aşamaların döngüsel yapıda tekrarlanarak gerçekleştiğini ifade etmektedir. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (2000) ise Bandura ve Zimmerman'ın ifadelerine benzer biçimde öz düzenlemeyi, bireysel amaçlara erişmek için duyguların, düşüncelerin ve davranışların belli bir döngü içinde planlanması ve uyarlanması olarak açıklamaktadır. Bu tanımlardaki ortak özellik, kişinin duygu ve düşüncelerini içinde bulunduğu durum ve koşullarla baş edecek şekilde yönetebilmesi ve kontrolünü sağlayabilmesidir. Şekil 3'te "Öz Düzenlemenin Döngüsel Boyutları" gösterilmektedir. Bu modele göre öz düzenleme; öngörü, irade kontrolü ve öz yansıma olarak üç boyutta ele alınmaktadır.



Şekil 3. Öz Düzenlemenin Döngüsel Boyutları

Kaynak. Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J. (Eds.) (1998). Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, New York: Guilford.

Şekil 3'te gösterilen öz düzenleme boyutları sosyal bilişsel bakış açısından üç döngü ile gösterilmektedir (Coşkun, 2019). Öngörü, eyleme geçmeden önce gerçekleşen ve eylemin yolunu açan etken süreçlere denir. İrade kontrolü, eylemler esnasında gerçekleşen, motor becerileri ile meydana gelen, dikkat sürecini kapsar. Öz yansıma ise tüm eylemlerin ardından gerçekleşir ve kişinin söz konusu deneyime olan tepkisini irdeler (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000).

Öngörü Aşaması

Öngörünün (forethought) (Berger, 1959) ilk tanımları, beklentinin uzağı görme, geniş görme ve derinlemesine analiz etme gibi bilişsel boyutlarını yansıtmaktadır. İlerleyen zamanlarda öngörü öğrenme ile ele alınarak (Godet, 2007) bahsedilen tanıma ilave olarak karar verme ile yönetim faaliyetleri esnasında strateji geliştirmede destek bir araç olarak ele alınmıştır. Leroy ve Ramanantsoa (1996) değişikliğe ihtiyaç duyulan yönetim yaklaşımlarının amacını, öngörü ile desteklenen stratejik perspektiflerin pek çok çalışanın katılımı ile hayata geçirilebilir olması olarak açıklamıştır. McDermott (1996), farkındalık, Robinson (1996), mesleki yeterlik, Rappert (1999), önceliklerin düzenlemesi, Gavigan ve Scapolo (2001), stratejik planlamada kullanılan geri bildirim, Kozlowski (2001), odaklanma için öngörü becerisine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öngörünün birbirine yakın iki farklı türü vardır. Bunlar “Öz düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri” olarak Tablo 2’de belirtildiği üzere görev analizi ve öz motivasyon inanışlarıdır (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000).

Tablo 2

Öz düzenlemenin Aşamaları ve Alt Süreçleri

Döngüsel Öz Düzenleme Aşamaları		
Öngörü	İrade kontrolü	Öz yansıma
<i>Görev analizi</i>	<i>Öz kontrol</i>	<i>Öz değerlendirme</i>
Hedef belirleme	Öz yönlendirme	Öz değerlendirme
Stratejik planlama	İmgeleme	Neden yükleme
<i>Öz motivasyon inanışları</i>	Dikkati odaklama	
Özyeterlik	Görev stratejileri	<i>Öz memnuniyet/etki</i>
Çıktı beklentisi	<i>Öz gözlem</i>	Uyarlama-savunmacı
Gerçek ilgi/değer	Öz kayıt	
Hedef yönelimi	Kendi üzerinde deneme	

Kaynak. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Tablo 2’de öz düzenlemenin üç boyutu ve alt süreçleri yer almaktadır. *Görev analizini* kapsayan unsurlardan biri hedef belirlemedir. *Hedef belirleme*, bir sorunu çözmeyi veya performans çıktılarını saptamayı belirtir (Locke ve Latham, 1990). Öz düzenlemesi yüksek kişiler uzun vadedeki hedeflerini belirleyip bunları kısa vadeli alt hedeflere dönüştürerek yapılandırırlar (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Bandura ve Schunk (1981), çalışmalarında kişilerin yakın hedeflere odaklanıp bu hedeflere ulaştıklarında asıl çözümlenmesi gereken konu hakkında daha fazla öz yeterlik ve ilgi geliştirdiklerini gösterir kanıtlar sunmuştur. Görev analizinin ikinci unsuru *stratejik planlamadır* (Weinstein ve Mayer, 1986). Bir beceride en iyi şekilde ustalaşmak ve beceriyi en iyi şekilde göstermek için kişilerin göreve ve ortama uygun yöntemlere ihtiyacı vardır. Öz düzenleyici stratejiler bir beceri edinmeyi veya göstermeyi hedefleyen amaçlı kişisel süreç ve eylemlerdir (Zimmerman, 1989). Uygun şekilde seçilmiş stratejiler kavramayı, süreç kontrolünü ve eylemeye geçmeyi düzenleyecek şekilde kişideki performansını geliştirir (Pressley ve Woloshyn, 1995).

Öz düzenleyici beceriler, birey söz konusu becerileri kullanmak için kendini motive edemiyor ise faydalı olmayacaktır. Hedef belirleme ve stratejik planlamanın ardında yatan öngörü süreçleri öz yeterlik, çıktı beklentisi, değer oluşturma ve hedef yöneliminden oluşan bir dizi *öz motivasyon inanışlarıdır*. *Öz yeterlik* etkili bir şekilde öğrenme veya uygulama hakkındaki kişisel inanışlara, *çıktı beklentisi* ise performansın nihai sonucu hakkındaki inanışlara verilen isimdir (Bandura, 1997). Örneğin, öz yeterlik

kişinin bir dersten “A” almasına olan inancını belirtirken çıktı beklentisi söz konusu dersten alınan notun mezun olduktan sonra yaratacağı iyi bir iş elde etme gibi sonuçlara olan inancını betimler. Bir kişinin öz düzenleyici çabalara girişme ve bu çabaları devam ettirme isteği özellikle kişinin öz düzenleme yeterliğine bağlıdır. Öz düzenleme yeterliği belirli işleyiş alanlarındaki planlama ve yönetim yeteneğine olan inançlarıdır. Öz düzenleme yeterliğine inancın akademik öğrenme (Schunk ve Schwartz, 1993; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992), akademik zaman yönetimi (Britton ve Tessor, 1991), negatif akran baskısına karşı direnç (Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli, 1996), kendini değerlendirme (Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee, 1991), öz değerlendirme ve hedef belirleme (Zimmerman ve Bandura, 1994) gibi öz düzenleme süreçlerini etkilediği görülmüştür. Süreç başarıları dışsal çıktıların ötesinde bir iç motivasyon veya değer hissi yaratır (Deci, 1975; Lepper ve Hodell, 1989). Öğrenim (Dweck, 1988), ustalık (Ames, 1992) ve görev hedef yönelimi (Nicholls, 1984) isimleriyle de anılan öz düzenleyici *hedef yönelimi* sürecinin motivasyonu koruduğu ve performansı çıktılarını daha iyi bir şekilde geliştirdiği görülmüştür (Pintrich ve Schunk, 1996).

İrade Kontrolü Aşaması

İrade (performance or volitional control), kişilerin davranış ve düşüncelerini kontrol etme becerisidir (Baumeister, 2008). Karp (2015), yönetim perspektifinden irade gücünü yöneticinin karar verme aşamasındaki zihinsel süreçleri ve amaçlı çabaları olarak açıklamıştır. Vohs ve Baumeister’e (2004) göre, öz düzenleme gücünü, irade kontrolünden almaktadır. İrade kontrolü aşaması öz kontrol ve öz gözlem süreçlerini kapsamaktadır. Öz kontrol sürecinin içinde yer alan öz yönlendirme, betimleme, dikkat odaklama ve görev stratejileri gibi öz kontrol süreçleri; uygulayıcıların göreve odaklanıp performanslarını en iyi hâle getirmelerine yardımcı olur (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). *İmgelem* veya *zihinsel görseller* oluşturma performansı artırmada sıklıkla kullanılan diğer yöntemlerden biridir. Pressley ve Levin yaptıkları bir dizi önemli çalışmada bu yöntemlerin hatırlama becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (Pressley 1977; Pressley ve Levin, 1977). Kendini kontrol etmenin üçüncü süreci olan *dikkati odaklama*, kişinin konsantrasyonunu artırmayı ve diğer örtük süreçleri veya dışsal olayları önlemeyi amaçlar. Odaklanmanın örtük süreçler ve dışsal olaylar gibi olguları

engellemeyi sağlamakla olacağını bilmek etkili çalışma performansı göstermede hayati öneme sahip bir stratejidir (Corno, 1993; Weinstein, Schulte ve Palmer, 1987). Bu türden bir öğrenme, yapılacak işleri bölümlere ayırarak bu bölümleri anlamlı bir şekilde yeniden bir araya getirerek öğrenme ve performansa dönüştürmektir (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Öğrenim çabalarını yönlendirmek adına farklı görev stratejilerinin etkileri Weinstein ve Mayer (1986), Wood, Woloshyn ve Willoughby (1995) ve Zimmerman ve Martinez- Pons (1988) tarafından incelenmiş ve söz konusu stratejilerin performansa katkı sağladığı açıklanmıştır.

Performans kontrolünün ikinci türü *öz gözlemle* ilgilidir. Öz gözlem kişinin performansını, performansın bulunduğu çevreyi ve yarattığı etkilerini değerlendirmesidir (Zimmerman ve Paulsen, 1995). Piyanistlerin konserlerde ellerinin konumunu bilmesi gibi detayları önemseyen ve alanlarında çok başarılı olan kişiler kısa bir performans süresi içinde bile kendilerini seçici bir şekilde gözlemleyebilir ve böylelikle amatörlerden daha iyi bir şekilde ufak değişiklikler yapabilirler (Mach, 1988). *Öz kayıt* geri bildirimin bilgilendiriciliğini, doğruluğunu ve değerini büyük ölçüde geliştirebilecek yaygın öz gözlem tekniklerinden biridir. Kayıtlar, kişisel bilgileri gerçekleştirdiği anda yakalayabilir, en anlamlı şekilde yapılandırabilir, içsel tekrarlama gereksinimini doğruluğunu koruyabilir ve gelişimi göstermek için daha geniş bir veri arşivi oluşturabilir (Bonner, Rivera ve Zimmerman, 1997). Öz gözlem *kendi üzerinde deneme* döngüleriyle sürdürülür. Davranıştaki kendiliğinden ortaya çıkan farklılıkların öz gözlemlemesi yeterli bilgiyi vermezse kişiler eylemlerinin belli öğelerini sistematik bir biçimde değiştirerek denemeler yapabilirler (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000).

Öz Yansıma Aşaması

Öz yansıma (self reflection), kişinin çeşitli geri bildirimlerden yola çıkarak ulaştığı içe dönük analizlerini içerir (Moon, 2004). İçe dönük analizler Grant, Franklin ve Langford (2002) tarafından düşünce, duygu ve davranışların değerlendirilmesi, Carver ve Scheier (1998) tarafından amaçlı ve değiştirilebilir üst bilişsel süreçler olarak açıklanmaktadır. Geri bildirimler bir kurumda çalışanın yöneticisinden, diğer çalışanlardan, kendi kendini gözlemlemesinden ya da 360 derece gibi performans değerlendirmeleri kaynaklarından elde edilir (Ashford, Blatt ve VandeWalle, 2003). Aynı zamanda öz yansıma kişilerin yeni edindiği bilgileri, önceki bilgilerle ilişkilendirme

yeteneğini ortaya koyarak ve duygularını, fikirlerini fark ederek karar vermesini kolaylaştırır (Campitelli ve Labollita, 2010). Öz yansımanın ortaya çıkmasına olanak sağlayan geri bildirimler ancak doğru ifadeler içerdiğinde kişinin çabaları için katkı sağlayıcı nitelikte olur (Ashford, Blatt ve VandeWalle, 2003; Ryan, Brutus, Greguras ve Hakel, 2000).

Öz yansıma yapabilen bireyler kendileri üzerinde düşünmeye başladıklarında ve duruma dair sahip oldukları bilgileri değerlendirdiklerinde ön yargıdan doğabilecek hataları yapma olasılıkları da azalır (Güss, Evans, Murray ve Schaub, 2009; Locke ve Latham, 1990). Öz yansıma, öz düzenleme ile yakından ilişkili olup öz değerlendirme ve öz tepkime süreçlerinden oluşmaktadır (Bandura, 1986). *Öz değerlendirme* kişinin performansını değerlendirip sonuçlara nedensel yüklemeler (atfetmeler) yapmasıdır. Öz değerlendirme ise bir koşucunun antrenman turlarını en iyi veya en kötü zamanıyla karşılaştırmasında olduğu gibi takip edilen bilginin bir standart veya hedefle karşılaştırılmasıdır. Kişinin öz tepkimelerinin uyum yeteneği öz değerlendirmelerin duyarlılığına bağlıdır (Zimmerman ve Paulsen, 1995). Kötü performansın sınırlı kapasiteden mi, yoksa yetersiz çabadan mı kaynaklandığının anlaşılmasına benzer durumlarda öz değerlendirmeler süreci sonuçlara neden yüklemeye ilişkilidir. Bu yüklemeler öz yansıma açısından büyük önem taşır çünkü hataların sabit bir beceriye yüklenmesi kişinin olumsuz tepki vermesine ve gelişmek için çabalamaktan vazgeçmesine yol açmaktadır (Weiner, 1979). Örneğin, öz yeterliğe sahip bir kişi performansı hakkında dışardan olumsuz bir geri bildirim aldığı anda durumunu yetersiz çabaya veya verimsiz görev stratejisine yükleme yüzdesi kendinden şüphe duyanlara kıyasla oldukça yüksektir (Boekaerts, Pintrich ve Zeidner, 2000). Yüklemeleri etkileyen bir diğer etken de öngörü süreçleridir. Öngörü sürecinde belirli bir stratejiyi kullanmayı planlayan ve performans sürecinde bu stratejiyi uygulayan kişilerin olumsuz sonuçları kendilerine düşük yetenekten kaynaklandığını görmek yerine stratejinin eksikliklerine yükleme olasılığı daha yüksektir (Zimmerman ve Kitsantas, 1997).

Neden yükleyen öz değerlendirmeler öz tepkimenin iki ana formu olan öz memnuniyet ve uyarılama süreçleriyle yakından ilişkilidir. *Öz memnuniyet* kişinin memnuniyet algısı ve performansın etkileriyle ilişkilidir. İnsanlar kendilerini tatmin eden ve olumlu sonuçları olan eylemlere yönelip kendilerini tatmin etmeyen ve kaygı gibi olumsuz sonuçları olan eylemlerden kaçındıklarında öz memnuniyetin insanların performansları üzerinde yarattığı etki değişir (Bandura, 1991b). Koyulan hedeflere ulaşmada öz memnuniyet isteğe bağlı olduğunda insanlar davranışlarını kendileri

yönlendirir ve çabalarına devam etmek için kendini teşvik eder. Bu nedenle kişinin motivasyonu hedeften çok davranışa yol açan çıktılara karşı oluşan öz değerlendirmeci tepkilerden oluşturur. Kişinin öz memnuniyet seviyesini aynı zamanda görevin gerçek değeri veya önemi belirler. Örneğin, işlerine yüksek değer veren insanlar olumsuz performans değerlendirmeleriyle karşılaştıklarında aşırı derecede rahatsız olup kaygılanırlar. Bunun tam tersinde, konumunu geçici veya ciddiye almaya değmeyecek bir iş olarak görenler ise olumsuz performans değerlendirmelerinden fazla rahatsız olmayacaktır. Öz düzenlemesi yüksek kişiler, bir işi başarıyla tamamlamaktan elde ettikleri öz saygı ve öz memnuniyet hislerine maddi ödüllerden daha çok değer verir (Bandura, 1997).

Uyarlama yapmak veya savunmacı çıkarımlarda bulunmak kişinin kendi öz düzenlemeci yaklaşımlarını gelecekteki öğrenme veya performans süreçlerinde nasıl değiştirmesi gerektiğine dair vardığı sonuçlardır. Uyarlanabilir çıkarımlar, insanları hedefleri değiştirmek veya daha etkili bir strateji seçmek gibi yeni ve bazen daha iyi performans süreçlerine yönlendirmede büyük önem taşır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Uyarlayıcı çıkarımların tam tersine, savunmacı çıkarımlar kişiyi gelecekteki olumsuzluklardan ve caydırıcı etkilerden korumaya yöneliktir ancak ne yazık ki başarılı bir uyum sürecine de engel olurlar. Savunmacı öz tepkilerden bazıları çaresizlik, tembellik, görevden kaçınma, bilişsel kopuş ve duyarsızlaşmadır (Garcia ve Pintrich, 1994).

Öz tepkiler, öngörü süreçlerini döngüsel biçimde etkiler ve kişinin gelecekteki rotalarını en büyük korkularından en önemli hedeflerine doğru yönlendirecek eylemlere doğru çevirir. Örneğin, öz memnuniyet tepkileri kişinin akademik becerilerde ustalaşma, hedef yönelimini öğrenme (Schunk, 1996) ve göreve dair gerçek ilgileri (Zimmerman ve Kitsantas, 1997) hakkındaki öz yeterlik inanışlarını güçlendirir. Bu gelişmiş öz motivasyona sahip inanışlar, insanların döngüsel öz düzenleme çabalarını ve hedeflerine ulaşmadaki kişisel iradelerinin temelini oluşturur. Bunun aksine öz memnuniyetsizlik tepkileri, kişinin yeterlik hissini ve göreve dair gelecekteki gerçek ilgisinin azalmasına yol açar. Bandura (1997) tıp okuyan bir öğrencinin kimya dersinden düşük not almasının programa devam etme isteğini azaltması örneği ile kişinin öz yeterlik hissini hayatını nasıl değiştirebilme gücüne sahip olduğunu vurgulamıştır.

Bir yetkinlik olarak öz düzenleme klinik psikolojide bağımlılık davranışlarını kontrol altına almada (Károlyi, 1993), eğitim psikolojisinde öğrenimi desteklemede (Nenniger, 2005), örgütsel psikolojide etkili çalışma davranışlarını desteklemede

kullanılmaktadır (Sosik, Potosky ve Jung, 2002; Tsui ve Ashford, 1994; Vancouver ve Day, 2005). Eğitim ortamında bulunan bireyler öz düzenleme yapmak için eğitildiklerinde okuma, anlama, yazma, matematik problemi çözme, bilim ve sosyal bilim gibi çeşitli alanlarda kendi başlarına öğrenme stratejisi geliştirme yetenekleri artar (Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008; Paris ve Paris, 2001). Liderlik bakımından öz düzenleme süreci liderlik becerisi geliştirme (Gangestad ve Snyder, 1985), güven (Sosik, 2001) ve yönetsel etkililik bağlamlarında incelemiştir (Atwater, Ostroff, Yammarino ve Fleenor, 1998). Liderliğin geliştirilmesinde öz düzenlemenin önemi yakın zamana kadar göz ardı edilmiştir (Avolio ve Gardner, 2005; Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005; Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005; Mazutis ve Slawinski, 2008). Kişinin liderlik rol ve süreçlerindeki başarılı olma kapasitesinin artırılmasında kullanılan stratejilerden biri liderlik yetkinliğinin geliştirilmesi olduğundan (McCauley ve Van Velsor, 2004) öz düzenleme, liderin yetkinliğine “ne şekilde” katkı sağladığı tartışılan bir ayrıntı olmaktan ziyade uygulamasının “nasıl” iyileştirilmesi gerektiğinin incelendiği bir etken olarak görülmüştür.

Öz düzenlemenin boyutları yönetim perspektifinden ele alındığında ön görünümün yönetim faaliyetlerini yerine getirmede strateji geliştirmeye katkı sağladığı, irade kontrolünün yöneticinin karar verme süreçlerinde ortaya koyduğu zihinsel çabalarını desteklediği, öz değerlendirerek karar vermesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Yönetimde Öz Düzenleme Becerileri

Yönetimin temelinde, insanların bireysel güçlerini aşan amaçlarını yerine getirmek için bir araya geldikleri örgütler bulunmaktadır. Yönetim, bu örgütlerin amaçlarına ulaşması sürecinde gerekli planlamaların yapılması, kaynakların temin edilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasını temin etmek üzere ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bir örgütün veya örgüt içindeki herhangi bir birimin yönetiminden sorumlu olan yönetici veya liderlerin asli görevi de önceden belirlenmiş amaçlara etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlamaktır (Argyris, 1973; Ülgen ve Mirze, 2007). Ancak bu süreç oldukça karmaşık ve çok boyutlu görevlerin aynı anda başarılmasını gerektirdiğinden zorlayıcı olabilmektedir (Mintzberg, 1989). Yönetim süreçlerinin bu karmaşık ve çok boyutlu yapısı, etkili yöneticilik ve liderliğin uzun süredir incelenen konular arasında yer almasına yol açmıştır. Bir örgütte yönetim pozisyonuna gelen kişinin hem çevresel öğeleri hem

insan kaynaklarını hem de maddi kaynakları aynı anda amaca yönelik olarak eş güdümlmesi beklenmekte, aynı zamanda bu kişinin fırsat ve tehditleri birer gelişme olanağına çevirerek örgütün etkililiğini ve rekabet gücünü artıracak bir araç olarak kullanması gerekmektedir (Mech, 1997; Mintzberg, 1971). Bu bakımdan yönetsel amaçlar ve bu amaçlara ulaşma sürecinde örgüt liderlerinin başvurduğu yöntem ve tekniklerin kritik bir önem arz ettiğini söylemek mümkündür.

Örgütsel etkililiğe veya diğer bir kullanımla örgütün amaçlarına ulaşma düzeyine odaklanan çalışmalar öncelikle yönetsel süreçleri ve örgüt liderlerinin bu süreçteki rollerini inceleme konusu yapmışlardır. Bu durum örgütün diğer öğelerinin katkısına karşılık yöneticinin örgütsel etkililiğe katkısının daha yüksek görülmesinden kaynaklanmış ve örgütün yönetim pozisyonundaki kişi bu süreçteki baş sorumlu hâline getirmiştir (Hallinger and Heck, 1998; Leithwood, 1994; Goldring and Pasternak, 1994). Yöneticinin yüklendiği bu sorumluluk çoğu zaman yerine getirmesi gereken görev ve roller ile üstündeki baskının artması anlamına gelmektedir. Yöneticinin etkililiğini artırarak örgütsel etkililiğe katkı sunmak isteyen çalışmalar da bu noktadan yola çıkarak ilk olarak her zaman, her yerde etkili olabilecek genel geçer kurallar belirleme yoluna gitmişlerdir. Bu bakış açısı, konulan kurallara veya önerilen prosedürlere uyan herkesin örgütü etkili bir şekilde yönetebileceği gibi yanlış bir çıkarıma yol açmıştır. Yönetim alan yazınında daha sonraki yıllarda meydana gelişmeler ise her örgütün dinamiklerinin farklı olduğu ve yöneticiliğin içinde bulunulan koşullar ile izleyiciler ve yöneticinin kendi özelliklerine dayalı olduğunu göstermiştir (Mech, 1997; Northouse, 2007).

Yöneticinin sahip olduğu özellikler, tek başına bir örgütün amaçlarına ulaşma düzeyi üzerinde etkili olmasa da bunun önemli bir etken olduğunun bilinmesi, alan yazında yönetim pozisyonundaki kişilerin özellikleri üzerinde çokça çalışma yapılmasına ve bu alanda alan yazının gelişiminde de etkili olmuştur. Başlarda bu özellikler doğuştan getirilen özellikler gibi görülmüş ve bir kişiyi iyi bir yönetici yapacak özelliklerin neler olduğunu belirleyerek iyi liderler seçilebileceği düşüncesi üzerinde durulmuştur (Northouse, 2007). Ancak zamanla etkili yönetici davranışlarının öğrenilebilir ve geliştirilebilir yönleri ele alınmaya başlanmıştır (Zel, 2001). Bu durum her ne kadar davranışsal bir arka plana sahip olsa da etkili yönetici özelliklerinin veya davranışlarının statik bir yapı göstermek yerine içinde bulunulan koşullar ve en önemlisi amacın özelliklerine göre uyarlanabilir olması düşüncesine de kaynaklık etmiştir (Koçel, 2003). Geline nokta yönetici yeterliliklerinin gelişime açık olduğu anlayışı hâkimdir (Nesbir, 2012). Ayrıca bu gelişim zihniyeti 21. yüzyılın getirdiği belirsizlik ve karmaşa ile

karakterize edilen çevresel koşullarda örgütün etkililiğini sürdürmede önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Çevresel koşulların sürekli değişmesi ve gelişimin sürekli olması, iyi bir yöneticinin kendini sürekli olarak güncellemesi gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle bir yöneticinin örgütsel amaçlara ulaşma sürecinde sahip olması gereken önemli özelliklerden biri öz düzenleme becerileri sergilemesi olmaktadır. Yönetimde öz düzenleme becerilerinin önemini ortaya koyan etmenlerden biri de yönetim süreçlerinde ve yöneticilerden beklenen görev ve rollerde meydana gelen dönüşümlerdir. 21. yüzyılın değişken ve çalkantılı çevresel koşullarında bir yöneticinin kendisini ve örgütü bu değişken koşullara sürekli uyarlaması, örgütün etkililiğini sürdürmesi bir yana hayatta kalması için ön koşul niteliği taşımaktadır. Bunun için de yöneticinin amaca ulaşma sürecinde örgütü, kendisini ve çevresel koşulları sürekli izlemesi gerekmektedir. Bu izlemeden elde ettiği bilgiler ise süreçte yapılacak düzenlemelere temel teşkil etmelidir. Bu sürecin bir parçası da kullanılan stratejilerin sürekli değişime açık olmasıdır. Nitekim öz düzenleme süreci, izlemeden elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi ile stratejilerin güncellenmesini sürekli hâle getirmektedir (Sosik, Potosky ve Jung, 2002; Yeow ve Martin, 2013). Öz düzenleme sürecini kendisi için işe koşabilen bir yöneticinin örgütü, öz düzenleme mekanizması ile işleyen, sürekli öğrenen ve kendini güncelleyen bir organizmaya çevirmesi kaçınılmazdır. Bu durum Bass (1990) tarafından öne sürülen, bireylerin kendileri hakkındaki duygu, düşünce ve davranışlarının, onların liderlik sürecini yansıttığı yönündeki savı ile de uyumludur.

İyi bir yöneticiden beklenen önemli özelliklerden biri, kendi duygu ve düşüncelerini kontrol edebilmesidir. Aksi takdirde, bir kriz durumunda paniğe kapılması veya tarafsız davranması gereken durumlarda duygusal eğilimlerle karar vermesi kaçınılmazdır. Örneğin, ekibi bir sunum sırasında tökezleyen bir yöneticinin bağırıp çağırmak yerine başarısızlığın nedenlerini anlamaya çalışması, olası sonuçları ekibiyle paylaşması ve birlikte çözüm arama yoluna gitmesi daha doğru bir davranış biçimi olacaktır. Böyle bir durumda bağırıp çağırmak yerine diğer seçeneğe yönelen bir yönetici, kendi duygu ve tepkilerini kontrol etme becerisine sahip demektir (Goleman, 1998). Bu örnek yönetimde öz düzenleme becerilerinin önemini gözler önüne sermektedir. Buna ek olarak Collins ve Jackson (2015), yöneticilerin üzerindeki ağır yük ve sorumluluklar ile başa çıkmalarında öz düzenleme becerilerinin önemine dikkat çekmektedirler. Bu noktada öz düzenleme becerileri sayesinde yöneticinin amaçlarını ve sınırlı kaynaklarını eş güdümlayebilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Etkili bir yönetim ile öz düzenleme becerilerinin kesiştiği diğer bir nokta ise yönetimin, özünde bir karar verme süreci olmasıdır. Bir yöneticinin herhangi bir iş gününde en fazla yapması gereken şey karar vermektir. Bu kararların bir kısmı küçük çaplı etkilere sahipken bir kısmı örgütün varlığını veya amaçlarına ulaşma durumunu tehlikeye atabilmektedir. Bu süreçte yöneticinin öz düzenleme becerilerini işe koşması önemli bir gereklilik hâline gelmektedir. İlk olarak Goleman (1998) tarafından ifade edildiği gibi yöneticinin duygularını kontrol altına alarak tarafsız ve rasyonel kararlara yönelmesi öz düzenleme becerilerinin bir getirisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte öz düzenleme becerilerinin kullanılmasının çok önemli bir katkısı ise dönütler aracılığıyla kararın ve olası sonuçlarının izlenmesini sağlamasıdır. Öz düzenleme becerisine sahip bir yönetici, karar alırken mevcut koşulları çok iyi bir şekilde değerlendirir. Bu, onun kendisine yönelik farkındalığının yüksek olduğunu göstermekte ve öz düzenlemenin önemli bir yönüne karşılık gelmektedir (Yeow ve Martin, 2013). Aynı zamanda sahip olduğu kaynakları gerçekçi bir şekilde değerlendirmesi, yöneticinin öz yeterlik algısıyla yakından ilişkilidir. Bu da öz düzenleme becerisini ortaya çıkaran önemli bir özelliktir (Murphy, 2008). Kararın verilmesinden sonra sürekli izlenmesi, dönütlerin düzenli bir şekilde değerlendirilmesi ve kararın işlevsel olmayan yönlerinin değiştirilmesi veya yeniden düzenlenmesi ise öz düzenleme sürecinin yönetimde karar verme süreci ile iç içe olduğunu göstermektedir (Byrnes, Miller ve Reynolds, Miller ve Byrnes, 2001).

Sonuç olarak öz düzenleme becerileri ile etkili yöneticilik arasında yakın bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Öz düzenleme becerileri, bireyin belirlemiş olduğu amaçlara ulaşmak üzere davranışlarında gerekli düzenlemeleri yapması ve amaca ulaşmaya dek motivasyonunu sürdürmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000; Winne ve Hadwin'in, 1998). Bu kapsamda örgütün amaçlarına ulaşmasında temel sorumluluğu üstlenen yöneticilerinin öz düzenleme becerilerine sahip olması, yönetimin doğası gereği ortaya çıkan bir ihtiyaç gibi görünmektedir. Yönetim sürecinin kendisi, özünde bir amacı barındırmakta ve bu amaca yönelik plan yapma, kaynakları bu amaca yönelik olarak örgütlenme, planları işe koşma, amaçlara dayalı olarak süreci kontrol etme ve elde ettiği çıktılara ilişkin bir değerlendirme yaparak amaçlarda veya işe koştugu süreçlerde bir düzenleme yapma süreci olarak ele alınmaktadır (Giglion ve Bedeian, 1974). Bu bakış açısına dayalı olarak yönetim süreci ile öz düzenleme süreci önemli düzeyde bir paralellik göstermektedir. Nitekim öz düzenleme süreci de yönetim sürecine benzer bir şekilde belirlenmiş bir amacı, başlangıç noktası olarak almaktadır (Bandura,

1991; Pintrich, 2000). Bu amaca dayalı olarak birey bir plan yapmakta, çevresel koşulları uygun şekilde düzenlemekte, kaynaklarını organize etmekte, süreci düzenli olarak izlemekte ve son aşamada bir değerlendirme yapmaktadır. Değerlendirme aşamasından elde edilen bulgular izlenen sürecin bireye, amaca yaklaştırıp yaklaştırmadığı hakkında bilgi sunmakta ve bundan sonraki davranışları için bir referans noktası oluşturmaktadır (Ley ve Young, 2001). Buna göre bireysel amaçlarına ulaşma sürecinde öz düzenleme davranışlarını sergileyen bir yöneticinin bu süreci örgüt yönetiminde amaçlara ulaşma sürecine transfer ederek başarılı olması beklendik bir durumdur.

Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri

Okul yöneticilerinin sahip olduğu özellikler, okulların başarılı ya da başarısız olma durumunu etkileyen temel etkenlerden biridir (Yukl, 1998; Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Bass, 1990). Çevresel, sosyal faktörlerin yanında okul yöneticisinin sahip olduğu kişisel özellikler aynı zamanda onların vereceği kararları da etkiler. Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin başarıya ve kendi sahip olduğu liderlik rollerine ilişkin beklentilerini artırmak suretiyle değişimi başlatan ve sürdüren anahtar kişi rolündedir (Tschannen-Moran, Gareis, 2004). Aynı zamanda okul yöneticileri okulda reform sürecinde olumlu yönde etki yaratma gibi sorumluluklara da sahiptir (Bass ve Avolio, 1994; Leithwood ve Riehl, 2003; Marzano, Waters ve McNulty, 2005). Yeow ve Martin'in (2012) liderlerin öz düzenleme süreçlerine yapılan müdahalenin ardından izleyenlerin değerlendirmelerine dayanarak müdahale (deney) grubundaki liderlerin performansının memnuniyet, etkililik ve ilave çaba gösterme boyutlarında kontrol grubuna kıyasla arttığını tespit etmiştir.

Tschannen-Moran ve Gareis (2007) öz düzenleme becerisinin işlevsel liderlik için gerekli olan stratejilerin uygulanmasında ve geliştirilmesinde etkili olduğunu açıklamışlardır. Bandura'nın (1986, 1991, 1993, 1997, 2001) sosyal bilişsel teorisi, liderin öz yeterlik becerisinin davranışları üzerinde etkiye sahip olduğunu belirtir. Liderin öz yeterliği yalnızca liderin davranışlarını değil, aynı zamanda çalışanların öz yeterliğini de etkilemektedir (Bandura, 1993). Ramchunder ve Martins (2014) yaptıkları çalışmada liderin öz yeterliğinin hem liderlik stilleri hem de liderin etkiliği ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Hannah, Avolio, Luthans ve Harms (2008) çalışmalarında lider öz yeterliği ile çalışanların öz yeterliğinin birbirini etkilediğini ve ikisinin yarattığı ortak

etkinin de kolektif öz yeterliği oluşturduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Hipp'in (1996) çalışması da yönetici öz yeterliğinin öğretmen yeterliği ve kolektif yeterlik üzerinde anlamlı etkisi olduğu göstermiştir. Yöneticilerin öz yeterliğinin öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkisi dikkate alınırsa öğretmen öz yeterliğinin öğrenci çıktıları üzerinde etkili olduğu düşüncesinden yola çıkarak yöneticilerin öz yeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde de etkili olabileceği söylenebilir (Brown, 2010; Costa Hernandez, 2010; Louis, Leitwood, Wahlstrom, Anderson, 2010; Lockand, 2013; Marzano, Waters ve McNulty, 2005; Moak, 2010; Waters, Marzano ve McNulty, 2003; Williams, 2012).

Öz düzenlemenin temel bileşenlerinden biri olan öz yeterlik becerisi yüksek olan liderler ise kontrolleri dışında gelişen durumlarla dahi baş edebilmektedirler (Jacobson ve Conway, 1995; Lehman, 2007; Noonan, 2003). Sosyal bilişsel teori, etkili bir lider olabilmek ile ilgili olumlu algının bireyin başarılı liderlik rollerini sergileyebilmesine olanak sağladığını öne sürer. Bu varsayımdan yola çıkarak örgütlerde liderlik becerisinin niteliğini artırmanın yolu, öz düzenlemeyi artırmaktan geçmektedir (McCormick, 2001).

Karar Verme

Karar verme (decision making), matematik, sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve siyaset bilimi gibi entelektüel disiplinlerin bir özeti olarak ortaya çıkmıştır (Buchanan ve O'Connell, 2006). Simon (1976) karar vermeyi alternatifler içinden kişinin amacına uygun bilinçli seçim yapması olarak tanımlar ve kavramı rasyonalite bağlamı üzerinden ele alarak, salt "rasyonelliğin" karar vermeyi açıklamada yeterli olmadığını ifade eder. Bu anlamda, karar veren kişinin davranışlarını sınırlayan ve/veya belirleyen etkenler üzerinde durmuştur. Karar veren bireylerin belli bir rasyonelliğe sahip olduğunu ancak bu rasyonelliğin kişinin kendi sınırları içerisinde ve bu sınırların kişinin ulaştığı doygunluk seviyesinde kaldığını ifade etmiştir. Simon (1976), karar vermenin aşamalarını, karar verilmesi gereken durum veya konunun tespit edilmesi için bilgi toplama, karara uygun seçenekleri planlama ve bu seçeneklerden birini seçme şeklinde sıralamıştır.

Rowe, Boulgarides ve McGrath (1984) tarafından karar kavramı, bir soruya verilen yanıt; iki ya da daha fazla alternatif arasından yapılan bir seçim olarak tanımlanır. Karar verme, bir karara ulaşmak için neyin neden yapılacağını ortaya koyan ve pek çok adımdan oluşan bir süreçtir (Nutt, 2008). Shahzad ve arkadaşlarına (2010) göre karar,

belirli kriterlere dayanarak yapılan seçimdir. Aydın'a (2010) göre ise bir problemin çözümünü bulmak için olası alternatifler içinden en uygun olanı tercih etmektir. Belirli hedef ve amaca ulaşmak amacıyla alternatif hareket tarzları arasında bir seçim yapmaktır (Forman ve Selly, 2002). Başaran (2008) ise karar vermeyi sorun çözme olarak tanımlar. Sorunun çözümü için pek çok seçenek varsa bunlardan birinin seçilmesi gerektiğini belirtir. İnsanın seçim yapan bir varlık olduğu ve her daim karar verme ile karşı karşıya kaldığını vurgular. Simon'a (1965) göre karar, basit ve bütüncül bir olgudan ziyade uzun bir zamana yayılmış karmaşık bir toplumsal sürecin ürünüdür. Starbuck (1993) karar vermeyi, müzakerenin sonu, eylemin başlangıcı olarak tanımlar. Bursalıoğlu (2010), karar veren kişinin karar seçeneklerini ele alırken dikkate alacağı dayanakların temelini değerler sisteminin oluşturduğunu belirtmiştir. Değerler, karar sürecinde bağlayıcı ve yönlendirici yönde karar vericiyi etkiler.

Karar verme eylemi çeşitli faktörlerden etkilenen karmaşık bir bilişsel süreçtir. Bu faktörlerin çoğu muğlak ve karar vericinin kontrolü dışındadır ancak etkili bir karar verme sürecini belirleyen birkaç beceri vardır (Simon, 1981). Konuyu basite indirgeyecek olsa da bu beceriler, bunlarla sınırlı olmamak kaydıyla karar verme ihtiyacının farkına varmak, kararın konusunu tanımlamak (yani hangi konuda karar vermek gerektiğinin tespit edilmesi); karar verme hedeflerine ulaştıracak alternatif hedef ve tercihleri görmek, tanımlamak ve birleştirmek; karar vermede ihtiyaç duyulacak verileri belirlemek, incelemek ve sentezlemek; karar verme sürecini kolaylaştıran veya zorlaştıran bağlamsal etkenleri belirlemek; karar verme bağlamında değiştirilebilecek değişkenleri belirlemek ve irdelemek; belirsizlik ve ikilemleri kabul edip yapıcı bir şekilde yönetmek ve ihtiyaç duyulan bilişsel kapanmanın yokluğunu yapıcı bir şekilde yönetmektir (Dewey, 1933, 1938). Bu bilgiler ışığında karar vermenin bir problemin çözümü için birden fazla alternatif arasından bir sonuca ulaşmak adına en uygun seçimi yapmak olduğu ifade edilebilir.

Karar Verme Süreci

Karar verme süreci, bir dizi eyleme ve dinamik faktörlere bağlı olan ve harekete geçirici bir uyarının ortaya çıkmasıyla başlayıp eylemin/eylemlerin yürütülmesiyle son bulan bir süreç olarak görülür (Mintzberg, Raisinghani ve Theoret, 1976). Karar süreçlerinde örgütleri değiştirmek, problemlerin oluşmasını engellemek ya da oluşan

problemleri çözmek ve çalışanları etkilemek amaçlanır (Bursalıoğlu, 2010). Henry, Mintzberg, Duru, Raisinghani ve Theoret'ye (1976) göre karar süreci içinde fark etme, geliştirme ve seçme aşamaları bulunur. Adair (2000), karar sürecinin problemin belirlenmesi, verilerin toplanması, uygun alternatiflerin oluşturulması, kararın verilmesi, kararın uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi adımlarından oluştuğunu ileri sürmüştür. İyi bir karar, bilgi ve kaynak konusundaki kısıtlılıklara rağmen kendisinden etkilenen kişilere maksimum faydayı sağlayan karardır (Dietz, 2003). Bunun yanında iyi karar, karar vericinin bilgi, değer ve tercihlerine dayanır (Howard, 1983).

Betimleyici karar verme kuramları kararların nasıl verildiğini açıklamaya çalışır. Ekonomik rasyonalite fikrine ekleme yapan Simon (1976) “kısıtlı” veya “sınırlı” karar rasyonalitesine dayanan bir betimleyici karar verme kuramını ortaya atan ilk bilim insanlarından. Simon, insanların yeterli bilgi toplayabildikleri takdirde ekonomik olarak rasyonel kararlar verebileceğini öne sürerken Daniel Kahneman ve Amos Tversky insanların daha iyi bildiklerinde dahi ekonomik çıkarlarına zıt kararlar verebildiklerini ifade etmişlerdir (Buchanan ve O'Connell, 2006). Takip eden yıllarda yapılan çalışmalar Simon tarafından öne sürülen karar rasyonalitesinin klasik karar kuramında varsayılandan daha tutarsız olduğu görüşünü desteklemiştir. Karar tutarsızlığının nedenleri, bunlarla sınırla olmamak kaydıyla karar vericilerin bilişsel limitleri, karar vericilerin dar dikkat yapıları, eksik veya yanlış bilgi, karar tercihlerini çevreleyen ikilemler ve siyasi çekişmeler, karar hedeflerine ulaşmayı sağlayacak yöntemleri çevreleyen ikilemler ve siyasi çekişmeler ve kararların dayandırıldığı nedensellik varsayımlarının belirsizliğidir. Betimleyici kuramcılarının çoğuna göre sınırlı rasyonalitenin şartları nedeniyle karar vericiler en uygun kararlar yerine doyum sağlayan (satisficing) kararlar verir. Doyum sağlayan karar, karar vericinin mevcut kararın limitleri ve sınırları dahilinde işe yarayacak ilk çözümü uygulamasına denir (Simon, 1981).

Gelatt (1962), karar verme süreci içerisinde sonuçlar üzerine tahmin yürütme, bu muhtemel sonuçları anlama, bunlar arasından bir sonuç seçme ve son olarak da uygun eylemi gerçekleştirme gibi pek çok bileşen bulunduğunu belirtmiştir. Krumboltz ve Hamel'a (1977) göre, karar verme süreci bir dizi aşamadan oluşur. Bunlar; sorunu tanımlama, bir eylem planı oluşturma, olası alternatifleri ve sonuçları değerlendirme ve harekete geçme aşamalarıdır. Ravlin ve Meglino (1987), karar vermede bireyin kişisel görev ve değerlerinin etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Alker, Rao ve Hughes (1972) ise karar verme sürecinin elde bulunan bilgilere dayandığını belirtmişlerdir.

Karar verme süreci toplumun inançlarının bir sentezi, ideolojisinin bir özeti ve düşüncesinin eyleme geçirilebilir bir ürünü (Kerlinger, 1951); eylem alma kararlılığı (Mintzberg, Raisinghani ve Theoret, 1976) ve bir dizi alternatif arasından belirli kriterlere dayanarak seçilen bir yol haritasıdır (Wang ve Ruhe, 2007). Karar verme esnek bir davranıştır; yani insanlar benzer durumlarda farklı şekillerde davranabilir ve farklı şekillerde karar verebilir. Karar verme süreci kendi içinde pek çok aşamayı barındırır. Bursalıoğlu (2010) bu basamakları; sorunu anlama, sorunla ilgili bilgi toplama, toplanan bilgileri analiz etme, çözüm üretme, en iyi çözümü bulma, çözümü uygulama ve değerlendirme olarak sıralamaktadır. Bursalıoğlu (2010), algı, irade ve duygu gibi psikolojik etkenlerin karar vermede birinci derecede rol aldığını da ifade etmiştir. Algılar, kavramlaştırma ve değerlendirme sürecinde heyecan ve irade ise karar vermenin kontrol etkeni olarak görev almaktadır.

Pitz ve Harren (1980) bir karar vericinin kendi değer ve tercihlerine göre değerlendirdiği en az iki alternatifle karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Phillips (1997) karar verme sürecini, mevcut tüm alternatifleri saptama, kişisel tercihleri ve bu tercihlerin yarattığı alternatiflerin olası sonuçlarını değerlendirme, bilgileri bir araya getirme, kişisel tercihlerle sonuçlar arasında bir seçim yapma ve kararı oluşturan en uygun alternatifi seçme şeklinde olmak üzere beş aşamada sıralamıştır. Rowe, Boulgarides ve McGrath (1984) ise karar vermenin, potansiyel sonuçların olumlu yönlerini değerlendirmeyi de içeren bir süreç olduğunu ifade etmiş ve karar verme sürecine ilişkin beş aşamalı bir model geliştirmişlerdir. İlk aşama; en zor ve en kritik aşama olan problemi tespit etmeyi gerektiren problemi belirleme ile başlar, alternatif çözümleri bulma ve analiz etme, kararı uygulama, önceki aşamaların değerlendirilmesi, varsa gerekli değişikliklerin yapıldığı sonuçlara ulaşma ve en son olarak da uzun dönem etkileri göz önünde bulundurularak kararın neticelerini sorgulanması ile sonlanır. Rowe ve Mason (1987) bu beş aşamalı analize dayanarak karar verme sürecini bilişsel bir süreç olarak tanımlamış ve karar vericiyi harekete geçiren uyaran, bireyin uyarana yanıt verme şekli, problem üzerine düşünme, kararı uygulama ve yürütme, kararın etkinliğini belirleme, istenilen hedeflere ulaşmada yardımcı olup olmadığını değerlendirme olmak üzere ifade edilen bileşenlerden oluştuğunu öne sürmüştür.

Bakioğlu ve Demiral (2013) belirsizlik durumlarının ortadan kalkması için okul yöneticilerinin karar alırken paydaş desteğine ihtiyaçları olduklarını belirtmiştir. Yöneticiler, karar alırken destekleyici ve yapıcı eleştirilerde bulunan, kendilerini destekleyen, yapıcı ve öğretmenlerin varlığının süreci kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Atik (2009) araştırmasında, ilköğretim kurumlarında görev alan yöneticilerin iletişim becerilerinin liderlik becerisine önemli katkı sağladığını, karar sürecini etkilediğini ve sürecin nitelikli hâle gelmesine etki ettiğini paylaşmıştır.

Örgüt Yönetiminde Karar Verme

Etzioni'ye (1964) göre örgüt, belirlenen amaçlara ulaşmak için bir araya gelmiş toplumsal birimdir. Simon, Smithburg ve Thompson (1950) yönetimi, ortak amaçlara ulaşmak için işbirliği içinde çalışan bireylerin ortak etkinlikleri olarak tanımlar. Yönetim biliminin başlıca inceleme alanı olan örgütleri, Barnard (1988) açık sistem olarak ilk nitelendiren yönetim bilimcilerden olup bir örgütün varlığını sürdürmesinde üyelerin birbirleriyle iletişim hâlinde bulunmasından, ortak bir amaç için çalışmalarından ve bu amaca yönelik üyelerin istekli olması gerekliliğinden bahsetmiştir. Barnard'a göre örgüt iki veya daha fazla kişinin güçleri ile eş güdümlenmiş uygulamaları ve etkinlikleri yerine getirdiği bir sistemdir. Aynı zamanda "The Functions of Executive" yazarı olan Barnard, karar verme kavramını kamu yönetimi sözlüğünden iş dünyasına taşıyan ilk kişi olmuş ve bu kavram kaynak tahsisi ve politika oluşturma gibi eylemlerin yerine kullanılmaya başlamıştır (Buchanan ve O'Connell, 2006).

Barnard ve daha sonra James March, Herbert Simon ve Henry Mintzberg gibi araştırmacılar örgütsel karar verme üzerine çalışmaları ile ön plana çıkmışlardır. Gulick ve Urwick (1937) yönetim süreçlerini POSDCORB olarak formüle etmekte ve bunları planlama, örgütlenme, kadrolama, yöneltme, koordinasyon, raporlama, bütçeleme olarak sınıflandırmaktadır.

Karar verme perspektifi yalnızca kararın tanımı ile ilgili değildir (Meyer 1990). Dışardan bir gözlemcinin (katılımcının) bakış açısını dikkate alır. Gözlemci, başlayan süreci analiz eder ve vaka çalışması yoluyla bir seçim olarak işaret edilen durumu geri bildirimleri yoluyla yeniden yapılandırır. Gözlemciler süreci yeniden yapılandırırken zaman ve mekândan bağımsız olarak seçimleri ele alır ve kararı, istenen sonuç ile keşfedilmeyi beklenen yer arasına konumlandırırlar. Bu bahsedilen döngü örgütsel yaşantının bir bölümünü oluşturur (Hickson vd., 1986). Bu şekilde verilen karar bir anlamda bir fotoğrafçının kendi resmini oluştururken seçtiği çerçeve gibi bir seçim sürecidir. Gözlemciler karar vermeye götüren soru dışındaki diğer faaliyetlerle ilgilenirler (Cohen, March ve Olsen, 1972). Birkaç farklı sorun genellikle birlikte farklı eylemleri

birbirine bağlar (Starbuck 1983, Whitley 1987). Örgütsel gündem üzerine araştırma yapmak sorunların karar verme süreçlerine onlardan daha fazla eşlik eder. Bu nedenle, belirli bir sorunu bir kararın başlangıç noktası olarak tek başına değerlendirmek her zaman mantıklı görünmemektedir (Kingdon 1984, Laroche 1991, Schneider 1991).

Yönetim faaliyetlerinin zorluklarından biri yöneticilerin öncelikli karar vericiler olduğudur (Mintzberg 1973, Kotter 1982, Delpuch ve Lauvergeon 1986). Örgütsel karar verme, Jones (2013) tarafından örgütsel paydaşlar için değer yaratacak en iyi çözümün sırasıyla araştırıldığı, seçildiği ve eylem planına dönüştürüldüğü süreç olarak tanımlanmıştır. Karar verme örgüt üyelerini etkilemek amacıyla örgütte değişiklik gerektiren durumlar için bir çatışmayı önlemede ya da çözümünde kullanılır (Griffiths, 1956). Karar işlevi örgüt yönetiminin kalbini oluşturur ve yönetim süreçlerinin ekseninde yer alır (Bursalıoğlu, 2010). Örgüt yöneticileri örgütün yaşantısını devamı için karar verme görevine sahiptirler. Bu nedenle yöneticiler örgüt için en uygun karar vermenin yükünü taşıma sorumluluğuna ve becerisine sahip olmalıdırlar (Fishburn, 1988). Örgüt geçmişte alınan kararların ışığında, her yeni eylem adımında tekrarlanan kararlar ile yaşantısını sürdürür. Örgütte alınan kararlar örgütün karakterine ayna tutar. Örgütte yaşanan çatışmalar, olumsuzluklar ise karar gücündeki ve yetkisindeki aykırılıkları yansıtır (Lane, Corwin ve Monahan, 1967).

Mintzberg (1975), yönetimin sahip olduğu rollerin çoğunu karar verme rollerinden oluştuğunu; Cosgrave (1996), karar vermeyi yönetim faaliyetlerinin bir parçası; Rausch (2003), yönetim eylemlerinin esasını kararların oluşturduğunu ve yönetim becerisinin etkili karar verebilme ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel davranış perspektifinden karar verme Buchanan ve O'Connell'e (2006) göre pratikte, yöneticilerin daha iyi sonuçlar elde etmelerine yardımcı olur. Her ne kadar iyi bir karar, iyi bir sonuca garanti vermese de bahsedilen pragmatik karşılığa sahiptir.

Karar verici, örgütsel hedeflere erişmek, belirsizliği azaltmak ve riskleri yönetmek için mevcut alternatifler arasından kriterlere en uygun olanı seçmek durumundadır (Scott ve Bruce, 1995). Rode (1997) yöneticilerin, yapabilecekleri muhtemel hataları bildiklerinde ve bu durumdan kaçınma yolunu seçtiklerinde örgüt için optimal kararı vereceklerini belirtmiştir. Optimal karar aynı zamanda kararın sonucunu öngörmeyi de gerektirir. Newell ve Simon (1972) yöneticilerin optimal karar verme becerisinin, karar vermeye ayrılan zaman ile geri bildirimlerin yoğunluğu kısıtlanmadığında geliştiğini ifade etmiştir.

Örgütlerde yaygın olarak kullanılan karar verme yollarından bir tanesi Scott ve Bruce'un (1995) geliştirdiği çalışmayla desteklenendir. Scott ve Bruce (1995) tarafından ifade edilen karar verme, bireyin karar verme durumuyla karşılaştığında izlediği alışlagelmiş ve öğrenilmiş yanıt örüntüsü olarak tanımlamıştır. Bu tanım karar vermede kişilik özelliklerinden daha çok davranışları ön plana çıkarmaktadır. Bu, en iyi alternatifi seçmek için farklı durumlarda farklı karar verme stillerinin ortaya çıkabileceği anlamına gelmektedir. Bu yaklaşıma göre karar verme stilleri davranışlara dayandığı için kişiler bu stilleri öğrenebilir ve kendi kurumlarında uygulayabilir.

Eğitim Yönetiminde Karar Verme

Örgütte açığa çıkan her davranışın altında karar verme yer almaktadır (Taylan, 1990). Okullarda niteliğin artırılması ve amaç odaklı etkin bir yönetim anlayışının sergilenebilmesi için yöneticilerin karar verme davranışları önemli bir yere sahiptir (Shiloh, Koren ve Zakay, 2001). Okul yöneticilerinin etkili karar vermeleri için zamanı ve süreci doğru yönetmeleri gerekir (Kneeland, 2001). Karar vermede kişinin izlediği yol ve kişilik özelliği, karar verme sürecinin etkinliğini artırır (Shiloh, Koren ve Zakay, 2001). Okul yöneticileri lider olarak karar verme sürecinde problemi tanımlamalı, eylem adımları için seçenekleri belirlemeli, her bir seçeneğin olası çözümlerini öngörmeli, seçenekler içinden en iyi sonuç verecek olanları seçebilmeli ve iyiler içinden en iyi sonuç verecek olanı uygulamaya koymalıdır (Rebore, 2001). Adair'e (2000) göre, son adım kararların değerlendirilebilmesidir. Cusisk (1992) diğer organizasyonlardaki liderler gibi eğitim liderinin rolü de karar vermeyle tanımlanmıştır. Eğitim liderlerinin kararlarına karmaşık ve bağlı sosyal sistemlerde ihtiyaç duyulur. Eğitim sürecindeki paydaşlar farklı gruplardan gelen ve farklı görüşleri olan kişilerdir. Bu yüzden liderlere sıklıkla ve çok sayıda birbiriyle çelişen talepler gelir ve bu beklentiler değer yüklü idari işlerin önemini vurgular. Bir eğitim liderinin işi yoğun olarak insan odaklı olmasıdır. Okul idarecileri sürekli başkalarıyla iletişim hâlinindedir. İdareci rutin bir gün boyunca pek çok kısa ve hızlı etkileşimde bulunur. Eğitim liderlerinin işlerinin büyük bir kısmı çalışanların problem çözmelerine yardımcı olmaktır.

Pek çok yöneticide olduğu gibi eğitim yöneticilerinin işi de karar verme aktiviteleri etrafında şekillenir. Mintzberg'in (1973) yönetsel davranış üzerine yaptığı kapsamlı çalışma liderler tarafından yoğun bir şekilde kullanılan dört karar verme rolünün

keşfedilmesini sağlamıştır. İncelenen beş yöneticiden birinin eğitim lideri olduğu çalışmada roller girişimci, problem çözücü, kaynak ayırıcı ve müzakereci olarak tanımlanmıştır. Wolcott'ın (1973) March'ın alan yazını incelemesine (1978) yaptığı etnografik çalışma eğitim liderlerinin yüzleştiği kararlar üzerinedir. Okullardaki yönetsel tahakkümü yakalamak isteyen araştırmacılar; öğretmenlerin, müdürlerin ve müfettişlerin farklı örgütsel seviyelerde benzer birçok karar verdiğini iddia etmiştir. Bu kararlar, söz konusu üç grubun kendilerine özgü konumlarına göre eğitici, yönetsel ve siyasi olmak üzere üç farklı role ayrılmıştır.

Müfettiş ve müdürlerin asıl işlerini inceleyen çalışmaların bir kısmı incelendiğinde her iki grubun da gün içinde çeşitli kararlar verdiği görülmüştür. Bu kararlar kapsam, karmaşıklık ve etki yönlerinden değişiklik göstermektedir. Rutin ve bilinenden, rutin dışı ve bilinmeyene farklılık gösteren bu kararlar okul geliştirme stratejileri, yeni öğretmen alımları, öğretmen değerlendirmeleri, bütçe, öğrenci uzaklaştırma ve ihraç kararları, ebeveynlerle ve toplulukla iletişim, çevre yönetimi ve temizlik malzemelerinin alımı gibi pek çok farklı konuyu kapsar (Griffiths, 1969; Blumberg ve Greenfield, 1980; Martin ve Willower, 1981; Blumberg, 1986; Boyan, 1987; Sergiovanni, 1995; Johnson ve Fauske, 2000).

Scott (2002) organizasyonu formal bir toplumsal kolektif olarak tanımlar. Scott'a göre örgüt görece formalleşmiş bir koordinasyon ve kontrol yapısı altında hedeflerine ulaşmaya çalışan bireylerden oluşan devingen bir varlıktır. Tüm örgütler bir çevre içinde var olur. Okul gibi örgütler içinde bulundukları çevrelerini etkiler ve daha büyük çevrelerden etkilenir. Örgütle çevre arasında simbiyotik (ortakyaşar) bir ilişki bulunur ve okullar profesyonel örgütlerdir. Öğretmenler gibi çekirdekte bulunan kişiler alanlarında eğitim alırlar ve profesyonel bir karşılaştırma grubuna sahiptirler. Bu grup ayrıca eğitim planlaması ve uygulaması konusunda da bir miktar özerkliğe sahiptir. Öğretim işinin karmaşıklığı, öğrenci profilindeki farklılıklar ve öğretmenlik normları, doğrudan gözetimin ve aşırı standartlaşmanın etkilerini hafifletir.

Johnson ve Kruse'a (2009) göre eğitim örgütlerinin diğer örgütlerle ortak yönleri olsa da okulun insanlara hizmet eden bir örgüt olması liderlerin verdiği kararları ve bu kararları nasıl ele aldıklarını etkiler. Eğitim kurumlarında yapılan liderlik, öğretim, danışmanlık, karar verme gibi aktiviteler bu örgütsel bağlamda gerçekleşir. Deneyimli liderler tecrübeyle öğrense de eğitim alanında bu özelliklere ve bu özelliklerin karar verme sürecine etkilerine yeteri kadar önem verilmemektedir. Okulları, tanımlayan ve

insanlara hizmet eden örgütler olarak ayıran özellikler vardır. Bunlar (Johnson ve Kruse, 2009):

- Örgütsel hedeflerin çeşitliliği ve muğlaklığı
- Örgütün temel görevinin eğitim olmasından kaynaklı oluşan düşük görev netliği
- Örgütsel yapıya yansıyan ademi merkezîyetçi eğilimler ve çift otorite-kontrol talepleri
- Örgüt katılımcılarının karşılaştığı aşırı miktarda uyarıcı içeren çalışma ortamı
- Örgütle bütünleşmiş güçlü kurumsal ortam
- Örgütün çevresel taleplerin etkisine karşı savunmasızlığı olmak üzere sıralanabilir.

Bu özellikler aynı zamanda eğitim liderinin karar verme süreçlerinde hayati bir rol oynar. Lideri farklı ve çoğu zaman birbirine zıt olguları barındıran şartlara iter ve okullarda verilen kararların karakterini şekillendirir. Ayrıca bu zıt güçler, karar verme sürecine etkin bir şekilde nasıl yaklaşılacağına dair bilgiler verir (Johnson ve Kruse, 2009). Uzun zamandır okul sistemlerinin gelişmek için baskı gördükleri ancak büyümelerini ölçecek yeterli araçlara sahip olmadıkları düşünülmüştür (Lashway, 2003; Nitko, 2001; Short, Short ve Brinson, 1998).

Okul personelinden beklenen hesap verebilirlik düzeyi arttıkça okul ortamı veri yönünden zengin ancak bilgi yönünden zayıf bir yer hâline gelebilir. Günümüzde okullar, çeşitli kaynaklardan devasa miktarda veri elde edebilmektedir. Eğitim bakanlıkları, hükûmet, ilçe yönetimleri ve bölge eğitim büroları gibi pek çok dış kaynak, yoklama ve disiplin kayıtları, öğrenci performans ve nüfus verileri, yemek bursu ve yardımı başvuruları, okulu bırakma oranları gibi okulların kendi oluşturduğu iç veri kaynak mevcuttur. Erişilebilir veri miktarının fazlalığına rağmen okullar ve eğitimciler ellerindeki verinin öğrenciler ve okulları hakkında ne söylediğini görebilecek veri işleme ve analiz teknikleri ve bu analizlerin sonuçlarını betimleme konularında yeterli bilgiye sahip değildir (Easton ve Luppescu, 2004; McCroskey, 1999).

Okul örgütünün bir roller sistemi bütünü olarak görülmesi, yöneticinin davranışlarını öğretmenler ve diğer çalışanların rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak planlaması okul yönetiminin görevini etkili bir şekilde yerine getirmesini sağlar.

Bir okul yöneticisinin etkili karar vermesi, karar verme ile ilgili temel kuramsal bilgiye sahip olması, karar vermeye ilişkin aşamaları ve problem çözme becerilerini bilmesi ile yakından ilişkilidir (Bursalıoğlu, 2010). Bir kurumdaki işleyişin verimliliği, alınacak kararlara bağlıdır. Karar süreci örgütteki diğer tüm yönetim süreçlerini de kapsar (Taymaz, 2008).

Eğitim örgütleri diğer örgütlere göre daha sosyal ve çok katmanlı olduğundan kararların etkisi daha geniş bir yere sahiptir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin okul yönetimini ve işleyişini etkileyen tüm bölümlerin, her birinin karara katılabilme ve bu yönde katkı gösterebilme imkânı olduğunu önemsemesi gerekir. Karar sürecinden etkilenecek birimler, alınacak kararlara, katkı sağladığı oranda uygulamanın verimi artacaktır. Sahadaki uygulayıcılar bir karar üzerinde uzlaşamadıkları zaman bu olumsuz bir direnç yolu açabilir. Ayrıca, okulun tüm çalışanlarını birer karar verici hâline dönüştürmek, etkili ve güçlü bir örgüt kültürü oluşturmayı sağlar. Karar sürecinde yer alan sorumlu kişilerin katılım çokluğu, kararın arka planında çok bilgi bulunduğu ve nedenlerinin daha rasyonel olarak izahına katkı sağlar ve yürütülmesini kolaylaştırır (Yılmaz, 1999).

Okul yöneticisinin kararını etkileyen iç ve dış faktörler vardır. İç faktörler, öğretmenler, öğrenciler, destek personeli ve okulun fiziki donanımıdır. Dış faktörler; veliler, sivil toplum örgütleri, iş dünyası, genel yönetim yapısı, eğitimde üst yönetim, bölgenin coğrafi ve sosyal yapısı, okulun yakın çevresi ve yerel yönetimlerdir. Okul yöneticisinin tüm bu faktörleri gözетerek varlığını kabul etmesi, planlı bir şekilde işleyişini sağlaması, okul amaçlarına yönelik kullanabilmesi ve bu doğrultuda karar alması önemlidir (Açıkalın, 1995).

Doğru karar vermenin eğitim yöneticileri tarafından anlaşılmaması durumunda ortaya çıkan başarısızlık, okulun görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesini engellemekte, gelişimini yavaşlatmakta ve okuldaki diğer öğretmen ve yöneticilerde yabancılaşma duygusu yaratmaktadır. Karar verme süreci iyi anlaşılır ve uygulanırsa çalışanlar yenilikçilerin belirgin özelliklerinden olan, daha çok yaptırma gücünü ve etkinliğini kendilerinde de hissederler (Yılmaz, 1999). Araştırmalarda karar verme ile ilgili en çok öne çıkan tespitlerden biri okullarda karşılaşılan problemlerin okul yöneticisi tarafından tek başına çözülebilmesi için fazla karmaşık ve kapsamlı olduğudur (Fullan ve Hargreaves, 1996; Güçlü, Özer, Kurt Koşar, 2015; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Bu nedenle, başta öğretmenler olmak üzere okulun tüm iç ve dış paydaşlarının okullardaki karar verme süreçlerine katılım sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin

karar verme sürecine katılması ile kararların niteliğini arttırdığı, okulun sosyal kapasitesini güçlendirdiği, öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyon düzeylerini yükselttiği ortaya konmuştur (Evans, 1996; Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar, 2012; Hoy ve Miskel, 2001; Özdoğru ve Aydın, 2012; Scully, Kirkpatrick ve Locke, 1995; Somech, 2002, 2010; Wadesango, 2012).

Okulda alınan kararların etkililiği yönetim işlevlerinin etkililiğinde önemli olduğu gibi, öğretmenlerin mesleki performanslarında, iş doyumlarında ve dolayısıyla öğrenci başarısında da rol oynar. Okulun çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler yetiştirmesi için yöneticilerin lider olmaları, bu yönde davranış sergilemesi ve bu davranış biçimini yansıtabilmek için öncelikle kendilerini büyük ölçüde tanımaları ve etkili karar verme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar, 2015). Darwazeh'nin (2003) gerçekleştirdiği araştırma, okul yöneticilerinin karar alma oranının %83,2 olduğunu göstermiştir. Yöneticiler en çok kararı öğrenci ve öğretmenlerle ilgili konularda, en az kararı ise okul ortamı ve ders programları ile ilgili konularda almakta ve belirgin olarak anlık karar verme stilini tercih etmektedirler.

Karar Türleri

Karar türlerinin sınıflandırılmasının amacı, değişik türdeki kararlar vermeye sebep olan sorunları daha net bir şekilde belirlemek ve farklı karar türleri için işlevsel yaklaşım ve teknikler üzerinden ilerlemektir (Koçel, 2011). Shahzad ve arkadaşları (2010), programlı ve programsız kararlar olarak sınıflandırmıştır. Programlı kararlar rutin olarak ortaya çıkan ve bu sebeple karar vericilerin kendilerine yönelik ayrıntılı bir yöntem geliştirebildiği kararlardır. Bunun aksine programsız kararlar rutin olarak ortaya çıkmayan ve dolayısıyla bunlara ilişkin ayrıntılı yöntemler geliştirmenin söz konusu olmadığı kararlardır. Programsız kararlar, mevcut duruma özel olarak geliştirilmiş yönergelere ihtiyaç duyar. Bu iki karar türü birbirinden tamamen ayrı olmayıp bir uça yüksek oranda programsız diğer uça ise yüksek oranda programlı olan kararlar olmak üzere bir sürekliliğin iki ucunda bulunurlar. Bu iki karar türü arasında ayırım yapabilmek karar vermenin programlı ve programsız yönleri ile karşılaşıldığında başvurulacak tekniklerin sınıflandırılmasına da yardımcı olacaktır (Simon, 1960). Tablo 3'de her iki karar türünün özellikleri özetlenmiştir.

Tablo 3

Programlı ve Programsız Kararlar.

Özellikler	Programlı kararlar	Programsız kararlar
Problem türü	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Yönetim Düzeyi	Alt düzey yöneticiler	Üst düzey yöneticiler
Sıklık	Tekrarlayan, rutin	Yeni, alışılmadık
Bilgi	Halihazırda mevcut	Belirsiz ve noksan
Hedefler	Açık, net	Muğlak
Çözüm için gerekli zaman dilimi	Kısa	Görece uzun
Çözümün dayandığı unsurlar	Prosedürler, kurallar, politikalar	Muhakeme gücü ve yaratıcılık

Kaynak: Robbins, S.P., Bergman, R.B., Stagg, I.D., ve Coulter, M. (2002). *Foundations of Management*. Pearson Australia Group.

Tablo 3 incelendiğinde programlı kararların sınırları görece daha belirgindir ve bu kararların daha önce geliştirilmiş çözümlere dayanarak alınmaları mümkündür. Çünkü karşı karşıya kalınan problemler yapılandırılmış yani açık, bilindik ve kolaylıkla tanımlanabilen problemlerdir. Yapılandırılmış problemlere karşı örgütlerin kullanabileceği yöntemler, kurallar ve politikalar olarak ifade edilen üç farklı programlı karar türü vardır. Yöntem, bir karar vericinin yapıyı bir probleme yanıt vermek için kullanabileceği birbiriyle ilişkili ve birbirini takip eden adımlar bütünüdür. Kural, bir karar vericinin neyi yapıp neyi yapamayacağını net bir biçimde belirten kesin ifadedir. Kuralın aksine politika ne yapılması ya da ne yapılmaması gerektiğini söylemek yerine karar verici için genel parametreler koyan bir kılavuz niteliğindedir. Örgütlerin yapılandırılmamış problemlerle karşılaşması durumunda ise karar verici, kendi muhakeme becerisi ve yaratıcılığına dayanarak programsız kararlar almak durumunda kalır (Robbins, Bergman, Stagg ve Coulter, 2002).

Kuzgun (2000), karar vermenin davranış olarak ortaya çıkabilmesi için bir güçlüğün oluşması ve kişilerin bu durumu hissetmesi, güçlüğün ortadan kalkabilmesi için birden fazla seçeneğin olması ve bireylerin bu alternatiflerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması gibi koşulların bulunması gerekliliğini öne sürmektedir. Kuzgun'a (1993) göre, karar verme sürecinde birey çeşitli alternatifler üzerinden gerekli değerlendirmeleri yapar ve sonunda bir karara vererek uygulamaya koyar. Karar vermek ve problem çözmek karmaşık süreçler olarak nitelendirilebilir. Bu süreçte kişi, kendisi ve alternatifleri ilgili olarak bilgiyi elde eder ve bunları işleme yolunu belirlemek ve

biçimlendirmek için bazı stratejilere ihtiyaç duyar. Karar verme stratejisi, kişinin karar verme durumuna olan yaklaşımı ile karar verirken izleyeceği yöntemleri içerir.

Özetle başvuru olan karar verme türü karşılaşılan problemin türüne bağlıdır. Programlı karar verme, yapılandırılmış problemlerle karşılaşıldığında programsız karar verme ise yapılandırılmamış problemlerle karşılaşıldığında başvuru olan yöntemlerdir. Bir karar vericinin programlı ya da programsız karar verme yöntemini kullanmasının onun karar verme stili ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Karar Verme Stili

Karar stili terimi kişinin bir karara ulaşmak için elindeki bilgiyi kullanma yöntemini niteleyecek bir kavram olarak tanımlanır. Kişinin elindeki bilgiyi nasıl kullandığı ve bu bilgidan nasıl anlam çıkardığı üzerine odaklanır (Rowe, Boulgarides ve McGrath 1984). Rowe ve Boulgarides'e (1992) göre, kişilerin karar stillerini belirlemek onların strese karşı gösterdiği tepkileri, motivasyonlarını, problem çözme becerilerini ve genel düşünme şekillerini öngörmeye yardımcı olabilir. Harren'in (1979) karar verme stillerine ilişkin yaptığı taksonomiye göre, kasıtlı ve mantıklı kararların yer aldığı rasyonel, duygulara ve duygusal tatmine dayalı olan sezgisel ve diğer kişilerin görüşlerine başvuru olan bağımlı karar verme stilleri yer almaktadır (Phillips, Friedlander, Pazienza ve Kost, 1985). Bahsedilen üç farklı stil, karar verme esnasında kullanılan farklı tutum ve davranış kümelerini temsil eder. Bireylerin karar vermede kişisel sorumluluk alma derecesinin ve duygusal karar verme yaklaşımlarından farklı olarak mantığı ne ölçüde kullandığının bir işlevi olarak da değişiklik gösterir. Driver, Brousseau ve Hunsaker (1990) bireyin karar verirken baskın bir stili kullandığını ancak diğer stillerin özelliklerini de değerlendirmeye aldığını vurgulamıştır. Scott ve Bruce (1995), karar verme stilini bir kişinin karar verme durumu ile karşılaştığında öğrendiği, alışageldiği örüntüye göre verdiği bir tepki olarak açıklamaktadır. Scott ve Bruce (1995), Harren'in sınıflandırmasını geliştirmiş ve karar verme stillerini rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçınmacı ve anlık stil olmak üzere beş grupta toplamıştır:

- *Rasyonel (Rational) Stil*: Rasyonel karar verme, problemlere ve hedeflere insan aklının hükmedebileceği ve mantıklı çözümler içinden en iyisini seçebileceği varsayımına dayanır. Seçenekler mantıksal olarak değerlendirilir. Diğerlerine

göre bilgi girişinin en yüksek düzeyde olduğu stildir. Alvani'ye (2010) göre, süreçte veriler toplanır. Karar verici karar üzerinde etkili olan faktörleri, olası sonuçları niceliksel olarak ele alarak değerlendirir.

- *Sezgisel (Intuitive) Stil*: Sezgisel karar verme, bilincin devrede olmadığı, bilgiden çok sezgilere, deneyimlere ve hislere dayanan bir stildir. Karar verici, sezgisel karar verirken doğru karara ulaşmak ile ilgili mantık yürütmez.
- *Bağımlı (Dependent) Stil*: Bağımlı kararlar, karar vericinin özerkliğinin eksik olduğu durumlarda ortaya çıkar (Parker, Bruine ve Fichhoff, 2007). Karar vericinin, bilgi edinme becerisi ve farkındalığı yetersiz olduğu için diğer kişilerin yönergelerinin ve tavsiyelerinin dikkate alındığı bir stildir.
- *Kaçınmacı (Avoidant) Stil*: Kaçınmacı kararlar, karar vericinin karar vermeyi ertelediği veya reddettiği durumlarda verilen kararlardır. Parker, Bruine ve Fichhoff'e (2007) göre, karar verici bir problemle ya da fırsat ile karşılaştığında göstereceği tepkiyi geciktirir. Karar verme ya da karar verme durumlarından kaçınmak tercih edilir.
- *Anlık (Spontaneous) Stil*: Anlık karar, karar vericinin en kısa sürede en nihai kararı alma eğilimine sahip olmasının, anında karar vermenin gerektiği stildir. Başka bir deyişle bu kararlar ani kararlardır.

Nas'a (2006) göre, karar verme stili öğrenilebilir, öğretilir ve edinilebilir bir beceridir. Thunholm (2004) karar verme stilini, bireyin karar verme durumuna yanıt verirken izlediği örüntü olarak tanımlamaktadır. Bu yanıt örüntüsünü belirleyen unsurlar; mevcut karar verme durumu, karar verme görevi ve karar veren bireyin kendisidir. Farklı bireysel alışkanlıkların yanı sıra bilgiyi işleme, öz değerlendirme ve öz düzenleme gibi temel bilişsel becerilerdeki farklılıklar da karar vericiler arasındaki değişikliklere örnek olabilir. Bu temel bilişsel beceriler, farklı karar verme görev ve durumlarında gösterilen yanıt örüntüleri üzerinde sürekli bir etki gösterir.

Karar verme stilleri ile öz saygı ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi araştıran Thunholm (2004), çalışması kapsamında karar verme stilleri üzerine değerlendirmelerini yaparken Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilmiş olan "Karar Verme Stilleri Ölçeği"ni kullanmıştır. Thunholm (2004) karar verme stili denilen şeyin bir beceriden ziyade, öz değerlendirme ve öz düzenlemeyi başlatma ve sürdürme becerisini içeren bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Izgar ve Yılmaz (2007) okul yöneticilerinin karar vermede öz saygı düzeyleri ile dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Karar vermede öz saygı düzeyleri ile anlık, kaçınmacı karar verme stili ve erteleyici karar verme stili arasında ise olumsuz yönde bir ilişki ortaya konmuştur. Kıdem değişkenine göre karar vermede öz saygı ile anlık ve kaçınmacı karar verme stilleri puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Eğitim değişkenine göre, karar vermede öz saygı ile anlık ve kaçınmacı karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Oğuz (2008) araştırmasında yöneticilerin cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kідeme göre sezgisel karar verme stiline ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin cinsiyete ve eğitim durumuna göre sezgisel karar verme stiline ilişkin görüşleri değişmemektedir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin kaçınmacı, bağımlı, ani ve rasyonel karar verme stillerine ilişkin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kідeme göre anlamlı fark göstermemektedir. Üngüren (2011) çalışmasında yöneticilerin mizaç ve karakterleri ile karar verme stilleri arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulguları, kişilik özellikleri ile karar verme stillerinin yöneticilerin etkinliğini belirlemede önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Halama'nın (2017) araştırmasına göre, iş ortamlarındaki öz düzenleme düzeyleri ve ihtiyatın temsil ettiği karar verme süreçlerinin arasında pozitif bir ilişki mevcuttur. Yüksek öz düzenleme düzeylerindeki yöneticilerin iş süreçlerinde uyumsuz karar verme stratejilerinden kaçınma oranı düşük, öz düzenleme seviyesine sahip yöneticilere kıyasla daha yüksektir. Sonuçlar işle ilişkili durumlarda öz düzenleme becerisinin karar vermede önemli bir rol oynadığı savını doğrular denilebilir.

Karar Vermede Öz Düzenleme Modeli

Karar verme konusunun daha iyi kavranabilmesini sağlamak amacıyla pek çok karar verme kuram ve modeli geliştirilmiştir. Bu konuda geliştirilen ilk modellerin bir kısmı, “Beklenen Fayda” (Expected Utility) teorisi gibi, rasyonel ve matematiksel yollarla en iyi karara ulaşılabileceği varsayımına dayanmaktadır (Lichtenstein vd., 1978). 1970’li yıllara kadar rasyonel çözümler üretilmesi esasına dayanan klasik rasyonalite, ekonomi ve finans alanlarına egemen olmuş temel teoridir. Bu dönemde temel paradigma rasyonel insan anlamına gelen “homo economicus” dur (Tomak, 2009). İnsan doğası gereği faydasını maksimize, içsel maliyetlerini ise minimize edecek yönde tercihlerde

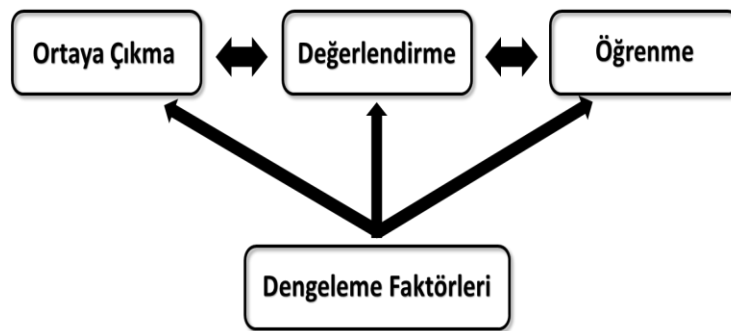
bulunur ve kararlar verir (Aktan, 2012). Bu dönemde “Beklenen Fayda” rasyonel seçim modeli olarak yaygın kabul görmüştür (Tomak, 2009). Bireylerin rasyonel yolla karar verdiklerini temel alan “beklenen fayda teorisi modeli” kişilerin bütün ilgili bilgilere sahip olduklarında en fazla beklenen yararı sağlayacak şekilde kararlar aldıklarını vurgular. Ancak daha sonra gerçekleştirilen davranışsal çalışmalar beklenen fayda teorisi ile uyuşmayan sonuçlar ortaya koymuştur. Bu teoriye göre bireylerin beklenen faydanın yüksek olduğu tercihleri seçmesi gerekmekte iken zaman zaman aksi yönde davrandıkları görülmüştür. Bazı durumlarda olasılığı düşük olan durumların sıklığını daha fazlaymış gibi algılama eğilimi gösterip buna göre davrandıkları gözlenmiştir (Lichtenstein, 1978).

Zaman içerisinde yapılan araştırmalar neticesinde insan zihninin kendine özgü kısıtlılıkları ve muhakeme kapasitesinin sınırlılıkları dolayısıyla insanların çoğunlukla kararlarını o kadar da rasyonel bir biçimde almadıklarını keşfetmişlerdir (Kahneman, Slovic ve Tversky, 1982; Nisbett ve Ross, 1980; Simon, 1986). Karar verme Ivannikov (1991), Pavlov (1927), Uznadze (1966), Vekker (1961), Puni (1952) gibi yazarlar tarafından istemli bir öz düzenleme; Luria (1973), Aladzhalova, Slotintseva ve Khomskaya (1976) tarafından hedefe yönelme ve hedef gerçekleştirme; Andreeva (1979), Hallam (1994), Moscovici ve Zavalloni (1969) tarafından öz düzenlemenin sosyopsikolojik faktörleri; Vygotsky (1980) tarafından ise istemli kontrol süreci olarak tanımlanmıştır. Tikhomirov ve Poznyanskaya (1966) bilişsel öz düzenlemenin motivasyonel ve duygusal yönlerini araştırmıştır. Edwards (1954) ise karar vermede motivasyonel mekanizmaların önemini vurgulamıştır. Bu anlamda Byrnes (1998); Byrnes, Miller ve Reynolds, (1999); Miller ve Byrnes (1997) tarafından Öz Düzenlemeye Dayalı Karar Verme Modeli (Self Regulation Model of Decision Making [SRMDM, Karar Vermede Öz Düzenleme Modeli, KVÖDM]) bahsedilen modellerin eksikliklerini gidermek amacıyla geliştirilmiştir.

KVMÖDM sosyal bilişsel teoriyi esas alarak bireylerin kontrolle ilgili inançlarının davranışlarına olan etkisine dayanır. Model, başarılı bireylerin karar verme durumunda seçenekleri değerlendirme aşamasında etkili stratejiler kullandığını, başarılı olmayanların hedeflerini netleştiremeyen, seçenekleri belirleyemeyen ve değerlendiremeyen bireyler olduğunu öne sürmektedir. KVMÖDM’ye göre karar vermenin aşamaları ortaya çıkma, değerlendirme ve öğrenme şeklinde sıralanmaktadır. Ortaya çıkma aşamasında öncelikle seçenekler ve/veya stratejiler belirlenir. Değerlendirme aşamasında her seçeneğin olumlu ve olumsuz yönleri düşünülüp en iyi olan tercih edilir. Öğrenme aşamasında ise birey en iyi seçeneği tanımlar (Byrnes, 2005).

KVÖDM’ne göre öz düzenleme yapan karar verici, farklı durumlara uyarlanabilen hedefler belirleyen ve bu hedeflere ulaşmak için uygun önlemleri alan kişidir. Burada bahsi geçen süreç içerisinde, amaca yönelik seçimlerin oluşturulması, değerlendirilmesi, seçilmesi ve bu seçimlerin sonuçlarından ders alınması ile uygun hedeflere ulaşmada engel teşkil edebilecek kısıtlılık, ön yargı ve kişisel eğilimlerin yönetilmesi de bulunur (Byrnes, 1998). Öz düzenleme kuramının temeli olan “Bireyler kendi psikolojik süreç ve davranışları üzerinde bir kontrol hissine erişmeden çevrelerine etkili olarak uyum sağlayamazlar.” fikri ile de bağdaşmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 1994). Karar verici için bu kontrol hissi, kişinin etkili olan ve olmayan karar verme türlerine ilişkin anlayışındaki değişimler ile belirlenir. Bu değişimler, karar verme sürecinde hataya sebep olacak faktörleri ortadan kaldırarak, bilginin yeterli olmadığı durumlarda daha bilgili kişilerin önerilerine başvurmak ya da dürtüsellliği azaltmak için içsel konuşma stratejilerini kullanmak gibi seçeneklerin uygulanmasına da yardımcı olmaktadır (Miller ve Byrnes, 2001). Byrnes’e (2005) göre, Öz Düzenleme Modelini üç varsayımla açıklamaktadır. Bunlardan birincisi insanların davranışlarının amaçlarına göre şekillenmesi, ikincisi başarılı bireylerin çevreleriyle uyum içinde olmak için şanslarını artıracak davranışlar sergileyerek çevrelerine uyum göstermeleri ve üçüncüsü ise bireylerin çevrelerini dikkate alarak belirledikleri hedeflerine ulaşmalarını mümkün kılacak davranış edinme eğiliminde olmalarının onların başarıya ulaşmada zorluk çekmeleridir.

Karar vermede Öz Düzenleme Modeli’nde yer alan bu aşamalar Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Karar Vermede Öz Düzenleme Modeli

Kaynak. Byrnes, 1998, s. 31.

Şekil 4'te yer alan öz düzenleme modeline göre karar verme sürecinde dengeleme faktörleri ortaya çıkma, değerlendirme ve öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Tablo 4'te sunulduğu gibi karar vericiler, ortaya çıkma, değerlendirme ve öğrenme aşamalarında çeşitli niteliklere sahiptirler (Rew, 2015).

Tablo 4

Öz Düzenleme Modeline Göre Karar Vericiler

Aşamalar	Özellikler
Ortaya çıkma aşamasında:	- Bilgi sağlayıcı ipuçlarına yönelmek, - Ulaşılan ipuçları çok açık olmadığında rahat hissetmemek ve var olandan fazla bilgiye ulaşmaya çabalamak,
Değerlendirme aşamasında:	- Uyumsuz hedefler yerine birden fazla uyumlu hedef belirlemek, - Harekete geçme biçimi belirsiz durumlar olduğunda mantık ve öneri isteme stratejilerini işe koşturmak, - Sosyal statü uyum göstermediğinde öneri talep etmek, - Var olan seçeneklerin birbiri ile uyumunu dikkate almak, - Kişilerin, olayların ve izlenecek yöntemlerin özelliklerinin olağan durumları nasıl şekillendirdiğini tespit etmek.
Öğrenme aşamasında	- Mantığa uygun yetiler ortaya koymak, - Yöntemleri dikkate almak ve önem düzeyine göre sıraya koymak, - Sonuçları yeniden incelemek, - Karar verme ile ilgili kısıtlılıklar konusunda gerçeğe dayalı bilgi edinmek, - Yüksek standartlarda başarı göstermek, - Düşünceleri doğru hızda değiştirmek,
Dengeleyici faktörler:	- Çeşitli etkenlerin karar verme sürecindeki rolünün farkında olmak, - Denge unsuru etkenleri yönetmek için öz düzenleyici yöntemleri işe koşturmak, duyguları kontrol etmek amacıyla kendini sakinleştirme yöntemini kullanmak,

Kaynak: Rew, L. (2015). Acknowledging Intuition in Clinical Decision Making. *Journal Of Holistic Nursing*, Vol. 18 No. 2, June 2000 94-108 © 2000 American Holistic Nurses' Association.

Tablo 4'te öz düzenleme modeline göre karar vericiler ortaya çıkma, değerlendirme ve öğrenme aşamaları ve dengeleyici faktörler olarak özellikleriyle gösterilmektedir.

Öz düzenleme becerileri içinde yer alan hedef belirleme, karar verme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Byrnes, Miller ve Reynolds (1999) öz düzenleme becerisinin karar verme becerisi üzerindeki etkisinin, bireylerin kendilerine uygun hedefler belirleyerek ve seçenekleri değerlendirerek karar verdiklerini vurgulamaktadır. Çelik-Ercoşkun ve Köse (2014) ise öz düzenleme becerisinin bireylerin var olan güçlerini daha

iyi değerlendirmelerine ve kendi kararlarını alabilmelerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Ekşi, Okan ve Ayhan (2018) öz dñzenleme yetisini yordayıcı olarak ele aldıkları çalışmalarında öz dñzenleme becerisini karakter gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olarak ortaya koymuşlar ve karakter gelişiminin etkisiyle kişinin kendi değer yargıları doğrultusunda karar vereceğini belirtmişlerdir.

İlgili Araştırmalar

Ulusal alan yazın incelendiğinde öz dñzenlemeye ilişkin çalışmaların genellikle öz dñzenlemeyi bir öğrenme becerisi olarak ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür. Yapılan alışmalar, öğrencilerin öz dñzenleme becerilerine odaklanmakta ve öğrenme sürecinde öz dñzenlemenin etkisi çeşitli değişkenler ile ilişkilendirilerek incelenmektedir. Bunun yanı sıra öz dñzenleme çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocuklar bağlamında gelişmekte olan bir beceri olarak incelendiği çalışmalara da sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak ulusal alan yazında bu tezdekine benzer şekilde okul yöneticilerinin öz dñzenleme becerilerini merkezine alan bir çalışmaya rastlanmamış, yalnızca öğretmenlerin öz dñzenleme becerilerini yine öğrenme sürecinin bir ögesi olarak inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Buna karşın okul yöneticilerinin öz dñzenleme becerilerini öz liderliğin bir boyutu ve öz liderlik kapsamında yer alan bir değişken olarak inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda ulusal alan yazından öncelikle konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalar, ardından öğretmenlerin öz dñzenleme becerileri ile ilgili çalışmalardan örnekler ve son olarak da okul yöneticilerinin öz dñzenleme becerilerini öz liderlik kapsamında inceleyen çalışmalardan örnekler sunulmuştur.

Türkiye’de öz dñzenleme becerileri ile ilgili nc çalışmalardan biri, Canca (2005) tarafından yazılan yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada, niversite ğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve stbiliřsel öz dñzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen öğrenme stratejileri arasında tekrar etme, ayrıntılandırma, örgütleme ve eleştirel düşünme yer almaktadır. Araştırmanın alışma grubunu bir niversitedeki 106 Matematik Bölümü ğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın z dñzenlemeli öğrenme stratejilerine ilişkin verileri, “ğrenmede Motive Edici Stratejiler” envanteri ile toplanmış, akademik başarı ise öğrencilerin incelenen dersteki dönem sonu başarı puanları dikkate alınarak belirlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmada öz dñzenlemeye dayalı

öğrenme stratejilerinin, bilişsel ve biliş üstü stratejilerin bir araya gelmesi durumunda öğrencilerin matematik başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Cinsiyet bağlamında, kız öğrencilerin kullandıkları örgütlenme, detaylandırma, eleştirel düşünme ve üstbiliş stratejilerinin matematik başarıları üzerinde etkili olduğu ancak erkek öğrencilerin başarılarında böyle bir etkinin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretim tasarımlarında, öğrencilerin bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi önerisi getirilmiştir.

Öz düzenlemeyi iş yeri davranışları bağlamında aracı bir değişken olarak konumlandıran Çatalsakal (2016), bilinçli farkındalığın iş performansı ve iş doyumunu ile ilişkisinde öz düzenlemenin aracılık rolünü test etmiştir. Araştırma kapsamında iş performansı, görev performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı, üretkenlik karşıtı iş davranışı olmak üzere hem örgütsel çıktı hem de örgütsel davranışları içeren üç boyutta ele alınmıştır. Bilinçli farkındalığın bireylerin iş performansı üzerindeki etkilerinin değerlendirildiği çalışmanın temel hipotezi bu etkinin, öz düzenleme aracılığıyla gerçekleşmesidir. Araştırma verileri, araştırma değişkenlerine ilişkin maddeler içeren anketler aracılığıyla 213 katılımcıdan toplanmıştır. Araştırma kapsamında iş performansı hem katılımcıların kendi görüşlerine dayalı olarak hem de yöneticilerine sorularak iki farklı şekilde ortaya konmuştur. Bu iki farklı veri, farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre bilinçli farkındalığın yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak belirlenen performans çıktıları üzerinde herhangi bir etkisi bulunamamış ancak çalışanların kendi görüşlerine dayalı olarak belirlenen performans çıktıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmadan elde edilen bulgular, bilinçli farkındalığın görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkilerinde öz düzenlemenin aracılık rolü olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgulara göre içinde bulunduğu durumlara yönelik farkındalığı yüksek olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu, öz düzenleme becerileri yüksek kişilerin ise görev performansının ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttığı belirtilmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında eğitim kurumlarında yürütülen ve öz düzenleme becerileri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya da rastlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışma, Mazlumoğlu (2019) tarafından yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmada açıklayıcı sıralayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşaması nicel verilerin toplanması aşamasıdır. Nicel

veriler 345 sınıf öğretmeninden toplanmış, ardından bu öğretmenler içinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 50 öğretmenden yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel bulguları, öz düzenleme becerileri ile karar verme becerilerinin ilişkili olduğunu ortaya koyarken nitel bulgular da bu ilişkiyi desteklemiştir. Nitel sonuçlar karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkide, öz düzenlemenin karar verme süreçleri üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında öz düzenleme, öz pekiştirme, öz izleme ve öz değerlendirme boyutlarında ele alınmıştır. Bu boyutların her birinin karar vermede öz saygı ile ilişkili olduğu görülürken hem karar verme stillerinin hem de karar vermede öz saygının en çok öz izleme boyutu ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra öz izlemenin karar verme stilleri ile de ilişki içinde olduğu ve karar verme becerisinin en önemli yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Öz düzenleme becerilerinin yaşam becerileri ve yönetsel beceriler ile ilişkisini ele alan bir çalışma Sezer (2017) tarafından gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Bu çalışma kapsamında ön lisans öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerinin problem çözme ve stresle başa çıkma düzeylerine etkileri incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmanın verileri, 240 ön lisans öğrencisinden, değişkenlere yönelik ölçekler vasıtasıyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analiz edilmesi neticesinde öğrenciler tarafından kullanılan öz düzenleme stratejileri ile problem çözme ve stresle başa çıkma stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilişkilerde özellikle ayrıntılandırma, örgütlenme ve biliş sütü stratejilerin eleştirel düşünme ile aralarındaki ilişkilerin diğerlerinden anlamlı olarak yüksektir. Araştırma sonuçları çocukların bilişsel ve biliş üstü öğrenme stratejileri geliştirmelerinin akademik başarı, stresle başa çıkma ve eleştirel düşünmedeki önemine dikkat çekmiştir. Bu stratejilerin erken yaştan itibaren geliştirilmesi gerekliliği vurgulanarak özellikle öğretmen eğitimi programlarına bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi ve aktarılmasını kolaylaştırıcı öğeler entegre edilmesi önerilmiştir.

Ulusal alan yazında öz düzenlemeyi inceleme konusu yapan çalışmalar arasında öz liderlik başlığı altında yapılmış olan çalışmalar da yer almaktadır. Bu kapsamda yürütülen çalışmalardan biri, Fidan (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan ve öğretmenlerde bireysel inovasyon ve öz liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmadır. Bu çalışmada öz liderliğin, öz düzenleme süreçlerini kapsayan bireysel bir liderlik türü olduğu ve tıpkı öz düzenlemede olduğu gibi bireyin kendi davranışlarını etkileme sürecine vurgu yapan bir kavram olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında 278

öğretmenden veri toplanmıştır. Öz liderliği ölçmek için kullanılan ölçek; davranış odaklı stratejiler, doğal ödül stratejileri ve yapıcı düşünce stratejilerinden oluşmaktadır. Bunlar aynı zamanda bireyin öz düzenleme sürecinde kullanabileceği stratejilerdir. Toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, öz liderliğin bireysel yenilikçilik kapsamında yer alan ve bireyleri, yenilikçilik düzeylerine göre sınıflandıran boyutların tamamı ile yüksek düzeyde ilişkili olduğuna işaret etmiştir. Öz düzenlemenin en çok hangi yenilikçilik boyutu ile ilişkili olduğu incelendiğinde ise deneyime açıklık boyutunun ön plana çıktığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin öz düzenleme süreç ve becerilerinin değerlendirilebilmesi için de öz liderlik çalışmalarına değinmek gerekmektedir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalardan biri, Erdoğan (2019) tarafından yürütülen ve eğitim sektöründeki yöneticileri temel alan çalışmadır. Bu çalışmada eğitim sektöründeki yöneticilerin değerleri, öz liderlik nitelikleri ve iş tatminleri üzerine bir inceleme gerçekleştirilmektedir. Çalışmanın katılımcı grubunu, resmî ve özel okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmuştur. Veriler, 452 okul yöneticisinden, araştırma sorusu kapsamında yer alan değişkenlere yönelik ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öz liderlik kapsamında öne çıkan ifadelerin; bireyin bir görev süresince kendi ilerlemesini izlemesi, zor durumlar karşısında kendi mantığına dayalı değerlendirmeler yapması, kendi fikir ve inançlarını değerlendirmesi ve hedefleri üzerine düşünmesi bağlamındaki ifadeler olduğu görülmektedir. Buna göre öz liderliğin, bir yöneticinin kendisine veya kurumuna açık hedefler belirleyerek bunlara yönelik olarak gerçekleştirdiği davranışları düzenlemesi şeklinde ifade edilebilecek öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öz düzenleme becerilerini, yönetsel beceriler bağlamında inceleyen bir çalışma, Kurt ve Sığırtaç (2021) tarafından yapılmış olan çalışmadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamaların sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi incelenmektedir. Çalışmanın verileri 306 öğretmenden, araştırma değişkenlerine ilişkin veri toplamak üzere geliştirilmiş ölçekler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kendilerini kontrol etme becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine yardımcı olmak için yaptıkları ile sınıflarını ne kadar iyi yönettikleri arasında bir ilişki olduğu fark edilmiştir.

Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullanılan uygulamaların sınıf yönetimi becerilerini yordayıp yordamadığına yönelik analizlerden elde edilen bulgular, bu nedensellik ilişkisinin de doğrulandığını göstermiştir. Buna göre öğretmenlerin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemek için kullandıkları uygulamalar, sınıf yönetimi becerilerinin yaklaşık %41'ini yordamaktadır. Bu bulgular öz düzenlemenin sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öz düzenleme ile ilgili uluslararası alan yazın da ulusal alan yazına benzer bir eğilim göstererek öz düzenlemeli öğrenmeye yoğunlaşmaktadır. Ancak özellikle sosyal bilişsel kuramın ve psikolojik kuramların etkisi, öz düzenlemeyi yalnızca formal öğrenme süreçlerinde değil bireyin amaçlarına ulaşmasını temel alan pek çok süreçte inceleme konusu hâline getirmektedir. Örneğin, kötü alışkanlıklardan kurtulmaya ilişkin uygulamalar ve bunlar üzerine yapılan araştırmalarda da öz düzenlemeye önemli bir yer verilmektedir. Yöneticilerin öz düzenleme becerilerini temel alan veya yönetim süreç ve becerileri ile öz düzenleme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara ise uluslararası alan yazında, ulusal alan yazına kıyasla daha fazla rastlanmaktadır. Ancak uluslararası alan yazında da bu araştırmadakine benzer şekilde okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkileri merkezine alan bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Bu kapsamda uluslararası alan yazından örnekler sunulurken öncelikle konu ile ilgili yapılan öncü çalışmalara, ardından eğitim örgütlerinde öz düzenleme becerileri ile ilgili yapılmış çalışmalara ve son olarak da yönetim ve karar verme süreçleri ile öz düzenlemeyi bir arada ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

Öz düzenleme alan yazınının en fazla yoğunlaştığı konu, öz düzenlemeli öğrenme sürecidir. Öz düzenlemeli öğrenme sürecinin açıklanmasında en fazla atıfta bulunulan isim ise Zimmerman'dır. Bu kapsamda Zimmerman tarafından 1986 yılında yayımlanan ve öz düzenlemeli öğrenen olma sürecini alt süreçleri ile ortaya koyan çalışmanın, öz düzenlemeli öğrenme alan yazınında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin o tarihe kadar oluşmuş bilimsel birikimin bir araya getirildiği çalışmada Zimmerman (1986), öz düzenlemeli öğrenme teorilerine dayalı olarak öz düzenlemeli öğrenme sürecinin öğeleri olarak anılabilecek alt süreçleri formalize etmiştir. Bu süreçler; öz sistem, üstbilişsel işlevler, sesli düşünme, öğretimsel bağlamın yönetimi ve çocuğun sosyalleşmesidir. Yapılan incelemeler sonucunda öğrenme sürecinde bu öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin işe koşulmasının öğrencilerin

akademik başarıları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öz düzenlemenin öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaları ve etkili öğrenenler olmaları noktasında kendilerine katkı sağlayacağını göstermektedir.

Öz düzenlemenin özellikle sosyal bilişsel kuram kapsamındaki gelişimine öncülük eden araştırmacılardan biri Bandura'dır. Bu kapsamda Bandura'nın (1991) "Öz Düzenlemenin Sosyal Bilişsel Teorisi" başlıklı makalesi önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada, sosyal bilişsel teoriye göre insan davranışlarının büyük oranda süregelen öz etki süreçleri ile motive edildiği ve düzenlendiği varsayımı temel alınmaktadır. Bu da öz düzenleme sürecine karşılık gelmektedir. Öz düzenleme sürecinin temelinde başarılması gereken bir amaç veya amaçlar yer almaktadır. Bandura (1988) öz düzenleme sürecini sosyal bilişsel teorinin insan davranışlarını açıklamada kullandığı temel süreç olarak öne çıkarmaktadır. Bu kapsamda ele alınan öz düzenleme sürecinin üç temel alt işlevi olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunlar öz izleme, değerlendirme ve öz tepkidir. Öz izleme, bireyin davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını izlemesini içermektedir. Değerlendirme işlevi, bireyin kendi davranışlarını bireysel standartlar ve çevresel bağlamlar açısından değerlendirmesi ile ilişkilidir. Öz tepki ise bireyin değerlendirmelerine dayalı olarak kendi davranışlarını olumlu veya olumsuz olarak kategorize etmesi ve bunlara yönelik ödül veya cezalar geliştirmesi ile ilişkilidir. Öz düzenleme ayrıca öz yeterlik mekanizmasını da kapsamaktadır. Öz yeterlik bireyin düşünce, duygu, motivasyon ve eylemleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Öz düzenleme süreci bir amaca yönelirken bu amaca ulaşma güdüsünün yanı sıra ahlaki bir alanı da göz önünde bulundurmaktadır. Bu noktada sosyal yapıların bireye kazandırdığı veya sosyal yapılar içinde mevcut olan bu ahlaki değerler, öz düzenleme sürecinde davranış standartlarının neler olacağına, bireyin kendi davranışı ile ilgili değerlendirmelerine ve elde ettiği sonuçlara yönelik tepkilerinin yoğunluğuna rehberlik etmektedir. Bu durum sosyal süreç ve yapıların öz düzenleme üzerindeki etkilerini somutlaştırarak öz düzenlemenin sosyal bilişsel kuram içinde konumunu da açıklığa kavuşturmaktadır.

Öz düzenlemenin bir yönü, amacın başarılması yönünde davranışların düzenlenmesi iken kavramın kendi içinde barındırdığı diğer yönü ise bireyin amacına ulaşma sürecinde kendi davranışlarını düzenleyememesidir. Bu da öz düzenlemenin başarısızlığa uğramasını ifade etmektedir. Öz düzenleme sürecinin tam olarak anlaşılması için öz düzenleme sürecinin nasıl ve neden başarısızlığa uğrayabileceğinin anlaşılması da önem taşımaktadır. Bu kapsamda Baumeister ve Heatherton (1996), öz düzenleme

başarısızlığını incelemeye aldıkları bir çalışma yayımlamışlardır. Bu çalışmada toplumsal sorunların temeline bireylerin öz düzenleme sürecini başarıyla sürdürememeleri konulmuş ve bunun nedenlerinin neler olabileceği üzerinde durulmuştur. Çalışmada öncelikle öz düzenleme süreci açıklanmıştır. Bu süreç, dönüt mekanizmasına dayalı olarak standartlar, izleme ve işleme olmak üzere üç öge ile açıklanmaktadır. Öz düzenlemenin karmaşık bir süreç olması nedeniyle bu süreci başarılı bir şekilde sürdürmeye etki eden nedenler gibi başarısızlığa uğratan farklı nedenler olması mümkündür. Baumeister ve Heatherton (1996), bu nedenleri eksik düzenleme ve yanlış düzenleme şeklinde iki temel başlık altında ele almışlardır. Eksik düzenlemeden kaynaklanan başarısızlıklar öz düzenlemenin standartlar, izleme ve işleme olarak ifade edilen öğelerinden en az birinde meydana gelebilecek bir aksaklıkla açıklanmaktadır. Bu aksaklıklara örnek olarak açık, belirgin ve tutarlı standartların belirlenememesi, bireyin davranışlarını izleme sürecinde başarısız olması veya tepkilerini istedikleri şekilde kontrol etme gücünden yoksun olmaları verilmektedir. Yanlış düzenleme ise genellikle doğru olmayan varsayımlara dayalı hareket etmekten kaynaklanan başarısızlıklarla ilişkilendirilmektedir. Bunlara ek olarak araştırmacılar, çalışma kapsamında öz düzenlemenin durağan olmayan bir kapasite olduğuna, sınırlı ancak yenilenebilir olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Ulusal alan yazında olduğu gibi uluslararası alan yazında da yöneticilerin öz düzenleme becerilerinin öz liderlik ile ilişkili olarak veya öz liderliğin gelişimine katkı sunan bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Nesbit (2012) tarafından yapılan çalışmada örgütlerde öz yönelimli liderliğin gelişimine yönelik bir model ortaya koymak üzere bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada örgütlerde liderliğin gelişimi için öz gelişim yaklaşımlarının uygulanması ve buna yönelik kavramsal anlayışın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda deneysel öğrenme, duygu araştırması, değişime yönelik sosyal bilişsel teoriler ve öz gelişimin doğasına ilişkin ayrıntılı bir alan yazın incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeler neticesinde öz gelişimin ardında üç temel becerinin bütünleşmesinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer becerilerin gelişmesi ile yakından ilişkili olduğu görülen bu beceriler, bireyin dönütlere verdiği duygusal tepkileri yönetme becerileri, öz yansıma sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesi ve gelişim için öz düzenleme becerileri sergilemesi ile ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle öz yönelimli liderliğin gelişmesinde rol oynayan bu beceriler, öz yansıma, dönütlerin duygusal yönetimi ve öz düzenleme becerileridir. Buna göre örgütlerde formal bir yönetim anlayışından öz yönelimli liderliğe geçişi yapılandıran bu yaklaşım, örgüt

liderliğinde öz düzenlemenin rolüne vurgu yaparak bu çalışmadaki gibi yönetim alan yazını ile öz düzenleme alan yazını bir araya getirmektedir. Bu noktada öz düzenleme süreci, bireysel değişim ve gelişim sürecini yapılandıran bir araç olarak işlev göstermektedir. Kendini geliştirmek isteyen bir liderin izleyeceği yola rehberlik eden öz düzenleme süreci bu kapsamda bir amaç belirleme, bu amaç için çaba gösterme ve süreci izleme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Liderliğin gelişiminde öz düzenlemenin rolünü inceleyen çalışmalardan biri de Yeow ve Martin (2013) tarafından yürütülen boylamsal bir saha araştırmasıdır. Araştırmanın amacı, öz düzenleme müdahalelilerinin izleyicilerin, liderin etkililiği ve takım performansına yönelik algıları üzerindeki etkilerini incelemek şeklinde belirlenmiştir. Araştırma bir üniversitede dört veya beş kişilik çalışma grupları ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında deney grupları ve kontrol grupları yer almıştır. Deney gruplarındaki liderler, öz düzenleme konusunda koçluk almış ve öz düzenleme becerilerinin olduğu bir liderlik tarzı sergilemişlerdir. Araştırma kapsamında üç tane hipotez geliştirilmiştir. Birincisi, öz düzenleme müdahalesinin yapıldığı gruptaki izleyicilerin, liderin performansına ilişkin değerlendirmelerinin kontrol grubundakilerden daha iyi olacağıdır. İkincisi, öz düzenleme müdahalesinin yapıldığı gruptaki takım finansal performansı ve takım raporunun kontrol grubundakinden daha iyi olacağıdır. Üçüncüsü ise öz düzenlemeli liderlik müdahalelerinin sağladığı avantajlarda göreve ilişkin liderlik gelişiminin aracılık rolü bulunduğudur. Araştırma kapsamında yapılan analizler ön-testlerde deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, her üç hipotezin de desteklendiğini göstermiştir. Buna göre öz düzenleme davranışlarının sergilendiği deney grubundakilerin lider performansına ilişkin görüşleri, kontrol grubundakilerden daha olumlu olmuştur. Bunun yanı sıra sonuçlar, öz düzenleme davranışlarının sergilendiği gruplarda takım performansının da artacağına işaret etmiştir.

Yönetim süreçlerinde liderlik ve öz düzenlemeyi bütünleştiren bir çalışma Moss, Dowling ve Callanan (2009) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada araştırmacıların çıkış noktasını 21. yüzyılda örgütlerin içinde bulunduğu değişim ve belirsizlik karşısında bu değişim ve belirsizliğe uyum sağlayabilecek çalışanları kendilerine çekmekte zorlanmaları oluşturmuştur. Bu zorluğun üstesinden gelmek için de örgüt liderlerinin öz düzenleme becerilerinin gelişmesi yoluyla mevcut çalışanların uyum, esneklik ve değişimlere uyum sağlama gibi kapasitelerini geliştirebilecekleri belirtilmiştir. Çalışanların belirsizlik ve çevresel değişimlere uyum kapasitelerini geliştirebilecek

liderlerin özelliklerini ortaya koyan bir model geliştirmeye yönelik çalışmada, öncelikle öz düzenlemenin kuramsal arka planını oluşturan dört teori ele alınmıştır. Bu teoriler; öz benlik çelişkisi teorisi, kişilik sistemleri etkileşimi teorisi, optimal öz güven ve öz önem teorileridir. Bu dört teorinin bir araya getirilmesi ile öz düzenleme için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından bu çerçevenin liderliğe uyarlanması ile örgüt liderlerinin, çalışanların değişimler karşısındaki kırılganlığı yerine uyum kapasitesi geliştirmeleri konusunda katkıları tartışılmıştır.

Alan yazında öz düzenleme ile karar vermeyi bir arada inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Byrnes, Miller ve Reynolds (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öz düzenleme ile iyi karar verme bir araya getirilmiştir. Çalışma kapsamında dönüt mekanizmasının, gençlerin ve yetişkinlerin karar verme sürecini ne düzeyde geliştirdiğini inceleyen iki araştırma yürütülmüştür. Dönüt olarak hem söz dönütleri hem de çıktı bağlamındaki dönütler dikkate alınmıştır. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen karar verme sürecinin temel olarak dört aşamada gerçekleştiğine dikkat çekilmiştir. Bu aşamalar; bir amaç belirlenmesi, seçeneklerin bir araya getirilmesi, seçeneklerin amaca ulaşma sürecinde işe yarama olasılıklarına göre sıraya konulması ve işe yarama olasılığı en yüksek seçeneğin tercih edilmesidir. Bu süreçte bireyin seçeneklere ve karar verme stratejilerine ilişkin inançları onun açısından hangi seçeneğin en iyisi olarak görülebileceğini belirleyen etmenler olabilmektedir. Öz düzenlemenin karar verme ile ilişkisi ise bu noktada devreye girmektedir. Öz düzenleme, bireyin amaca odaklanmasını ve kendisini bu amaca başarıyla ulaştıracak yollar tercih etmesini içeren bir süreç olduğu için öz düzenleme, seçeneklere ilişkin bireysel inançlar yerine gerçekçi sonuçlara odaklanmayı sağlayarak daha iyi kararların verilmesine aracılık edebilmektedir. Bu süreçte dönüt mekanizmasının işlevi ise öz düzenlemenin dönüt mekanizması ile ilişkisi çerçevesinde ortaya çıkmaktadır. Nitekim öz düzenleme sürecinde birey, eylemlerini ve bunların sonuçlarını sürekli olarak izlemekte, amaca yaklaşıp yaklaşmadığını gösteren standartlarla bu sonuçları karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırmaya yönelik yaptığı değerlendirmeler sonucunda da birey davranışlarını yeniden düzenlemektedir. Karar verme sürecinde öz düzenlemenin devrede olduğu bir modelin de benzer bir işleyiş göstermesi beklenmektedir. Birey, sözel veya çıktı olarak sunulan dönütlere dayalı olarak seçeneklerin sıralamasını değiştirebilmekte, bu da tercih edilen seçeneğin değişmesine yol açabilmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, bir kısmı yetişkinler bir kısmı ise gençlerden oluşan 96 kişiden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar her iki grubun da karar verme sürecinde sözel dönütlerden

faydalanmadığını göstermiştir. Buna karşılık yetişkinler kararlarında, çıktılarla sağlanan dönütlere dayalı olarak daha fazla değişiklik yapma yoluna gitmişlerdir.

Öz düzenleme ile karar verme sürecini bir arada inceleyen başka bir çalışma da Miller ve Byrnes (2001) tarafından gençlerin sosyal koşullarda karar verme süreçlerini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmanın odak noktasında öz düzenlemeli karar verme süreci yer almaktadır. Karar verme sürecinde öz düzenleme becerilerini etkin olarak kullanan bireyler, amaç odaklı olarak karar vermekte ve amaca yönelik süreçlerde yaptıkları gözlemler ve elde ettikleri sonuçlar, verdikleri kararlarda etkili olmaktadır. Bu kapsamda bireyin amaca yüklediği değer veya anlam, onun kararlarını etkileyen en önemli öğelerden biri hâline gelmektedir. Araştırmanın katılımcıları genel olarak dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Yapılan incelemelere göre gençlerin sosyal ortamlarda verdikleri kararlarda onların sosyal-ilişkisel amaçları ön plandadır. Gençlerin karar verme yetkinlikleri, onların sosyal davranışlarının önemli bir yordayıcısıdır. Bunun yanı sıra araştırma kapsamında genç kızlar ve genç erkeklerin karar verme becerileri birbirileri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve genç kızların karar verme becerilerine ilişkin ölçekten elde ettikleri puanların erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Buraya kadar sunulan tartışmalar ele alındığında bu araştırmanın odak noktasını oluşturan karar verme stilleri ile öz düzenleme becerisinin okul yöneticilerinin sergiledikleri performansta etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazında söz konusu yapılarla ilgili araştırmaların önermeleri ışığında, okul yöneticilerinin karar verme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu tespitinde bulunmak da söz konusudur. Bu iki kavram arasındaki ilişkinin yönünü ve niteliğini belirlemek bu kavramları oluşturan boyutların bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesine bağlıdır, denilebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi İzmir ilinde görev yapan ilkökul yöneticilerinin karar verme stilleri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi olduğu şeklinde ifade edilebilir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

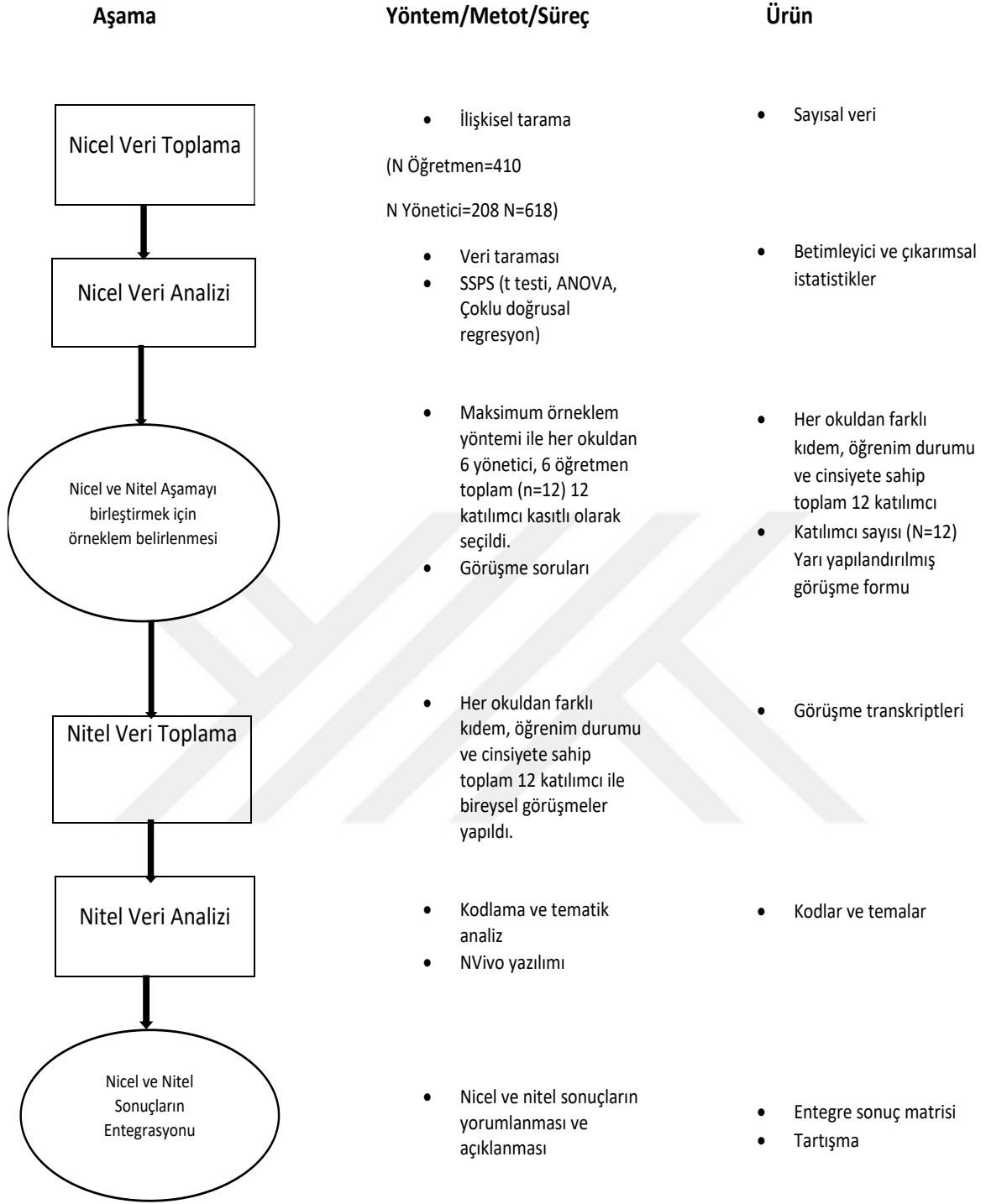
Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme ve çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin ve karar verme stillerinin tespiti için hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirildiği bir araştırma türüdür (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmada karma yöntem kullanma gerekçesi; araştırma bulgularının geçerliğini artırmak, nicel ve nitel yöntemlerin birbirlerini destekleyecek ve elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirini açıklayacak şekilde kullanılmış olması nedeni ile veri çeşitleme olarak belirlenmiştir. Veri çeşitleme, araştırma sonuçlarının geçerliliğini artırmak için aynı fenomenin araştırılmasında ön yargıları dengeleyen veya önleyen çoklu yöntemlerin tasarlanmış kullanımıdır (Fetters, Curry ve Creswell, 2013). Karma araştırmanın farklı desenleri bulunmaktadır. Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır ve bu yolla tasarım düzeyinde tümleştirme gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı desenin amacı, elde edilen nicel bulguları daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel verileri kullanmaktır. Bu süreçte ilk basamak nicel verilerin toplanmasını ve verilerin analizini içerir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmanın nicel boyutu genel tarama ve ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinin amacı geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek iken ilişkisel tarama modelinin amacı iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemektir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stilleri ve bu iki yapı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ve karar verme stillerinin tespiti için nitel verilerden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların deneyimledikleri durumları daha iyi tanımlamak için betimsel ve açıklayıcı bir yaklaşımla katılımcıların söz ve eylemlerini inceleyen araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Maykut ve Morehouse, 1994). Bu aşamada nicel verilerden elde edilen bulguları açıklamak, sonuçların geçerliğini artırmak ve görüşleri derinleştirmek için görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Patton, 2002). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji araştırmaları yaşam dünyasındaki günlük olayları, yaşayan kişinin bakış açısından incelemektedir (Seah ve Wilson, 2011). Yöntemsel olarak sıralı desenlerde nitel veriler, nicel verileri açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2016). Karma araştırmanın farklı desenleri bulunmaktadır. Bu araştırmada açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır ve bu yolla tasarım düzeyinde tümeleştirme gerçekleştirilmiştir. Şekil 5'te açıklayıcı sıralı çalışma tasarım süreci özetlenmiştir.



Şekil 5. Açıklayıcı Sıralı Çalışma Tasarım Süreci

Şekil 5’te görüldüğü üzere, açıklayıcı sıralı desen ile nitel veriler kullanılarak nicel bulgular daha ayrıntılı bir şekilde açıklanır. Bu süreçte ilk basamak nicel verilerin toplanmasını ve nicel verilerin analizini içerir. Öğretmenlerden ve yöneticilerden nicel veri toplamak amacı ile araştırmanın ilk aşamasında “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme

Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Bu aşamada tarama modeli olan ilişkisel tarama (nedensel karşılaştırma) modelinden faydalanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2018) göre ilişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyerek, değişkenler arasındaki sebep ve sonuç hakkında bilgi vermeyi amaçlar.

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşamasında nicel verilerden elde edilen bulguları açıklamak, sonuçların geçerliğini artırmak ve görüşleri derinleştirmek amacı ile nicel verilerin elde edildiği örneklem içinden seçilen amaçlı örnekleme yer alan 12 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji desenin amacı kişilerin deneyimlere nasıl anlamlar verdikleri ve süreçte yaşadıkları deneyimleri zihne nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye yardımcı olmak (Patton, 2002) ve bir olgu ya da kavrama yönelik birden fazla kişinin deneyimlerinin ortak anlamını betimlemektir (Creswell, 2017). Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçta nicel ve nitel bulgular birlikte yorumlanarak bütüncül bir bakış ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmada yöntem düzeyinde tümleştirme bağlama yolu ile gerçekleştirilmiştir. Bağlama düzeyinde tümleştirme örnekleme yoluyla bir veri tabanı diğerine bağlandığında gerçekleşir. Örneğin, ölçek ve nitel görüşmeler içeren bir çalışmada görüşme katılımcıları, ölçeğe yanıt veren katılımcılardan seçilir (Fetters, Curry ve Creswell, 2013). Yorumlama düzeyinde tümleştirme anlatı (bitişik yaklaşım) yolu ile gerçekleştirilmiştir. Bitişik yaklaşım, bulguların tek bir rapor içinde sunulmasını içerir ancak nitel ve nicel bulgular farklı bölümlerde rapor edilir (Fetters, Curry ve Creswell, 2013). Raporlama düzeyinde tümleştirme birleştirilmiş görseller ile sağlanmıştır. Birleştirilmiş görsel, ayrı nicel ve nitel sonuçlardan elde edilen verileri görsel yolla bir araya getirerek bütünleştirir. Bu, ilgili veriler bir şekil, tablo, matris veya grafikte düzenleyerek gerçekleştirilebilir (Fetters, Curry ve Creswell, 2013). Araştırmada kullanılan tümleştirme düzeyleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

*Tümleştirme Düzeyi ve Uygulama Stratejisinin Özeti**

Tümleştirme Düzeyi	Uygulama stratejisi	Detaylar
Çalışma tasarımı	Açıklayıcı sıralı tasarım	618 (208 yönetici, 410 öğretmen) katılımcıdan nicel verilerin toplanmasını ve analizini içeren ardından on iki yarı yapılandırılmış görüşmenin toplanması ve analizini içeren iki aşamalı tasarımdır.
Yöntem	Bağlama	Araştırmanın ilk aşaması olan nicel aşamaya katılan katılımcılar, nitel aşama için örneklem çerçevesi olarak görev yapmıştır.
Yorumlama ve raporlama	Anlatı Birleştirilmiş Görsel (Joint display) tablosu	Tek bir raporun farklı bölümlerinde (bitişik yaklaşımı kullanarak) nicel ve nitel sonuçların sunulması Yan yana karşılaştırmaya izin vermek için her ölçekten bir boyut örnek olması amacı ile nicel ve nitel bulgular tek bir tabloda (birleştirilmiş sonuç matrisi) karşılaştırıldı.

*Tablo Acquah, Naude ve Soni, 2021 çalışmasından alınmış içerik araştırmaya göre dizayn edilmiştir.

Tablo 5’te araştırmanın tümleştirme aşamasına ait çalışma tasarımı, yöntem, yorumlama ve raporlama kısmı detaylarıyla sunulmaktadır.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın nicel boyutu evren grubundan belirlenmiş örneklem ile nitel boyutu ise çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Her bir gruba ilişkiler bilgileri aşağıda açıklanmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılında, İzmir ilinin on bir ilçesinde görev yapan kamu ilköğretim yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmuştur. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, İzmir ili merkez ilçelerinde ilköğretimde görev yapan evren ve örnekleme alınan yönetici ve öğretmen sayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

İzmir İli Kamu İlkokullarında Görev Yapan Müdür ve Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İLÇELER	Müdür	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen
1. Balçova	4	146	3	9
2. Bayraklı	27	800	24	49
3. Bornova	35	1075	32	65
4. Buca	29	1080	25	66
5. Çiğli	18	477	15	28
6. Gaziemir	13	336	11	20
7. Güzelbahçe	4	70	3	5
8. Karabağlar	36	1193	33	70
9. Karşıyaka	25	647	22	38
10. Konak	41	895	36	52
11. Narlıdere	5	135	4	8
	237	6854	208	410

Kaynak: İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2020-2021

Tablo 6'dan görüldüğü üzere, araştırmanın nicel bölümünün hedef evrenini İzmir'deki kamu ilkokullarında görev yapmakta olan müdür ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın alt evreni olan 237 ilkokul müdürü ve $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 208 yöneticinin temsil edebileceği, araştırmanın alt evreni olan 6854 ilkokul öğretmeni ve $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde, 410 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balcı, 2010). Araştırmada örneklem grubunun seçiminde evrendeki alt grupların her birisinin evrende gerekli bir şekilde temsil edilmesi için (Gay, Mills ve Airasian, 2009) tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, İzmir ili merkez ilçelerinin her biri bir tabaka olarak ele alınarak ve tabakalardaki yönetici sayıları ise tabakaların büyüklükleri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Örnekleme Yeri Alan Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımları

Grup	Özellik	Alt Grup	f	%
Müdür	Cinsiyet	Kadın	59	28.4
		Erkek	149	71.6
	Eğitim Durumu	Ön lisans ve Lisans	120	57.7
		Yüksek Lisans ve Doktora	88	42.3
	Kıdem	1-9 Yıl	104	50.0
		10 Yıl ve Üzeri	104	50.0
Öğretmen	Cinsiyet	Kadın	279	68.0
		Erkek	131	32.0
	Eğitim Durumu	Ön lisans ve Lisans	370	90.2
		Yüksek Lisans ve Doktora	40	9.8
	Kıdem	1-9 Yıl	122	29.8
		10 Yıl ve Üzeri	288	70.2

Tablo7’de örnekleme yeri alan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları kadın/erkek, önlisans ve lisans/yüksek lisans ve doktora, 1-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, çalışılacak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin en üst düzeyde yansıtılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma İzmir ilinde kamu ilkokullarında görev yapan altı ilkokul müdüründen ve altı ilkokul sınıf öğretmeninden, toplamda 12 katılımcıdan oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada yer alan çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı Kodu	Yaş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi	Eğitim Durumu
1KÖ	58	32	4	Lisans
2KÖ	31	7	7	Yüksek Lisans
3KÖ	42	20	12	Lisans
1EÖ	34	10	2	Lisans
2EÖ	55	29	17	Yüksek Lisans
3EÖ	46	24	9	Lisans
1KM	39	7	2	Doktora
2KM	49	12	12	Lisans
3KM	59	19	8	Lisans
1EM	41	5	5	Yüksek Lisans
2EM	52	13	7	Lisans
3EM	38	2	2	Lisans

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmanın nitel aşamasının çalışma grubunda İzmir ilinde kamu ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve müdürler yer almaktadır. Çalışma grubu belirlenirken katılımcıların farklı cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve eğitim durumuna sahip olmaları sağlanarak maksimum çeşitliliğe ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

İlkokul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerine ve karar verme stillerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” ve Oğuz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Karar Verme Stilleri Ölçeği” ile nitel veriler ise yine araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Verme Stilleri Görüşme Formu” adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanma süreci ve bu süreçte kullanılan veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği ilgili başlıklar altında açıklanmıştır.

Nicel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nicel aşaması kapsamında okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 360 öğretmen ve 360 müdürün katılım gösterdiği ön uygulama çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Doktora tezi kapsamında hem ön uygulama hem de ana uygulama verilerini toplayabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni için başvuruda bulunulmuş ve gerekli izin yazısı (Ek-1) alındıktan sonra uygulama gerçekleştirilmiştir. Etik ilkeler kapsamında araştırmayı gerçekleştirmek için Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan Etik Kurul Onayı (Ek- 2) alınmıştır. Ayrıca “Karar Verme Stilleri Ölçeği”ni Türkçeye uyarlayan Oğuz (2008)’den de izin yazısı alınmıştır (Ek-3).

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında ilkokul müdürlerinin öz düzenleme becerilerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek taslağı geliştirilmiştir. Karar verme stilleri ölçeği olarak Scott ve Bruce (1995) tarafından oluşturulan ve Oğuz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan karar verme stilleri ölçeği de yine öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla iki ayrı ölçek taslağı şeklinde kullanılmıştır. Bu ölçek, bireylerin karar verme sürecinde sorunlara yaklaşırken kullandıkları karar verme stillerindeki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek her biri birbirinden bağımsız beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; rasyonel-sezgisel-bağımlı-kaçınmacı-kendiliğinden/anlık karar verme stilleridir.

Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini belirlemede geliştirilecek ölçeğe maddelerin hazırlanabilmesi için beş okul müdürü ve beş öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra bu verilerden elde edilen bulgular ve literatürde yer alan bilgilerden yararlanılarak ölçek taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek taslağı, kapsam geçerliliği için uzmanların¹ görüşüne sunulmuştur. Daha sonra ölçek, ön deneme uygulaması için örneklem dışından seçilen okullarda görev yapan yeterli sayıda müdüre ve öğretmene uygulanmıştır. Ön uygulama çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için öğretmen formu ve yönetici formunun üç yüzer katılımcı

¹ Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Prof. Dr. Uğur Batı, Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Doç. Dr. Serkan Koşar, Doç. Dr. Didem Koşar, Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Arş.Gör. Özge Erdemli, Arş. Gör. Tuğba Güner Demir

tarafından yanıtlanması gerekliliği tespit edilmiştir. Türkiye genelinden örnekleme ulaşılarak elde edilecek çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini yükseltmek ve genellenebilirliğine katkıyı artırmak için Tablo 9’da gösterilen NUTS 1 düzeyindeki bölgelere giren illerden veriler toplanmıştır.

Tablo 9

Türkiye’de İBBS ya da (NUTS)’a Göre Sınıflandırılmış Bölgeler

Kod	Düzey 1 (12 bölge)	Kod	Düzey 2 (26 alt bölge)	Düzey 3 (81 il)	ÖN UYGULAMA İLLER		
					Örnekleme Alınan İl	Müdür	Öğretmen
TR1	İstanbul	TR10	İstanbul alt bölgesi	İstanbul	İstanbul	30	30
TR2	Batı Marmara	TR21	Tekirdağ alt bölgesi	Tekirdağ, Edirne, Kırklareli			
		TR22	Balıkesir alt bölgesi	Balıkesir, Çanakkale	Balıkesir	30	30
TR3	Ege	TR31	İzmir alt bölgesi	İzmir			
		TR32	Aydın alt bölgesi	Aydın, Denizli, Muğla	Aydın	30	30
		TR33	Manisa alt bölgesi	Manisa, Afyonkarahisar, Kütahya, Uşak			
TR4	Doğu Marmara	TR41	Bursa alt bölgesi	Bursa, Eskişehir, Bilecik			
		TR42	Kocaeli alt bölgesi	Kocaeli, Sakarya, Düzce, Bolu, Yalova	Kocaeli	30	30
TR5	Batı Anadolu	TR51	Ankara alt bölgesi	Ankara	Ankara	30	30
		TR52	Konya alt bölgesi	Konya, Karaman			
TR6	Akdeniz	TR61	Antalya alt bölgesi	Antalya, Isparta, Burdur			
		TR62	Adana alt bölgesi	Adana, Mersin	Adana	30	30
		TR63	Hatay alt bölgesi	Hatay, Kahramanmaraş, Osmaniye			
TR7	Orta Anadolu	TR71	Kırıkkale alt bölgesi	Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir			
		TR72	Kayseri alt bölgesi	Kayseri, Sivas, Yozgat	Kayseri	30	30
TR8	Batı Karadeniz	TR81	Zonguldak alt bölgesi	Zonguldak, Karabük, Bartın			
		TR82	Kastamonu alt bölgesi	Kastamonu, Çankırı, Sinop			
		TR83	Samsun alt bölgesi	Samsun, Tokat, Çorum, Amasya	Samsun	30	30
TR9	Doğu Karadeniz	TR90	Trabzon alt bölgesi	Trabzon, Ordu, Giresun, Rize, Artvin, Gümüşhane	Trabzon	30	30
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	TRA1	Erzurum alt bölgesi	Erzurum, Erzincan, Bayburt	Erzurum	30	30
		TRA2	Ağrı alt bölgesi	Ağrı, Kars, Iğdır, Ardahan			
TRB	Ortadoğu Anadolu	TRB1	Malatya alt bölgesi	Malatya, Elazığ, Bingöl, Tunceli	Malatya	30	30
		TRB2	Van alt bölgesi	Van, Muş, Bitlis, Hakkâri			
TRC	Güneydoğu Anadolu	TRC1	Gaziantep alt bölgesi	Gaziantep, Adıyaman, Kilis	Gaziantep	30	30
		TRC2	Şanlıurfa alt bölgesi	Şanlıurfa, Diyarbakır			
		TRC3	Mardin alt bölgesi	Mardin, Batman, Şırnak, Siirt			
TOPLAM						360	360

Tablo 9’da yer alan dağılımlara göre toplamda 360 müdür, 360 öğretmen ile ön uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek üzere açımlayıcı faktör analizi, belirlenen yapının geçerliliğini sınamak için ise doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini incelemek için Cronbach alpha katsayıları hesaplanmıştır. Analiz için Lisrel programı kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi. Açımlayıcı faktör analizini yapabilmek için öncesinde veri seti incelenmiştir. Veri setinde kayıp veri yoktur. Maddelerin dağılımı incelendiğinde tek değişkenli uç değerlere rastlanmıştır. Maddelere verilen tepkiler incelendiğinde bu uç değerlerin örneklemin gerçek durumunu yansıttığı görülmüştür. Bu nedenle herhangi bir dönüştürme ya da gözlem çıkarılması yapılmamıştır. Maddelerin tek değişkenli dağılımı için basıklık ve çarpıklık değerleri göz önünde tutulmuştur. Genel olarak veri seti normal dağılımdan sapma gösterdiği için kestirim yöntemi bu durum göz önünde tutularak belirlenmiştir. Kestirim yöntemi olarak unweighted least squares (ULS) tercih edilmiştir. Döndürme yöntemi olarak direct oblimin tercih edilmiştir. Büyüköztürk’e (2012) göre, döndürme yöntemine karar verilirken alt boyutlar arası ilişkilerin varlığı göz önünde tutulmalıdır. Eğer alt boyutlar arası ilişki öngörülüyorsa eğik döndürme yöntemlerinin tercih edilmesi gerekmektedir. Eğik döndürme yöntemlerinden direct oblimin kullanılmıştır. Eğik döndürme yöntemlerinin aksine structure ve pattern matrisler yorumlanmaktadır. Bu doğrultuda faktör yükleri incelenirken pattern matristen yararlanılmıştır. En düşük faktör yükünün 0.40 olması öngörülmüştür. AFA SPSS 22.0 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulanan açımlayıcı faktör analizinde maddeler incelenirken öncelikle hiçbir alt boyutta faktörlenmeyen maddeler çıkarılmıştır. İkinci olarak birden çok faktör yük veren ve faktör yükleri arasında 0.10’dan az yük olan maddeler çıkarılmıştır. Toplam 10 madde (m7, m8, m17, m18, m25, m38, m42, m43, m47 ve m49) çıkarılmıştır. Boyut sayısına karar verilirken öz değer 1’den yüksek olması ölçüt olmuştur. Ölçek üç alt boyutta toplam 42 madde ile % 64.02 açıklanan varyans sağlamaktadır. Tablo 10’da maddeler ve faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 10

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü		
	Öz Yansıma	İrade Kontrolü	Öngörü
27. Gelişime açığımdır. (Örn. yeni görüş, bilgi, bulgu vb.)	0.88		
21. İş disiplinine sahibim.	0.86		
20. Yaptığım işe odaklanırım.	0.86		
26. Deneyimlerimden ders çıkarırım.	0.85		
24. Aldığım kararların sonuçlarını üstlenirim.	0.85		
28. Yanıldığımı fark ettiğimde değışikliğe gitme yolunu seçerim.	0.82		
19. Öğretmenlerimle olumlu iletişim kurarım	0.82		
40. Çalışanlarımın görüş ve önerilerini dikkate alırım.	0.79		
29. Performansımı yükseltmek için çabalarım.	0.77		
48. İşimi severek yaparım.	0.69		
6. Görevimi yaparken geçmiş deneyimlerimden faydalanırım.	0.66		
22. Sahip olmam/geliştirmem gereken özelliklerin farkındayım.	0.66		
50. İşimi yapabilme konusunda yüksek inanca sahibim.	0.64		
35. Davranışlarımı kontrol ederim.	0.63		
51. Çevreden gelen geribildirimleri kendimi değerlendirmek için kullanırım.	0.59		
36. İşte yüksek motivasyon gösteririm.	0.58		
9. Okulun mevcut durumu hakkında bilgiye sahibimdir.	0.55		
11. Okulun hedeflerine ulaşması için öğretmenlerimle iş birliği yaparım.	0.55		
39. Öz değerlendirmemi (güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerimi) mantıklı gerekçelere dayandırırım.	0.52		
12. Öğretmenlerimin bilgiye ihtiyacı olduğunda destek olurum.	0.51		
44. Hata yaptığımı anladığımda doğrusunu öğrenmek için çaba gösteririm.	0.51		
41. Öz saygım (kendime saygım) yüksektir.	0.48		
34. Bilgi eksikim olduğunu fark ettiğimde onu edinmek için istek duyarım	0.47		
23. Etkili karar verme yeteneğine sahibimdir.	0.46		
31. Hedefe ulaşmak için sebat (kararlılık) gösteririm.	0.41		

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yüğü			
	Öz Yansıma	İrade Kontrolü	Öngörü	
30.Onaylanma ihtiyacına gerek duymadan çabamı sürdürürüm.		0.72		
32.Karşılaştığım olumsuz durumlarda davranışlarımı kontrol ederim.		0.69		
52.Ön yargılarım ile hareket etmem.		0.43		
46.Çalışanlarım tarafından yöneltilen eleştirileri olgunlukla karşılarım.		0.42		
45.Karşılaştığım zor durumların üstesinden gelirim.		0.42		
5.Gerekli gördüğümde mevcut planları değiştiririm.			0.84	
2.Görevimi yapmak için ihtiyaç duyduğum araçları belirlerim.			0.79	
4.Uzun vadeli hedefe ulaşmak için kısa vadeli planlamalar yaparım.			0.68	
3.Görevimi yapmak için ihtiyaç duyduğum yöntemleri tespit ederim.			0.61	
1.Okulun hedeflerini belirlemede başarılıyım.			0.57	
16.Okulun hedefleri için stratejiler geliştiririm.			0.55	
14.Yönetim işlevlerini yerine getirirken sahip olduğum kaynakları etkili kullanırım.			0.53	
10.Okulun hedefleri ile ilgili tüm süreçleri kontrol ederim.			0.52	
13.Öğretmenlerimin taleplerini okulun hedeflerini gözetenek öncelik sırasına göre belirlerim.			0.50	
15.Okulun hedefleri ile tutarlı eylemlerde bulunurum.			0.46	
Açıklanan Varyans	59.26	2.64	2.12	64.02
Cronbach Alpha	0.98	0.91	0.93	0.99

Tablo 10 incelendiğinde birinci alt boyut olan öz yansıma alt boyutunca faktör yükleri .41 ile .88 arasında değişen 25 madde yer almaktadır. Bu boyutun açıklanan toplam varyansa katkısı %59,26'dır. Alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.98'dir. İkinci alt boyut irade kontrolü olarak isimlendirilmiştir. Bu boyutta faktör yükleri .42 ile .72 arasında değişen 7 madde ile açıklanan toplam varyansa katkı %2,64'tür. Cronbach alpha katsayısı 0.91'dir. Son alt boyut olan öngörü alt boyutunda ise 10 madde vardır. Faktör yükleri .46 ile .84 arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyansa katkı %2.12'dir. Öngörü alt boyutu için hesaplanan Cronbach

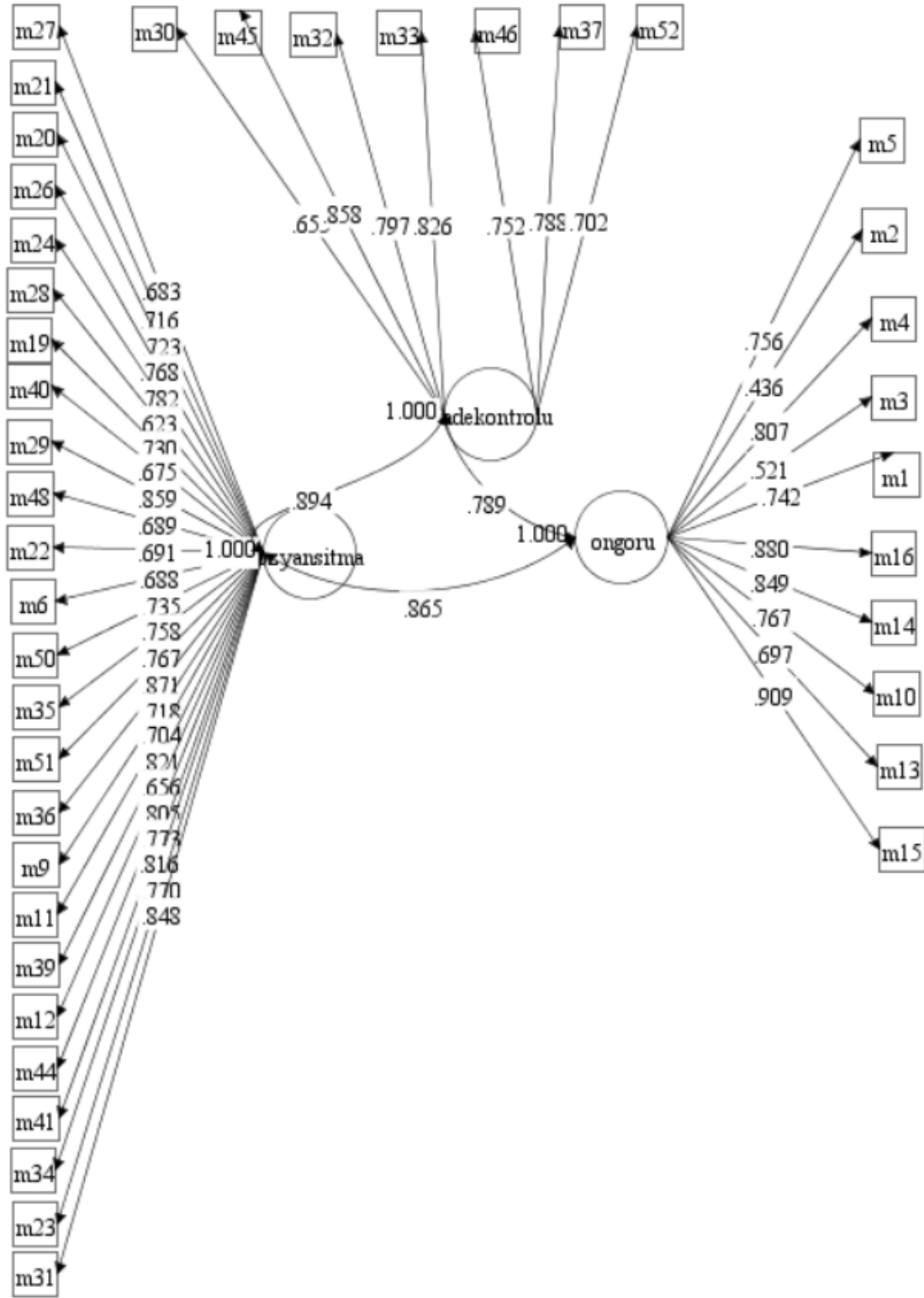
alpha katsayısı 0.93'tür. Ölçeğin toplam puanına ilişkin güvenirlik katsayısı 0.99 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar arası korelasyonlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Alt Boyutlar	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
Öz Yansırma- İrade Kontrolü	0.83
Öz Yansırma- Öngörü	0.76
İrade Kontrolü- Öngörü	0.87

Doğrulayıcı Faktör Analizi. Doğrulayıcı faktör analizine başlanmadan önce veri seti kayıp veriler bakımından incelenmiştir. Kayıp veri yoktur. Veri setinin tek değişkenliği uç değerleri ve normalliği incelendiğinde normallikten ufak sapmalar tespit edilmiştir. Gözlem sayısının azalmaması için kestirim yöntemi WLSMV olarak belirlenmiştir. DFA Mplus 8 programı kullanılarak yapılmıştır. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

Şekil 6'da verilen modele ilişkin model veri uyum indeksleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Doğrulamalı Faktör Analizi Model Uyum indeksleri

	Modele İlişkin Değer	Kabul edilen değerler
χ^2/sd	1099.259/816	<2; <5
(p değeri)	(p=0.00)	(>0.05)
RMSEA	0.043	<0.05 0.05-0.08
RMSEA C.I. 90%	0.036-0.049	-
CFI	0.971	>0.95; >0.90
TLI	0.969	>0.95
SRMR	0.071	<0.08; <0.10

Tablo 12 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan model doğrulanmıştır. Tüm model uyum indeksleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde hatta yüksek uyumu işaret etmektedirler. χ^2 değerinin manidar olmaması beklenirken bu modelde manidar çıkmıştır. Ancak bu durum ki kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olmasıyla ilgilidir. Bu nedenle göz ardı edilir. Ölçeğin bu grup için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.96; birinci alt boyut için 0.94; ikinci alt boyut için 0.85 ve son olarak üçüncü alt boyut için 0.84 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu ön uygulamaya ait çalışmalardan sonra “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Yönetici Formu)” (Ek-4) ile “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)”

(Ek-5) oluşturulmuştur.

Nitel Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın nitel boyutu için ise araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu taslakları kapsam geçerliliği için uzmanların² görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler tez danışmanı ile değerlendirilerek “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Verme Stilleri Görüşme Formu (Yönetici Formu)”na (Ek-6) ve “Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Verme Stilleri Görüşme Formu (Öğretmen Formu)”na (Ek-7) son hâli

² Prof.Dr. Yasemin Karaman Kepenekci, Doç.Dr. Gökhan Arastaman, Doç.Dr. Didem Koşar, Dr. Öğretim Üyesi Gül Kurum, Dr. Özge Erdemli, Dr. Tuğba Güner Demir

verilmiştir. Araştırmanın nitel verileri çalışma grubuyla yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu tezin verileri için hem nicel hem de nitel veri analiz tekniklerine başvurulmuştur.

Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, kişisel bilgilerin betimlenmesinde frekans ve yüzde, ölçek maddelerine verilen yanıtların değerlendirilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma, görüşler arasında değişkenlere göre farklılık olup olmadığının tespitinde fark analizleri hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri arasındaki ilişkinin düzeyi ve yönünü açıklamak için Pearson korelasyon katsayısı değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce, öğretmen ve yönetici veri setlerindeki öz düzenleme becerileri ölçeği ve karar verme stilleri ölçeği maddelerine verilen yanıtların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Tablo 13'te yöneticilerin görüşleri doğrultusunda öz düzenleme becerileri ölçeğine verilen yanıtların betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 13

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Yönetici Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	1	0.5	4	1.9	3	1.4	61	29.3	139	66.8
M2	3	1.4	6	2.9	11	5.3	64	30.8	124	59.6
M3	1	0.5	4	1.9	13	6.3	68	32.7	122	58.7
M4	1	0.5	1	0.5	8	3.8	78	37.5	120	57.7
M5	1	0.5	3	1.4	5	2.4	54	26	145	69.7
M6	3	1.4	2	1	3	1.4	61	29.3	139	66.8
M7	1	0.5	3	1.4	7	3.4	73	35.1	124	60.4
M8	1	0.5	2	1	4	1.9	57	27.4	144	69.3
M9	1	0.5	0	0	10	4.8	64	30.8	133	63.9
M10	1	0.5	1	0.5	4	1.9	60	28.8	142	68.3
M11	2	1	2	1	5	2.4	74	35.6	125	60.1
M12	1	0.5	0	0	4	1.9	73	35.1	133	62.5
M13	1	0.5	3	1.4	16	7.7	81	39	107	51.4
M14	1	0.5	1	0.5	9	4.3	74	35.6	123	59.2
M15	3	1.4	2	1	10	4.8	82	39.4	111	53.4
M16	2	1	2	1	11	5.3	86	41.4	107	51.4
M17	1	0.5	1	0.5	6	2.9	83	39.9	117	56.3
M18	2	1	1	0.5	5	2.4	81	38.9	119	57.2
M19	1	0.5	0	0	11	5.3	80	38.5	116	55.8
M20	2	1	2	1	17	8.2	93	44.7	94	45.2
M21	2	1	1	0.5	6	2.9	90	43.3	109	52.4
M22	1	0.5	1	0.5	11	5.3	75	36.1	120	57.7
M23	2	1	1	0.5	5	2.4	72	34.6	128	61.5
M24	1	0.5	1	0.5	6	2.9	67	32.2	133	64
M25	2	1	0	0	6	2.9	90	43.3	110	52.9
M26	0	0	4	1.9	18	8.7	75	36.1	111	53.4
M27	1	0.5	2	1	9	4.3	56	26.9	140	67.3
M28	1	0.5	0	0	7	3.4	73	35.1	127	61
M29	2	1	1	0.5	8	3.8	73	35.1	124	59.6
M30	1	0.5	4	1.9	17	8.2	66	31.7	120	57.7
M31	1	0.5	3	1.4	5	2.4	63	30.3	136	65.4
M32	1	0.5	1	0.5	11	5.3	79	38	116	55.8
M33	1	0.5	3	1.4	11	5.3	71	34.1	122	58.7
M34	1	0.5	1	0.5	6	2.9	63	30.3	137	65.9
M35	2	1	2	1	11	5.3	79	38	114	54.8
M36	1	0.5	0	0	12	5.8	77	37	118	56.7
M37	1	0.5	2	1	9	4.3	75	36.1	121	58.2
M38	1	0.5	3	1.4	4	1.9	66	31.7	134	64.5
M39	1	0.5	3	1.4	6	2.9	64	30.8	134	64
M40	1	0.5	2	1	3	1.4	69	33.2	133	63.9
M41	1	0.5	2	1	9	4.3	86	41.3	110	52.9
M42	1	0.5	0	0	18	8.7	84	40.4	105	50.5

Tablo 13'te verilen yüzde ve frekanslar incelendiğinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği yönetici formuna verilen yanıtların her madde için en az %90'ı 4:Çok katılıyorum ve 5: Tamamen katılıyorum kategorilerinde yığılma göstermiştir. Bu durumda, ölçekten

elde edilen puanların yüksek olasılıkla basık bir dağılım göstereceği ve yöneticilerin öz düzenlemede kendilerini oldukça yeterli gördükleri yorumu yapılabilir. Tablo 14'te öğretmenlerin görüşlerine göre öz düzenleme becerileri ölçeğine verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 14

Öz Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	1	0.2	19	4.6	25	6	143	34.3	228	54.8
M2	1	0.2	30	7.2	48	11.5	167	40.2	170	40.9
M3	1	0.2	34	8.2	54	13	140	33.7	187	45
M4	1	0.7	20	4.8	49	11.8	124	29.8	220	52.9
M5	0	0	24	5.8	70	16.8	115	27.7	207	49.8
M6	1	0.2	26	6.3	60	14.4	106	25.4	223	53.6
M7	1	0.2	21	5	52	12.5	127	30.5	215	51.7
M8	1	0.2	33	7.9	52	12.5	104	25	226	54.3
M9	2	0.5	36	8.7	50	12	109	26.2	219	52.6
M10	1	0.2	25	6	56	13.5	120	28.9	214	51.4
M11	2	0.5	26	6.3	67	16.1	124	29.8	197	47.4
M12	1	0.2	30	7.2	51	12.3	120	28.8	214	51.4
M13	1	0.2	26	6.3	68	16.3	105	25.2	216	51.9
M14	0	0	31	7.5	56	13.5	118	28.4	211	50.7
M15	2	0.5	24	5.8	65	15.6	115	27.6	210	50.5
M16	1	0.2	29	7	56	13.5	99	23.8	231	55.5
M17	0	0	20	4.8	62	14.9	106	25.4	228	54.8
M18	2	0.5	34	8.2	54	13	118	28.3	208	50
M19	1	0.2	29	7	64	15.4	113	27.2	209	50.2
M20	1	0.2	33	7.9	51	12.3	121	29	210	50.5
M21	0	0	33	7.9	56	13.5	116	27.8	211	50.7
M22	2	0.5	18	4.3	58	13.9	121	29	217	52.2
M23	1	0.2	28	6.7	58	13.9	119	28.6	210	50.5
M24	1	0.2	26	6.3	62	14.9	127	30.5	200	48.1
M25	2	0.5	36	8.7	51	12.3	130	31.2	197	47.4
M26	1	0.2	27	6.5	56	13.5	107	25.7	225	54.1
M27	2	0.5	27	6.5	61	14.7	117	28.1	209	50.2
M28	1	0.2	25	6	65	15.6	117	28.1	208	50
M29	1	0.2	20	4.8	54	13	140	33.7	201	48.3
M30	1	0.2	27	6.5	57	13.7	120	28.8	211	50.7
M31	1	0.2	29	7	52	12.5	111	26.6	223	53.6
M32	2	0.5	24	5.8	64	15.4	110	26.5	216	51.9
M33	1	0.2	32	7.7	57	13.7	112	27	214	51.4
M34	2	0.5	26	6.3	64	15.4	107	25.7	217	52.2
M35	30	7.2	56	13.5	99	23.8	7	1.7	224	53.8
M36	2	0.5	20	4.8	62	14.9	126	30.2	206	49.5
M37	1	0.2	22	5.3	59	14.2	122	29.3	212	51
M38	4	1	28	6.7	71	17.1	105	25.2	208	50
M39	0	0	36	8.7	46	11.1	102	24.5	232	55.8
M40	0	0	13	3.1	69	16.6	80	19.2	254	61.1
M41	1	0.2	29	7	63	15.1	110	26.4	213	51.2
M42	4	1	28	6.7	57	13.7	120	28.8	207	49.8

Tablo 14'te verilen yüzde ve frekanslar incelendiğinde Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği öğretmen formuna verilen yanıtların çoğunlukla 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Çok katılıyorum ve 5: Tamamen katılıyorum kategorilerinde yığıldığı görülmektedir. Öz düzenleme becerileri ölçeği öğretmen formuna verilen yanıtlar, yönetici formuna verilen yanıtlara göre daha az basık ve normal dağılıma daha uygundur. Frekans ve yüzdelere dayalı olarak yapılabilecek bir diğer yorum ise öğretmenlerin yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile ilgili yöneticilerin kendi düşünceleri kadar yüksek puanlı yanıtlar vermediği yönündedir. Bu analiz sonucu kişilerin kendilerine ait becerilerini değerlendirirken olumlu yönde ve teyit eder nitelikte bir inançla araştırmaya katılım gösterdiklerini düşündürmektedir.

Tablo 15'te Karar Verme Stilleri Ölçeğine yöneticiler tarafından verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Karar Verme Stilleri Ölçeği Yönetici Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	4	1.9	10	4.8	39	18.8	67	32.2	88	42.3
M2	2	1	10	4.8	22	10.6	116	55.8	58	27.9
M3	12	5.8	14	6.7	45	21.6	76	36.5	61	29.3
M4	0	0	5	2.4	25	12	86	41.4	92	44.2
M5	0	0	5	2.4	39	18.8	94	45.2	70	33.7
M6	20	9.6	23	11.1	43	20.7	69	33.2	53	25.5
M7	0	0	4	1.9	20	9.6	94	45.2	90	43.3
M8	50	24	36	17.3	26	12.5	53	25.5	43	20.7
M9	47	22.6	34	16.3	37	17.8	52	25	38	18.3
M10	8	3.8	27	13	49	23.6	67	32.2	57	27.4
M11	1	0.5	2	1	26	12.5	82	39.5	97	46.6
M12	7	3.4	23	11.1	47	22.6	78	37.5	53	25.5
M13	0	0	3	1.4	19	9.1	113	54.4	73	35.1
M14	23	11.1	29	13.9	51	24.5	56	26.9	49	23.6
M15	62	29.8	31	14.9	21	10.1	48	23.1	46	22.1
M16	10	4.8	35	16.8	37	17.8	74	35.6	52	25
M17	8	3.8	20	9.6	43	20.7	82	39.4	55	26.4
M18	3	1.4	21	10.1	55	26.4	76	36.6	53	25.5
M19	45	21.6	41	19.7	35	16.8	43	20.7	44	21.2
M20	53	25.5	36	17.3	32	15.4	50	24	37	17.8
M21	43	20.7	30	14.4	46	22.1	52	25	37	17.8
M22	3	1.4	15	7.2	39	18.8	88	42.3	63	30.3
M23	48	23.1	37	17.8	49	23.6	35	16.8	39	18.8
M24	12	5.8	24	11.5	58	27.9	46	22.1	68	32.7
M25	2	1	14	6.7	67	32.2	6	2.9	119	57.2

Tablo 15'te yöneticilerin karar verme stilleri ölçeğine verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri yer almaktadır. Frekans ve yüzde dağılımlarına göre, tüm yanıt kategorilerinde gözlem bulunsa da ağırlıklı olarak 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Çok katılıyorum ve 5: Tamamen katılıyorum kategorilerinde yanıtlar olduğu görülmektedir.

Tablo 16'da Öğretmenlerin görüşlerine göre Karar Verme Stilleri Ölçeğinden alınan puanların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 16

Karar Verme Stilleri Ölçeği Öğretmen Formuna Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
M1	3	0.7	36	8.7	67	16.1	127	30.5	183	44
M2	0	0	35	8.4	61	14.7	112	26.9	208	50
M3	13	30.1	38	90.1	97	23.3	100	24.1	168	40.4
M4	1	0.2	29	7	61	14.7	161	38.7	164	39.4
M5	0	0	43	10.3	63	15.1	148	35.6	162	38.9
M6	60	14.4	63	15.1	75	18	107	25.7	111	26.7
M7	6	1.4	32	7.7	61	14.7	112	27	205	49.3
M8	93	22.4	52	12.5	77	18.5	80	19.2	114	27.4
M9	102	24.5	44	10.6	75	18.1	110	26.4	85	20.4
M10	37	8.9	84	20.2	88	20.9	102	24.5	106	25.5
M11	5	1.2	33	7.9	78	18.8	142	34.1	158	38
M12	19	4.6	43	10.3	105	25.2	130	31.2	119	28.6
M13	0	0	36	8.7	53	12.7	148	35.6	179	43
M14	42	10.1	44	10.6	95	22.8	116	27.9	119	28.6
M15	118	28.4	47	11.3	77	18.5	75	18	99	23.8
M16	26	6.3	45	10.8	94	22.6	141	33.9	110	26.4
M17	39	9.4	56	13.5	81	19.5	121	29.1	119	28.6
M18	28	6.7	84	20.2	111	26.7	94	22.6	99	23.8
M19	97	23.3	66	15.9	71	17.1	86	20.7	96	23.1
M20	117	28.1	50	12	86	20.4	65	15.6	99	23.8
M21	101	24.3	67	16.1	71	17.1	85	20.4	92	22.1
M22	24	5.8	58	13.9	102	24.5	120	28.9	112	26.9
M23	112	26.9	60	14.4	75	18.1	89	21.4	80	19.2
M24	55	13.2	68	16.3	99	23.8	91	21.9	103	24.8
M25	0	0	21	5	64	15.4	95	22.9	236	56.7

Tablo 16'da öğretmenlerin karar verme stilleri ölçeğinden aldıkları puanların frekanslarına bakıldığında, her yanıt kategorisinde gözlem olmakla birlikte ağırlıklı yanıtların 2: Az katılıyorum, 3: Orta düzeyde katılıyorum, 4: Çok katılıyorum ve 5: Tamamen katılıyorum kategorilerinde toplandığı söylenebilir. Öz değerlendirme becerilerinde olduğu gibi aynı şekilde bu analiz sonucu da kişilerin kendilerine ait

özelliklerini değerlendirirken olumlu yönde ve teyit eder nitelikte bir inançla araştırmaya katılım gösterdiklerini düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri; öngörü, öz yansıma ve irade kontrolü boyutlarında nasıl olduğunun incelenmesi için alt boyutlar ve toplam ölçek puanının betimsel istatistikleri (ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer, ranj ve basıklık ve çarpıklık değerleri) kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için fark testleri kullanılmıştır. Orijinalinde dört kategorili olan eğitim durumu değişkeni yönetici veri setinde iki kategorili olarak yeniden düzenlenmiştir. Bunun nedeni ön lisans (n=2) ve doktora (n=1) yapan yöneticilerin frekanslarının düşük olmasıdır. Ön lisans mezunu olan yöneticiler lisans mezunlarıyla, doktora mezunu olanlarsa yüksek lisans mezunlarıyla birleştirilmiştir. Benzer şekilde, öğretmen veri setinde de ön lisans (n=5) ve doktora (n=5) mezunu öğretmenler, lisans ve yüksek lisans kategorileriyle birleştirilmiştir. Düzenleme yapılan bir diğer değişken kıdem değişkenidir. Sürekli değişken olarak toplanan bu değişken, yapay olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Bu yapay süresiz kıdem değişkeni oluşturulurken hem alan yazında sıklıkla kullanılan kıdem değişkeni kategorileri göz önünde tutulmuştur. Bu doğrultuda 10 yıla kadar kıdemi olan öğretmen ve yöneticiler bir grup, 10 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmen ve yöneticiler bir diğer grubu oluşturmuştur. Tablo 17’de öğretmen ve yöneticiler veri setlerinin cinsiyet değişkeni için basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 17

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

			Çarpıklık	Basıklık
Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	Kadın	-3.51	18.44
		Erkek	-1.89	3.98
	Öz yansına alt boyutu	Kadın	-3.40	16.03
		Erkek	-2.34	8.71
	İrade kontrolü alt boyutu	Kadın	-3.22	16.12
		Erkek	-1.60	4.39
	Öz düzenleme ölçeği	Kadın	-3.48	17.36
		Erkek	-2.23	7.62
Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	Kadın	-0.85	-0.56
		Erkek	-0.38	-1.59
	Öz yansına alt boyutu	Kadın	-0.94	-0.49
		Erkek	-0.39	-1.67
	İrade kontrolü alt boyutu	Kadın	-0.96	-0.16
		Erkek	-0.34	-1.54
	Öz düzenleme ölçeği	Kadın	-0.91	-0.51
		Erkek	-0.37	-1.70

Tablo 17 incelendiğinde öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı ve alt boyutlar puanları için dağılımın basıklık değerinin kabul edilen sınırın üzerinde olduğu görülmektedir. Brown (2006) çarpıklık için $-/+3$; basıklık için ise $-/+10$ değerinin vurgulamaktadır. Yönetici veri seti öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puan ve alt ölçekler toplam puanları için cinsiyet değişkeninde basık bir dağılımı, öğretmen veri setinde normal dağılımı işaret etmektedir.

Tablo 18’de eğitim durumu değişkeni için öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puan ve alt boyutlardaki puanların hem yönetici hem de öğretmen veri seti için çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur.

Tablo 18

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Eğitim durumu Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

			Çarpıklık	Basıklık
Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	Lisans	-1.37	1.52
		Yüksek lisans	-3.73	19.69
	Öz yansıma alt boyutu	Lisans	-1.81	5.57
		Yüksek lisans	9.00	-3.74
	İrade kontrolü alt boyutu	Lisans	-0.64	-0.13
		Yüksek lisans	-3.16	14.38
Öğretmen görüşleri	Öz düzenleme ölçeği	Lisans	-1.55	3.57
		Yüksek lisans	-3.79	19.35
	Öngörü alt boyutu	Lisans	-0.68	-1.19
		Yüksek lisans	-0.43	-0.61
	Öz yansıma alt boyutu	Lisans	-0.73	-1.18
		Yüksek lisans	-0.66	-0.49
Öğretmen görüşleri	İrade kontrolü alt boyutu	Lisans	-0.71	-1.01
		Yüksek lisans	-0.75	-0.03
	Öz düzenleme ölçeği	Lisans	-0.71	-1.24
		Yüksek lisans	-0.64	-0.39

Tablo 18 incelendiğinde cinsiyet değişkenine benzer bir şekilde, yönetici veri seti öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puan ve alt boyutlar puanı için hem basık hem de çarpık bir dağılım oluşturmuştur. Öğretmen veri setindeki dağılım ise normal dağılıma benzerdir.

Öğretmen ve yönetici veri seti için kıdem bağımsız değişkenine göre öz düzenleme becerileri ölçeği ve alt ölçekleri puanları dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Kıdem Değişkeni İçin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

			Çarpıklık	Basıklık
Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	1-9	-3.10	16.61
		10 ve üzeri	-2.20	5.96
	Öz yansına alt boyutu	1-9	-3.21	15.97
		10 ve üzeri	-2.71	12.44
	İrade kontrolü alt boyutu	1-9	-2.81	14.56
		10 ve üzeri	-1.92	6.96
	Öz düzenleme ölçeği	1-9	-3.27	17.23
		10 ve üzeri	-2.64	11.50
Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	1-9	-1.09	-0.28
		10 ve üzeri	-0.53	-1.15
	Öz yansına alt boyutu	1-9	-1.36	0.33
		10 ve üzeri	-0.57	-1.18
	İrade kontrolü alt boyutu	1-9	-1.15	-0.14
		10 ve üzeri	-0.61	-0.85
	Öz düzenleme ölçeği	1-9	-1.28	0.12
		10 ve üzeri	-0.55	-1.18

Tablo 19’da verilen değerlere göre, yönetici veri seti normal dağılımdan daha basık ve çarpıkken öğretmen veri seti kıdem değişkeni bakımından normal dağılıma uygun özelliktedir.

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği için Levene Testine ait sonuçlar Tablo 20’de sunulmaktadır.

Tablo 20

Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği için Levene Testi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Veri Seti	Puanlar	f	p
Cinsiyet	Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	4.27	0.040
		Öz yansıma alt boyutu	5.52	0.020
		İrade kontrolü alt boyutu	5.41	0.021
		Öz düzenleme ölçeği	6.87	0.009
	Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	1.54	0.215
		Öz yansıma alt boyutu	2.04	0.154
		İrade kontrolü alt boyutu	1.40	0.237
		Öz düzenleme ölçeği	1.91	0.167
Eğitim Durumu	Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	0.26	0.610
		Öz yansıma alt boyutu	1.21	0.273
		İrade kontrolü alt boyutu	3.35	0.069
		Öz düzenleme ölçeği	1.75	0.188
	Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	8.41	0.004
		Öz yansıma alt boyutu	8.88	0.003
		İrade kontrolü alt boyutu	5.74	0.017
		Öz düzenleme ölçeği	7.18	0.008
Kıdem	Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	5.14	0.024
		Öz yansıma alt boyutu	5.09	0.025
		İrade kontrolü alt boyutu	4.48	0.036
		Öz düzenleme ölçeği	5.78	0.017
	Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	21.67	0.000
		Öz yansıma alt boyutu	19.07	0.000
		İrade kontrolü alt boyutu	15.00	0.000
		Öz düzenleme ölçeği	22.18	0.000

Tablo 20’de verilen Levene testi sonuçlarına göre, yönetici veri setinde cinsiyet değişkeni için varyanslar homojen değilken eğitim durumu değişkeni için varyanslar homojendir. Öğretmen veri seti için ise durum tam tersidir. Cinsiyet değişkeni için varyanslar homojendir, eğitim durumu değişkeni için ise bu varsayım ihlal edilmiştir. Kıdem değişkeni için hem yönetici veri setinde hem de öğretmen veri setinde varyanslar homojen değildir.

Varsayımların incelenmesinin sonucunda, yönetici veri seti için cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerindeki dağılımlar, parametrik çözümlemelerin yapılmasına uygun olmadığından Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmen veri setinde ise hem cinsiyet hem eğitim durumu hem de kıdem değişkenleri için dağılım parametrik çözümlemelere uygundur. Bu nedenle Bağımsız Örneklem T Testi yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı eğitim durumu ve kıdem değişkenleri için varyansların

homojen olmadığı durumlarda hesaplanan t değerine göre anlamlılık değerleri incelenmiştir.

İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin rasyonel-sezgisel-bağımlı-kaçınmacı-kendiliğinden/anlık karar verme boyutlarındaki karar verme stillerinin nasıl olduğunun incelenmesi için alt boyut puanlarına ilişkin ortalama, standart sapma, en küçük ve en büyük değer, ranj ve basıklık ve çarpıklık değerlerini içeren betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Çalışmada yer alan ve İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin onların cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin yanıtlanması için fark testleri kullanılmıştır.

Tablo 21’de yönetici ve öğretmenler veri setlerinin cinsiyet değişkeni için basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 21

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Cinsiyet Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

			Çarpıklık	Basıklık
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	Kadın	-0.38	-0.72
		Erkek	-1.12	0.52
	Bağımlı karar verme alt boyutu	Kadın	-0.04	-0.34
		Erkek	-0.88	0.72
	Kaçınmacı karar verme alt boyutu	Kadın	0.06	-1.29
		Erkek	-0.51	-0.98
	Rasyonel karar verme alt boyutu	Kadın	-1.49	4.77
		Erkek	-0.96	1.43
Öğretmen görüşleri	Anlık karar verme alt boyutu	Kadın	0.32	-1.06
		Erkek	-0.49	-1.35
	Sezgisel karar verme alt boyutu	Kadın	-0.28	-0.77
		Erkek	-0.26	-0.82
	Bağımlı karar verme alt boyutu	Kadın	0.13	-1.14
		Erkek	-0.02	-1.40
	Kaçınmacı karar verme alt boyutu	Kadın	-0.02	-1.16
		Erkek	-0.24	-0.94
	Rasyonel karar verme alt boyutu	Kadın	-0.74	-0.66
		Erkek	-0.43	-1.40
	Anlık karar verme alt boyutu	Kadın	-0.03	-1.31
		Erkek	-0.23	-1.08

Tablo 21’de yer alan karar verme stilleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmen veri setlerinin cinsiyet değişkeninin düzeyleri için çarpıklık ve basıklık

değerleri incelendiğinde her iki veri seti içinde tüm alt boyutlarda dağılımın normal olduğu sonucuna kolaylıkla ulaşılabilir.

Tablo 22’de karar verme stilleri alt ölçeği alt boyutları için eğitim durumu değişkeninin düzeylerindeki dağılımlar verilmiştir.

Tablo 22

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Eğitim Durumu Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

			Çarpıklık	Basıklık
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	Lisans	-0.78	0.05
		Yüksek	-0.96	-0.06
		lisans		
	Bağımlı karar verme alt boyutu	Lisans	-0.54	0.10
		Yüksek	-0.68	0.15
		lisans		
	Kaçınmacı karar verme alt boyutu	Lisans	-0.22	-1.41
		Yüksek	-0.58	-0.79
		lisans		
	Rasyonel karar verme alt boyutu	Lisans	-1.47	4.50
		Yüksek	-0.90	1.55
		lisans		
Öğretmen görüşleri	Anlık karar verme alt boyutu	Lisans	-0.11	-1.58
		Yüksek	-0.40	-1.33
		lisans		
	Sezgisel karar verme alt boyutu	Lisans	-0.33	-0.77
		Yüksek	0.31	-0.25
		lisans		
	Bağımlı karar verme alt boyutu	Lisans	0.03	-1.25
		Yüksek	0.71	0.01
		lisans		
	Kaçınmacı karar verme alt boyutu	Lisans	-0.16	-1.11
		Yüksek	0.40	-0.27
		lisans		
	Rasyonel karar verme alt boyutu	Lisans	-0.66	-0.99
		Yüksek	-0.44	-0.58
		lisans		
	Anlık karar verme alt boyutu	Lisans	-0.13	-1.25
		Yüksek	0.25	-0.92
		lisans		

Tablo 22’de yer alan karar verme stilleri ölçeği alt boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmen veri setlerindeki eğitim durumu değişkeni için hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri hem yönetici hem de öğretmen veri setinde karar verme stilleri alt ölçek puanlarının normal dağıldığını göstermektedir.

Tablo 23'te karar verme stilleri alt ölçeği alt boyutları için kıdem değişkeninin düzeylerindeki dağılımlar verilmiştir.

Tablo 23

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinin Kıdem Değişkeni için Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

			Çarpıklık	Basıklık
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-0.70	-0.09
		10 ve üzeri	-1.04	0.29
	Bağımlı karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-0.60	0.08
		10 ve üzeri	-0.56	0.04
	Kaçınmacı karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-0.19	-1.16
		10 ve üzeri	-0.47	-1.14
	Rasyonel karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-1.44	4.44
		10 ve üzeri	-0.94	1.47
	Anlık karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-0.70	-1.58
		10 ve üzeri	-0.39	-1.34
Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-0.31	-0.52
		10 ve üzeri	-0.24	-0.98
	Bağımlı karar verme alt boyutu	1-9 yıl	0.32	-0.80
		10 ve üzeri	-0.02	-1.31
	Kaçınmacı karar verme alt boyutu	1-9 yıl	0.59	-0.44
		10 ve üzeri	-0.37	-0.90
	Rasyonel karar verme alt boyutu	1-9 yıl	-0.92	-0.28
		10 ve üzeri	-0.51	-1.15
	Anlık karar verme alt boyutu	1-9 yıl	0.45	-0.87
		10 ve üzeri	-0.33	-1.11

Tablo 23'te verilen basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde hem yönetici hem de öğretmen veri setindeki dağılımların kıdem değişkeni için normal olduğu görülebilir.

Karar Verme Stilleri Ölçeği için Levene Testi Sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Karar Verme Stilleri Ölçeği için Levene Testi Sonuçları

		f	p	
Cinsiyet	Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	2.33	0.129
		Bağımlı karar verme alt boyutu	0.11	0.737
		Kaçınmacı karar verme alt boyutu	0.20	0.656
		Rasyonel karar verme alt boyutu	1.17	0.281
		Anlık karar karar verme alt boyutu	6.83	0.010
	Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	2.87	0.091
		Bağımlı karar verme alt boyutu	0.04	0.834
		Kaçınmacı karar verme alt boyutu	1.11	0.293
		Rasyonel karar verme alt boyutu	3.68	0.056
		Anlık karar karar verme alt boyutu	1.24	0.266
Eğitim Durumu	Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	1.20	0.275
		Bağımlı karar verme alt boyutu	0.51	0.478
		Kaçınmacı karar verme alt boyutu	7.26	0.008
		Rasyonel karar verme alt boyutu	0.10	0.757
		Anlık karar karar verme alt boyutu	4.24	0.041
	Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	1.24	0.266
		Bağımlı karar verme alt boyutu	2.31	0.130
		Kaçınmacı karar verme alt boyutu	1.80	0.180
		Rasyonel karar verme alt boyutu	0.00	0.959
		Anlık karar karar verme alt boyutu	0.31	0.578
Kıdem	Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	0.25	0.621
		Bağımlı karar verme alt boyutu	0.13	0.716
		Kaçınmacı karar verme alt boyutu	0.06	0.811
		Rasyonel karar verme alt boyutu	0.59	0.442
		Anlık karar karar verme alt boyutu	1.21	0.272
	Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme alt boyutu	0.01	0.908
		Bağımlı karar verme alt boyutu	2.83	0.093
		Kaçınmacı karar verme alt boyutu	0.24	0.625
		Rasyonel karar verme alt boyutu	16.42	0.000
		Anlık karar karar verme alt boyutu	0.20	0.658

Yönetici ve öğretmen veri setlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenleri için homojenlikleri incelendiğinde yönetici veri setinde cinsiyet değişkeni için anlık karar verme, eğitim durumu değişkeni için kaçınmacı ve anlık karar verme alt ölçeklerinde; öğretmen veri setinde ise kıdem değişkeni için rasyonel karar verme alt

boyutunda varyansların homojenliği varsayımı ihlal edilmektedir. Dağılımlar normal dağılıma uygun olduğu için parametrik bir teknik olan Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı bağımsız değişkenler ve alt boyutlarda homojen olmayan varyanslar için üretilen t değerine dayalı yorumlamalar yapılmıştır.

Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerin öz düzenleme becerileri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelenmesi için öncelikle ölçek ve alt ölçek puanlarının dağılımları incelenmiştir. Yönetici veri seti için öz düzenleme becerileri toplam ölçek ve alt ölçek puanları normal dağılıma uygun olmadığından Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı, öğretmen veri seti için dağılım normal dağılıma uygun olması nedeniyle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel aşamasının çalışma grubunu İzmir ili kamu ilkokullarında çalışan altı sınıf öğretmeni ve altı müdür olmak üzere toplam 12 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Nitel araştırmalarda görüşmeler “amaçlı bir sohbet” olarak nitelendirilmektedir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Araştırmacılara etkileşim, esneklik ve ek sorular yardımıyla derinlemesine irdeleme olanağı sunan görüşme tekniği, deneyim ve anlamları ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmanın analiz süreci Şekil 7’de gösterilmektedir.



Şekil 7. Nitel Araştırma Analiz Süreci

Şekil 7’de görüldüğü üzere bu araştırmanın verileri Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) yöntemi ile analiz edilmiştir. YFA kişiye özgü, tümevarımsal ve sorgulayıcı bir yöntemdir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). YFA bireylerin cevaplarını onların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ele alarak değerlendirir ve dünyasını anlamaya odaklanır. YFA’nın özünde kişiye özgü olması esastır. Bir katılımcı için gerçekleştirilen analiz çok ayrıntılı değerlendirme ile başlar, analiz tamamlandıktan sonra analitik yapı kurulur ve bu yapı tamamlandıktan sonara ikinci katılımcının değerlendirme sürecine geçilir. Veri analizinin başlangıç aşamasında katılımcıların aktardıkları görüşler not alınır. Tekrar eden temalar ve üst-alt temalar ilk katılımcı için tespit edilir. Her katılımcı için bu aşamalar gerçekleştirilir. Katılımcılar arasında karşılaştırma ve eşleştirmeler yapılarak tekrar eden ve öne çıkan temalar oluşturulur (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Miles ve Huberman (2015) içerik analizini, katılımcı görüşleri ve bunlara dayalı oluşturulan temalar (kategoriler) arasındaki güvenilirliğin belirlenmesi için kodların gözden geçirilmesi, işlemeyen kodların atılması ya da bazı kodların geliştirilerek alt kodlarla bölünmesini içeren bir süreç olarak ifade eder.

Verilerin analizinde Nvivo 10 programından yararlanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen nitel veriler Nvivo programına aktarıldıktan sonra yukarıda bahsedildiği üzere öncelikle belirtilen görüşler dikkate alınarak alt kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi sürecinde katılımcı görüşleri ve bunlara dayalı oluşturulan temalar (kategoriler)

arasındaki güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla nitel verilerin analizinde sıklıkla kullanılan Miles & Huberman (2015) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği (64)}}{\text{Görüş Birliği (64)} + \text{Görüş Ayrılığı (6)}}$) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranı %91 olarak tespit edilmiştir. Görüş birliği³ oranı belirlendikten sonra danışman öğretim üyesi ile görüşler ve ana kategoriler üzerinde yeniden değerlendirme yapılarak nitel bulgulara son şekli verilmiştir. Daha sonra alt kategorilerin benzerlik ve farklılık durumları göz önüne alınarak temel kategoriler elde edilmiştir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanabilmesi için katılımcılardan elde edilen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan yapılan alıntılarda, alıntının ait olduğu katılımcının anlaşılabilmesi için görüşler belirtildikten sonra parantez içinde her bir katılımcıya ait kodlar verilmiştir. Kadın öğretmenlerine ait kodlar 1KÖ, 2KÖ, 3KÖ, erkek öğretmenlere ait kodlar 1EÖ, 2EÖ, 3EÖ, kadın müdürlere ait kodlar 1KM, 2KM, 3KM, erkek müdürlere ait kodlar 1EM, 2EM, 3EM şeklinde oluşturulmuştur. Aktarılabilirliğin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

³ Dr. Öğretim Üyesi Gül Kurum, Dr. Kübra Yenel

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ilgili başlıklar altında sunularak yorumlanmıştır.

Nicel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ve karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri her bir alt bileşen ele alınarak yorumlarla birlikte detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel kısmında yer alan İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin öngörü, öz yansıma ve irade kontrolü boyutlarında nasıl olduğunun incelenmesi için alt boyutlar ve toplam ölçek puanlarının betimsel istatistikleri kullanılmıştır.

Tablo 25'te yönetici ve öğretmen veri setlerinde öz düzenleme ölçeği ve alt boyutları için dağılımların yer aldığı betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 25

Yönetici ve Öğretmen Veri Setlerinde Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları için Dağılımlar

		$\bar{x}$	Ss	En küçük değer	En büyük değer	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
Yönetici Görüşleri	Öngörü alt boyutu	45.33	4.75	10.00	50.00	40.00	-2.93	15.19
	Öz yansıma alt boyutu	112.71	11.75	26.00	125.00	99.00	-3.24	17.20
	İrade kontrolü alt boyutu	31.59	3.35	7.00	35.00	28.00	-2.71	14.58
	Öz düzenleme ölçeği	189.62	19.18	43.00	210.00	167.00	-3.28	18.35
Öğretmen Görüşleri	Öngörü alt boyutu	42.34	7.77	14.00	50.00	36.00	-0.68	-0.97
	Öz yansıma alt boyutu	106.27	20.00	34.00	125.00	91.00	-0.75	-0.95
	İrade kontrolü alt boyutu	29.47	5.69	8.00	35.00	27.00	-0.75	-0.71
	Öz düzenleme ölçeği	178.07	33.05	56.00	210.00	154	-0.73	-0.97

Tablo 25 incelendiğinde öz düzenleme becerileri toplam ölçek puanının ve alt ölçek puanlarının yönetici veri seti için oldukça basık olduğu görülmektedir. Veri seti incelendiğinde bunun nedeni kolaylıkla anlaşılmaktadır. Yöneticiler, öz düzenleme becerileri ölçeğinde yer alan maddelere ağırlıklı olarak 4: Çok katılıyorum ve 5: Tamamen katılıyorum kategorilerinde yanıt vermişlerdir. Bu durum bu kategorilerde yığılma olmasına ve dağılımın normalden sivri olmasına neden olmuştur. Bu nedenle yönetici veri seti basıklık değerleri normal dağılım sınırlarının dışındadır. Öğretmen veri seti toplam ölçek ve alt ölçekler puanlarının dağılımına bakıldığında hem basıklığın hem de çarpıklığın normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu bulgular yöneticilerin kendileri ile ilgili olumlu yönde yanıt verdiğini göstermektedir. Bu anlamda öğretmenlerin yanıtlarının yönetici görüşlerinin sağlamasını yapabilmek için belirleyici olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara dayanarak yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğundan söz etmek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri ile ilgili, yöneticilerin kendilerine dair öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği aşağıda verilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Yöneticilere ait görüşlerin öz düzenleme becerileri ve alt ölçeklerinden aldıkları puan Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Çözümleme sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	Kadın	59	93.95	5543.00	3773.00	0.109
		Erkek	149	108.68	16193.00		
	Öz yansıma alt boyutu	Kadın	59	99.09	5846.50	4076.50	0.414
		Erkek	149	106.64	15889.50		
	İrade kontrolü alt boyutu	Kadın	59	106.90	6307.00	4254.00	0.715
		Erkek	149	103.55	15429.00		
	Öz düzenleme toplam ölçek	Kadın	59	100.42	5924.50	4154.50	0.538
		Erkek	149	106.12	15811.50		

Tablo 26’da verilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, yöneticilerin görüşlerine göre öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı ($U=4154.50$; $p>0.05$), öngörü alt ölçeği puanı ($U=3773.00$; $p>0.05$), öz yansıma alt ölçeği puanı ($U=4076.50$; $p>0.05$) ve irade kontrolü alt ölçeği puanı ($U=4254.00$; $p>0.05$) ortalamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin öz düzenleme becerilerinde herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer bir şekilde Aybek ve Aslan (2017) öğretmen adaylarının öz düzenleme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında cinsiyet ile öz düzenleme ölçeğine ait boyutlarının etkileşiminin düşük düzeyde etkili olduğunu saptamışlardır. Alan yazında öz düzenlemenin dışında kalan benzer becerilere dair sonuçlar değerlendirildiğinde de cinsiyete dair farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre okul yöneticisinin cinsiyeti, öz düzenleme becerilerini değerlendirmede farklılık oluşturan bir etken değildir, sonucuna varılabilir.

Tablo 27’de öğretmenlerin görüşlerinin öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt ölçek puanları ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	Kadın	279	42.96	7.72	2.375	408	0.018
		Erkek	131	41.02	7.74			
	Öz yansıma alt boyutu	Kadın	279	107.84	19.92	2.335	408	0.020
		Erkek	131	102.92	19.83			
	İrade kontrolü alt boyutu	Kadın	279	29.93	5.68	2.396	408	0.017
		Erkek	131	28.49	5.61			
	Öz düzenleme toplam ölçek	Kadın	279	180.72	32.91	2.385	408	0.018
		Erkek	131	172.43	32.73			

Tablo 27’de verilen Bağımsız Örneklem T testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşlerinin öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı ($t_{408}=2.385$; $p<0.05$), öngörü alt ölçeği puanı ($t_{408}=2.375$; $p<0.05$), öz yansıma alt ölçeği puanı ($t_{408}=2.335$; $p<0.05$) ve irade kontrolü alt ölçeği puanı ($t_{408}=2.396$; $p<0.05$) ortalamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmen veri setinde öğretmenlerin görüşlerinin öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanlarında ve alt ölçek puanlarındaki anlamlı farkların hepsi kadın öğretmenler lehinedir. Mevcut araştırmada kadın öğretmenlerin yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşleri toplam ölçek puanında ve alt ölçek puanlarında erkek öğretmenlerin görüşlerine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Güler (2015) öğretmen adaylarına yönelik çalışmasında, kadın katılımcıların öz düzenleme puanlarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gömleksiz ve Demiralp (2012) kadın öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Korkut (2005), sosyalleşme olgusuna dayanarak kadınların iletişim becerilerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu açıklar. Görmüş, Aydın ve Ergin (2013) sosyolog, antropolog ve psikologların araştırmalarında kız çocuklarının daha çok kişiler arası oyunlara, erkeklerin ise statüye önem verdiklerini ve böylece çocukken öğrenilen ve yerleşen iletişim örüntüsünün büyüdüklerinde de devam ettiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmalardan yola çıkılarak kadınların iletişim becerilerinin daha gelişmiş olmasını sağlayan bir etkenin cinsiyet rollerinin olduğu söylenebilir. Kozikoğlu ve Altunova (2018) ve Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa’nın (2019) kadınların öğrenme ve yenilikçilik becerilerinin erkeklere göre yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerinde toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerine değinmişlerdir. Bu değerlendirmeler, kadınların daha sosyal,

iletişime açık, iş birliğine yatkın ve problem çözme konusunda daha başarılı olduklarına ilişkin kalıp yargılarının bir sonucu olarak düşünülebilir. Karau ve Eagly'ye (1999) göre erkeklerin tutumu daha bağımsız, buyurgan ve iddialı başka bir deyişle hedef ya da sonuç odaklı iken kadınlarınki daha dostça, bencil olmayan, başkalarını düşünen ve duygularını dile getiren yani ilişkiseldir.

Cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin kendilerinin sahip olduğu öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmazken öğretmenlerin görüşlerinde yöneticilerinin öz düzenleme becerileri toplam puanında ve tüm alt ölçek puanlarında kadın öğretmenlerin puanları anlamlı olarak daha yüksektir.

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 28'de yöneticilerin görüşlerine göre öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı ve alt ölçek puanlarında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 28

Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	Lisans	120	98.51	11821.50	0.091
		Yüksek lisans	88	112.66	9914.50	
	Öz yansıma alt boyutu	Lisans	120	97.14	11657.00	0.039
		Yüksek lisans	88	114.53	10079.00	
	İrade kontrolü alt boyutu	Lisans	120	98.61	11833.00	0.096
		Yüksek lisans	88	112.53	9903.00	
	Öz düzenleme toplam ölçek	Lisans	120	96.40	11567.50	0.023
		Yüksek lisans	88	115.55	10168.50	

Tablo 28'de verilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, yöneticilerin görüşlerinde öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanlarında ($U=4307.50$; $p<0.05$) ve öz yansıma alt ölçek puanında eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark vardır ($U=4397.00$; $p<0.05$). Her iki çözümleme sonucunda da yüksek lisans veya doktora mezunu yöneticilerin puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Öngörü ($U=4561.50$; $p>0.05$) ve

irade kontrolü ($U=4573.50$; $p>0.05$) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarında yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma, yöneticilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinde yüksek lisans ve doktora mezunu yöneticilerin ön lisans ve lisans mezunu yöneticilere göre daha olumlu algıya sahip olduklarını göstermiştir. Öz düzenleme kavramının bileşenlerinden olan öz yeterlik (Bandura, 1986) ile ilgili, Baltacı (2107) okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algılarını incelediği çalışmasında genel öz yeterlik algısının eğitim değişkenine göre anlamlı olarak değiştiğini tespit etmiştir. Öz yeterliğin yönetsel, öğretimsel ve etik alt boyutlarında lisansüstü seviyesinde eğitim alanların lisans seviyesinde eğitim alanlara göre öz yeterlik algıları daha yüksektir. Genel öz yeterlik düzeyinde ise lisansüstü seviyesinde eğitime sahip olanlar lisans seviyesinde eğitime sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahiptirler.

Tablo 29’da öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin öz düzenleme becerileri toplam puanı ve alt ölçek puanları ortalamaları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	Lisans	370	42.61	7.53	1.810	44.463	0.077
		Yüksek lisans	40	39.81	9.49			
	Öz yansımaya alt boyutu	Lisans	370	106.75	19.47	1.243	44.617	0.220
		Yüksek lisans	40	101.82	24.22			
	İrade kontrolü alt boyutu	Lisans	370	29.61	5.53	1.314	44.605	0.195
		Yüksek lisans	40	28.13	6.89			
	Öz düzenleme toplam ölçek	Lisans	370	178.97	32.13	1.404	44.579	0.167
		Yüksek lisans	40	169.76	40.10			

Tablo 29’da verilen Bağımsız Örneklem T testi sonuçları ele alındığında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öngörü alt boyutu puan ortalamalarında ($t_{44.463}=1.810$; $p>0.05$), öz yansımaya alt boyutu ortalamalarında ($t_{44.617}=1.243$; $p>0.05$), irade kontrolü alt boyutu puan ortalamalarında ($t_{44.605}=1.314$; $p>0.05$) ve öz düzenleme ölçeği toplam puanında ($t_{44.579}=1.404$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre öz düzenleme becerilerinde eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer şekilde, Esit’in (20216)

öğretmen adaylarının bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada öğretmen adaylarının dört yıl boyunca aldıkları eğitimle bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejilerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Eğitim durumu değişkenine göre yöneticilerin görüşleri öz düzenleme becerileri toplam puanında ve öz yansıma alt ölçek puanında yüksek lisans ve doktora mezunu yöneticilerin puanları daha yüksekken öğretmen görüşlerine göre alt boyutlarda ve toplam puanda herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 30’da yöneticilerin öz düzenleme ölçeği toplam puanı ve ölçek alt boyut puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 30

Yöneticilerin Görüşlerinin Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyutları için Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yönetici görüşleri	Öngörü alt boyutu	1-9 yıl	104	100.09	10409.50	0.287
		10 yıl ve üzeri	104	108.91	11326.50	
	Öz yansıma alt boyutu	1-9 yıl	104	102.19	10628.00	0.580
		10 yıl ve üzeri	104	106.81	11108.00	
	İrade kontrolü alt boyutu	1-9 yıl	104	96.07	9991.50	0.042
		10 yıl ve üzeri	104	112.93	11744.50	
	Öz düzenleme toplam ölçek	1-9 yıl	104	100.89	10493.00	0.387
		10 yıl ve üzeri	104	108.11	11243.00	

Tablo 30’da verilen Mann Whitney U testi sonuçları ele alındığında yöneticilerin görüşleri irade kontrolü puan ortalamaları kıdemlerine göre ($U=4531.50$; $p<0.05$) farklılık göstermektedir. Buna göre, kıdemi 1-9 yıl olan yöneticilerin görüşlerinde irade kontrolü puan ortalaması 10 yıl ve üzeri olan yöneticilerinkinden daha düşüktür. Diğer yandan, yöneticilerin görüşlerinin öngörü alt ölçek puanlarında ($U=4949.50$; $p>0.05$), öz yansıma alt ölçek puanlarında ($U=5168.00$) ve öz düzenleme toplam ölçek puanlarında ($U=5033.00$; $p>0.05$) kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırma 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin 1-9 yıl kıdeme sahip

yöneticilere göre daha yüksek düzeyde irade kontrolü sergileme algısına sahip olduklarını göstermektedir. Baltacı'nın (2107) okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algılarını ele aldığı çalışmasında öz yeterliğin tüm alt boyutlarında ve genel öz yeterlik algısı ile mesleki kıdemin alt grupları arasındaki fark incelendiğinde 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların, 6-10 yıl ve 5 yıl ve altı yıl kıdeme sahip olanlara göre daha fazla; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanların da 5 yıl ve altı kıdeme sahip olanlara göre daha fazla öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 31'de öğretmenlerin görüşlerine göre öz düzenleme becerileri ölçeği ve alt boyutları için kıdem değişkenine göre Bağımsız Örneklem T testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutları için Kıdem Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Öğretmen görüşleri	Öngörü alt boyutu	1-9 yıl	122	44.83	6.76	4.609	265.214	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	41.28	7.94			
	Öz yansıma alt boyutu	1-9 yıl	122	112.78	18.11	4.582	252.056	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	103.51	20.15			
	İrade kontrolü alt boyutu	1-9 yıl	122	31.30	5.01	4.608	261.227	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	28.69	5.79			
	Öz düzenleme toplam ölçek	1-9 yıl	122	188.92	29.40	4.661	257.670	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	173.47	33.48			

Tablo 31'de verilen Bağımsız Örneklem T testi örneklem sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşlerinde öngörü alt ölçeği ($t=4.609$; $p<0.05$), öz yansıma alt ölçeği ($t=4.582$; $p<0.05$), irade kontrolü alt ölçeği ($t=4.608$; $p<0.05$) ve öz düzenleme ölçeği toplam puanı ($t=4.661$; $p<0.05$) ortalamaları arasında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır. Tüm alt ölçekler ve toplam ölçek puanı için 1-9 yıl arasında kıdemi olan öğretmenler lehinedir. Araştırmada, 1-9 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri öngörü alt ölçeği, öz yansıma alt ölçeği, irade kontrolü alt ölçeği ve öz düzenleme toplam ölçek puanı 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın 2021 yılında gerçekleştirdiği öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini incelediği doktora çalışmasında öğrenme ve yenilikçilik becerileri boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine, bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı becerileri boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine, yaşam ve kariyer becerileri boyutunda 1-10 yıl ve 11-20 yıl arasında 1-10 yıl arası kıdeme

sahip öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Öksüz ve Malhan (2004) bu durumu inceleyen çalışmalarında değerlendirmelerini sosyal karşılaştırma kuramına dayanarak yapmışlardır. Sosyal karşılaştırma, insanların sahip olduğu niteliklerini, bir başkasının sahip oldukları niteliklerle karşılaştırmaları ile ilgili bilişsel yargılarıdır. Bu değerlendirmeler nesnel bir yargıdan çok başkalarının sahip olduğu belirli bir niteliğe göre kıyaslamayı esas alır. Bakioğlu (1996), kariyere giriş evresi ve durulma evresinde olan 1-10 yıl arasında kıdeme sahip ve genç yaştaki öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yetersiz gördüklerini, mesleki gelişim süreci içerisinde olmalarından kaynaklı yöneticilerini kendileri ile karşılaştırarak değerlendirdiklerini ve yöneticilerinin becerilerini yüksek algılama eğiliminde olabileceklerini ifade etmiştir.

Kıdem değişkenine göre, yöneticilerin görüşleri irade kontrolü alt ölçeğinde anlamlı farklılık göstermektedir. Kıdemi 1-9 yıl olan yöneticilerin görüşlerinde irade kontrolü puan ortalaması 10 yıl ve üzeri olan yöneticilerinkinden daha düşüktür. Öğretmenlerin görüşlerinde ise 1-9 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri öngörü alt ölçeği, öz yansıma alt ölçeği, irade kontrolü alt ölçeği ve öz düzenleme toplam ölçek puanı 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin rasyonel-sezgisel-bağımlı-kaçınmacı-kendiliğinden/anlık karar verme boyutlarındaki karar stillerinin nasıl olduğunun incelenmesi için alt boyut puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri kullanılmıştır. Tablo 32’de yönetici ve öğretmen veri setlerine ait karar verme stilleri alt ölçekleri için dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 32

Yönetici ve Öğretmen Veri Setleri Karar Verme Stilleri Alt Ölçekleri için Dağılımlar

		$\bar{x}$	Ss	En küçük değer	En büyük değer	Ranj	Çarpıklık	Basıklık
Yönetici Görüşleri	Sezgisel karar verme	18.89	4.18	5.00	25.00	20.00	-0.86	0.03
	Bağımlı karar verme	19.54	3.35	9.00	25.00	16.00	-0.60	0.10
	Kaçınmacı karar verme	15.87	5.71	5.00	25.00	20.00	-0.33	-1.19
	Rasyonel karar verme	21.62	2.51	9.00	25.00	16.00	-1.27	3.55
	Anlık karar verme	15.50	6.29	5.00	25.00	20.00	-0.22	-1.49
Öğretmen Görüşleri	Sezgisel karar verme	18.81	4.47	6.00	25.00	19.00	-0.27	-0.79
	Bağımlı karar verme	18.54	4.09	9.00	25.00	16.00	0.08	-1.21
	Kaçınmacı karar verme	15.85	6.14	5.00	25.00	20.00	-0.11	-1.10
	Rasyonel karar verme	20.70	3.99	9.00	25.00	16.00	-0.63	-0.94
	Anlık karar verme	15.46	6.62	5.00	25.00	20.00	-0.09	-1.24

Tablo 32 incelendiğinde, karar verme stilleri ölçeğinin alt ölçekleri olan sezgisel karar verme, bağımlı karar verme, kaçınmacı karar verme, rasyonel karar verme ve anlık karar verme için basıklık ve çarpıklık değerleri hem yönetici veri seti hem de öğretmen veri seti için normal dağılım için önerilen değerler aralığındadır. Bu anlamda araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin karar verme stillerine ilişkin yanıtlarının birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin yönetsel karar verme stillerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin yanıtlanması için fark testleri kullanılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Bu doğrultuda, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine ait karar verme stilleri ölçeği alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Bağımsız Örneklem T testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Karar Verme Stilleri Alt Boyutları için Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme	Kadın	59	17.67	3.48	-2.704	206	0.007
		Erkek	149	19.38	4.34			
	Bağımlı karar verme	Kadın	59	18.42	3.10	-3.079	206	0.002
		Erkek	149	19.98	3.35			
	Kaçınmacı karar verme	Kadın	59	13.59	5.45	-3.726	206	0.000
		Erkek	149	16.77	5.57			
	Rasyonel karar verme	Kadın	59	20.91	2.90	-2.596	206	0.010
		Erkek	149	21.90	2.29			
	Anlık karar verme	Kadın	59	12.91	5.49	-4.091	121.299	0.000
		Erkek	149	16.52	6.30			
Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme	Kadın	279	20.90	3.94	1.471	408	0.142
		Erkek	131	20.28	4.08			
	Bağımlı karar verme	Kadın	279	18.73	4.51	-0.592	408	0.554
		Erkek	131	19.00	4.42			
	Kaçınmacı karar verme	Kadın	279	18.43	4.18	-0.788	408	0.431
		Erkek	131	18.77	3.89			
	Rasyonel karar verme	Kadın	279	15.48	6.36	-1.799	408	0.073
		Erkek	131	16.65	5.58			
	Anlık karar verme	Kadın	279	15.25	6.72	-1.001	408	0.318
		Erkek	131	15.95	6.49			

Tablo 33'te verilen Bağımsız Örneklem T testi sonuçlarına göre, yöneticilerin görüşlerinde sezgisel karar verme ($t_{206}=-2.704$; $p<0.01$), bağımlı karar verme ($t_{206}=-3.079$; $p<0.01$), kaçınmacı karar verme ($t_{206}=-3.726$; $p<0.01$), rasyonel karar verme ($t_{206}=-2.596$; $p<0.05$) ve anlık karar verme ($t_{121.299}=-4.091$; $p<0.01$) alt ölçek puanlarında yöneticilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır. Bu araştırmada erkek yöneticilerin görüşlerinde tüm karar verme stillerindeki puan ortalamaları kadın yöneticilerin görüşlerinin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Benzer şekilde, Tolun'un (2022) okul yöneticilerinin okul kültürüne yönelik algıları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ilkokulda görev yapan erkek yöneticilerin dikkatli karar verme stili ortalama puanları, kadın yöneticilerin ortalama puanlarından yüksektir. Mavioğlu (2014) da erkek yöneticilerin daha çok dikkatli karar verme stratejisine başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Çorapçı (2015) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre erteleyici karar verme stili düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Eraslan (2019) da erkek yöneticilerin kaçınan ve erteleyici karar verme düzeyini kadın yöneticilerden yüksek olarak tespit etmiştir.

Öğretmen veri seti incelendiğinde karar verme stilleri ölçeğinin hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Bir diğer

anlatımla sezgisel karar verme ($t_{408}=1.471$; $p>0.05$), bağımlı karar verme ($t_{408}=-0.592$; $p>0.05$), kaçınmacı karar verme ($t_{408}=-0.788$; $p>0.05$), rasyonel karar verme ($t_{408}=-1.799$; $p>0.05$) ve anlık karar verme ($t_{408}=-1.001$; $p>0.05$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmemiştir. Liderlik becerilerinin içinde önemli bir yere sahip olan karar verme becerisi göz önüne alındığında Gül (2019), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetinin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurban ve Yaşar (2016), okul yöneticilerine yönelik yaptıkları araştırmalarında cinsiyet değişkeni ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Dikerel (2008); Oğuz (2008) ile Alver, Ada, Çakıcı ve Çakıcı (2006) da yaptıkları farklı araştırmalarda okul yöneticilerinin akılcı karar verme stilinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuşlardır.

Cinsiyet değişkenine göre, erkek yöneticilerin görüşlerinde tüm karar verme stillerindeki puan ortalamaları kadın yöneticilerin görüşlerinin puanlarından yüksektir. Öğretmenlerin görüşlerinde karar verme stilleri ölçeğinin hiçbir alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 34'te yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre karar verme stilleri ölçeği alt boyutları için eğitim durumlarına göre Bağımsız Örneklem T testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Stilleri Alt Boyutları için Eğitim Durumları İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme	Ön Lisans ve Lisans	120	18.53	4.34	-1.468	206	0.144
		Yüksek lisans ve	88	19.39	3.92			
		Doktora						
	Bağımlı karar verme	Ön Lisans ve Lisans	120	19.32	3.45	-1.114	206	0.266
		Yüksek lisans ve	88	19.84	3.21			
		Doktora						
	Kaçınmacı karar verme	Ön Lisans ve Lisans	120	16.01	6.03	0.424	199.814	0.672
		Yüksek lisans ve	88	15.68	5.26			
		Doktora						
	Rasyonel karar verme	Ön Lisans ve Lisans	120	21.42	2.59	-1.329	206	0.185
		Yüksek lisans ve	88	21.89	2.38			
		Doktora						
Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme	Ön Lisans ve Lisans	120	15.21	6.56	-0.791	197.527	0.430
		Yüksek lisans ve	88	15.90	5.90			
		Doktora						
	Bağımlı karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	18.99	4.43	2.387	408	0.017
		Yüksek lisans ve	40	17.22	4.59			
		Doktora						
	Kaçınmacı karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	18.76	4.06	3.292	408	0.001
		Yüksek lisans ve	40	16.54	3.99			
		Doktora						
	Rasyonel karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	16.12	6.13	2.715	408	0.007
		Yüksek lisans ve	40	13.37	5.72			
		Doktora						
	Anlık karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	20.83	3.95	1.974	408	0.049
		Yüksek lisans ve	40	19.52	4.18			
		Doktora						
	Sezgisel karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	15.66	6.64	1.773	408	0.077
		Yüksek lisans ve	40	13.70	6.50			
		Doktora						
	Bağımlı karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	18.99	4.43	2.387	408	0.017
		Yüksek lisans ve	40	17.22	4.59			
		Doktora						
	Kaçınmacı karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	18.76	4.06	3.292	408	0.001
		Yüksek lisans ve	40	16.54	3.99			
		Doktora						
	Rasyonel karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	16.12	6.13	2.715	408	0.007
		Yüksek lisans ve	40	13.37	5.72			
		Doktora						
	Anlık karar verme	Ön Lisans ve Lisans	370	20.83	3.95	1.974	408	0.049
		Yüksek lisans ve	40	19.52	4.18			
		Doktora						

Tablo 34’te verilen Bağımsız Örneklem T testi sonuçlarına göre, yöneticilerin görüşlerinde karar verme stillerinden aldıkları alt ölçek puan ortalamaları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Eraslan (2019); Kurban ve Yaşar (2016) okul yöneticilerine yönelik yaptıkları farklı araştırmalarda ise yöneticilerinin karar verme stillerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Buna göre, yöneticilerin sezgisel karar verme ($t_{206}=-1.468$; $p>0.05$), bağımlı karar verme ($t_{206}=-1.114$; $p>0.05$), kaçınmacı karar verme ($t_{199.814}=0.424$; $p>0.05$), rasyonel karar verme ($t_{206}=-1.329$; $p>0.05$) ve anlık karar verme ($t_{197.527}=-0.791$; $p>0.05$) puan ortalamaları onların ön lisans – lisans ya da yüksek lisans veya doktora mezunu olmasına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Öğretmen veri setinde ise durum biraz farklıdır. Öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre yöneticilerinin sezgisel karar verme ($t_{408}=2.387$; $p<0.05$), bağımlı karar verme ($t_{408}=3.292$; $p<0.01$), kaçınmacı karar verme ($t_{408}=2.715$; $p<0.01$) ve rasyonel karar verme ($t_{408}=1.974$; $p<0.05$) alt ölçek puanlarında ön lisans/lisans mezunu olan öğretmenlerin puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Bu araştırmadan farklı olarak, Tekin (2018) okul müdürlerinin karar verme stillerini incelediği araştırmasında dikkatli karar verme stili değişkeni için lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin yöneticileri ile ilgili görüşlerinin lisans eğitime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim değişkenine göre, yöneticilerin görüşlerinde karar verme stillerinden aldıkları alt ölçek puan ortalamaları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ön lisans/lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşleri yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlere göre yöneticilerinin sezgisel karar verme, bağımlı karar verme, kaçınmacı karar verme ve rasyonel karar verme alt ölçek puanlarında anlamlı olarak daha yüksektir.

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Tablo 35'te yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre karar verme stilleri ölçeği alt boyut puanlarında kıdem değişkenine göre Bağımsız Örneklem T testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarında Kıdem Değişkeni için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme	1-9 yıl	104	18.67	4.19	-0.775	206	0.439
		10 yıl ve üzeri	104	19.12	4.17			
	Bağımlı karar verme	1-9 yıl	104	19.17	3.49	-1.568	206	0.118
		10 yıl ve üzeri	104	19.90	3.19			
	Kaçınmacı karar verme	1-9 yıl	104	15.25	5.70	-1.578	206	0.116
		10 yıl ve üzeri	104	16.49	5.67			
	Rasyonel karar verme	1-9 yıl	104	21.30	2.67	-1.841	206	0.067
		10 yıl ve üzeri	104	21.94	2.30			
	Anlık karar verme	1-9 yıl	104	14.97	6.39	-1.215	206	0.226
		10 yıl ve üzeri	104	16.03	6.17			

(Devam ediyor)

Tablo 35 (Devam)

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Karar Verme Stilleri Alt Boyutlarında Kıdem Değişkeni için Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

			N	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme	1-9 yıl	122	18.33	4.68	-1.415	408	0.158
		10 yıl ve üzeri	288	19.02	4.377			
	Bağımlı karar verme	1-9 yıl	122	17.91	3.99	-2.054	408	0.041
		10 yıl ve üzeri	288	18.81	4.11			
	Kaçınmacı karar verme	1-9 yıl	122	12.96	5.97	-6.520	408	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	17.08	5.80			
	Rasyonel karar verme	1-9 yıl	122	21.79	3.50	3.867	265.150	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	20.25	4.10			
	Anlık karar verme	1-9 yıl	122	12.87	6.34	-5.332	408	0.000
		10 yıl ve üzeri	288	16.57	6.47			

Tablo 35'te verilen Bağımsız Örneklem T testi sonuçlarına göre, yöneticilerin karar verme stillerinden aldıkları alt ölçek puan ortalamalarında kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yöneticilerin kendi görüşlerine göre sezgisel karar verme ($t_{206}=-0.775$; $p>0.05$), bağımlı karar verme ($t_{206}=-1.568$; $p>0.05$), kaçınmacı karar verme ($t_{206}=-1.578$; $p>0.05$), rasyonel karar verme ($t_{206}=-1.841$; $p>0.05$) ve anlık karar verme ($t_{206}=-1.215$; $p>0.05$) alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları onların kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu araştırmaya benzer şekilde, Demir (2007) okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre karar stratejileri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerinin karar verme stillerinde ise kıdemlerine göre sezgisel karar verme alt ölçeğinde ($t_{408}=-1.415$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte bağımlı karar verme ($t_{408}=-2.054$; $p<0.05$), kaçınmacı karar verme ($t_{408}=-6.520$; $p<0.01$), rasyonel karar verme ($t_{265.150}=3.867$; $p<0.01$) ve anlık karar verme ($t_{408}=-5.332$; $p<0.01$) alt ölçek puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bağımlı karar verme, kaçınmacı karar verme ve anlık karar verme alt ölçeklerinde 10 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Rasyonel karar verme alt ölçeğinde ise 1-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin puanı daha yüksektir. Benzer şekilde, Tekin'in 2018 yılında öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin karar verme stillerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin okullarındaki mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. Dikkatli karar verme stili için en yüksek algı 1-5 yıl arası kıdeme, kaçınmacı karar verme stili için en yüksek algı 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde tespit edilmiştir.

Erteleyici karar verme stili için en yüksek algı 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde, panik karar verme stili için en yüksek algı 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir. Karar verme stilleri genel ortalamasına göre en yüksek algı 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir.

Kıdem değişkenine göre, yöneticilerin karar verme stillerinden aldıkları alt ölçek puan ortalamalarında kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinde bağımlı karar verme, kaçınmacı karar verme ve anlık karar verme alt ölçeklerinde 10 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Rasyonel karar verme alt ölçeğinde ise 1-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin puanı daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelenmesi için yöneticiler için Tablo 36’da gösterilen Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı, öğretmenler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 36

Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam ve Alt boyutlarıyla Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

			Öngörü alt boyutu	Öz yansıma alt boyutu	İrade kontrolü alt boyutu	Öz düzenleme toplam ölçek
Yönetici görüşleri	Sezgisel karar verme	r	0.38	0.28	0.21	0.31
		p	0.000	0.000	0.003	0.000
	Bağımlı karar verme	r	0.31	0.27	0.21	0.29
		p	0.000	0.000	0.003	0.000
	Kaçınmacı karar verme	r	0.19	0.03	0.02	0.07
		p	0.008	0.682	0.822	0.337
	Rasyonel karar verme	r	0.49	0.56	0.53	0.57
		p	0.000	0.000	0.000	0.000
	Anlık karar verme	r	0.21	0.06	0.01	0.09
		p	0.002	0.370	0.922	0.201

(Devam ediyor)

Tablo 36 (Devam)

Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Toplam ve Alt boyutlarıyla Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

		Öngörü alt boyutu	Öz yansımaya alt boyutu	İrade kontrolü alt boyutu	Öz düzenleme toplam ölçek
Öğretmen görüşleri	Sezgisel karar verme	r	0.43	0.43	0.43
		p	0.000	0.000	0.000
	Bağımlı karar verme	r	0.47	0.49	0.49
		p	0.000	0.000	0.000
	Kaçınmacı karar verme	r	0.00	-0.01	0.02
		p	0.948	0.770	0.662
	Rasyonel karar verme	r	0.88	0.90	0.88
		p	0.000	0.000	0.000
	Anlık karar verme	r	-0.05	-0.04	-0.01
		p	0.351	0.419	0.784
					0.533

Tablo 36’da verilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, yöneticilerin kendilerine dair görüşlerinde sezgisel karar verme ile öngörü alt ölçeği ($r=0.38$; $p<0.01$) ve öz düzenleme becerileri toplam ölçek puanı ($r=0.31$; $p<0.01$); arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, öz yansımaya alt ölçeği ($r=0.28$; $p<0.01$) ve irade kontrolü alt ölçeği ($r=0.21$; $p<0.01$); arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Yöneticilerin bağımlı karar verme stilleri alt ölçeği puanlarıyla öz yansımaya ($r=0.27$; $p<0.01$), irade kontrolü ($r=0.21$; $p<0.01$) ve öz düzenleme becerileri toplam ölçek puanları ($r=0.29$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde; öngörü puanı ile ($r=0.31$; $p<0.01$) pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyona sahiptir. Yöneticilerin kaçınmacı karar verme stilleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya koyan tek alt ölçek öngörü alt ölçeğidir ($r=0.19$; $p<0.01$). Öz yansımaya, irade kontrolü ve öz düzenleme puanları ile kaçınmacı karar verme stili arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmamıştır. Rasyonel karar verme ile öz düzenleme becerileri ölçeği toplam puanı ve alt ölçek puanları arasındaki tüm ilişkiler istatistiksel olarak anlamlıdır. Buna göre, rasyonel karar verme ile öngörü alt ölçeği ($r=0.49$; $p<0.01$), öz yansımaya alt ölçeği ($r=0.56$; $p<0.01$), irade kontrolü alt ölçeği ($r=0.53$; $p<0.01$) ve öz düzenleme becerileri toplam ölçek ($r=0.57$; $p<0.01$) puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyli ilişkiler vardır. Son olarak ise yöneticilerin anlık karar verme stilleri ile öngörü alt ölçeği ($r=0.21$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Anlık karar verme ile öz düzenleme becerileri toplam puanı ve öz yansımaya ile irade kontrolü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerinde yöneticilerinin karar verme stilleri ile öz düzenleme becerileri toplam ve alt ölçek puanları arasındaki ilişkilere bakıldığında sezgisel karar verme ile öz düzenleme becerileri toplam ve alt ölçek puanlarının hepsinin istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin görüşlerinde, yöneticilerinin sezgisel karar verme puanları ile öngörü puanları ($r=0.43$; $p<0.01$), öz yansıma puanları ($r=0.43$; $p<0.01$), irade kontrolü puanları ($r=0.43$; $p<0.01$) ve öz düzenleme toplam ölçek puanı ($r=0.44$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler vardır. Bağımlı karar verme stili ile öğretmenlerin görüşlerinde öngörü puanları ($r=0.47$; $p<0.01$), öz yansıma puanları ($r=0.49$; $p<0.01$), irade kontrolü puanları ($r=0.49$; $p<0.01$) ve öz düzenleme toplam ölçek puanı ($r=0.49$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde yöneticilerinin kaçınmacı karar verme stilleri ile anlık karar verme stilleri, öz düzenleme ölçeği becerileri toplam puanı ya da alt ölçek puanlarıyla istatistiksel olarak anlamlı şekilde ilişki değildir. Son olarak, öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerinin rasyonel karar verme stilleri ile öz düzenleme becerileri ölçeği ($r=0.90$; $p<0.01$), öngörü alt ölçeği ($r=0.88$; $p<0.01$), öz yansıma alt ölçeği ($r=0.90$; $p<0.01$) ve irade kontrolü alt ölçeği ($r=0.88$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki özetlenecek olursa yöneticilerin kendilerine dair görüşlerinde sezgisel karar verme stili, bağımlı karar verme stili, kaçınmacı karar verme stili ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde; rasyonel karar verme stili ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Anlık karar verme stili ile öz düzenleme becerileri arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde ise sezgisel ve bağımlı karar verme stili ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, rasyonel karar verme stili ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Anlık ve kaçınmacı karar verme stili ile öz düzenleme becerileri arasında ilişkiye rastlanmamıştır. Tüm bu bilgiler ışığında öz değerlendirme becerisi ile rasyonel verme stili arasındaki ilişkinin belirgin bir şekilde her iki katılımcı grubunda da öne çıktığını söylemek mümkün gözükmektedir. Alan yazından elde edilen bilgiler de araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Wood ve Bandura (1989) insanların karmaşık karar vermeyi sağlayan bilişsel ve rasyonel kapasitelerinin öz düzenleme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, Byrnes (1998) öz düzenleme becerisine sahip kişilerin karar verirken uygulanabilir hedefleri olduğunu,

olası durumlar için önlem aldıklarını; Zimmerman ve Martinez-Pons, (1986), öz düzenleme becerisiyle hareket eden kişilerin karar verme süreçlerine bilişsel düzeyde aktif katıldıklarını, Gollwitzer ve Sheeran (2009) ise rasyonel karar verme becerisinin öz düzenleme becerisi ile gelişebileceğini, özellikle öz düzenlemenin önemli öğelerinden olan hedef belirleme, hedefe uygun stratejiler geliştirme, çabayı sürdürme, sebat etme ile artacağını ifade etmişlerdir.

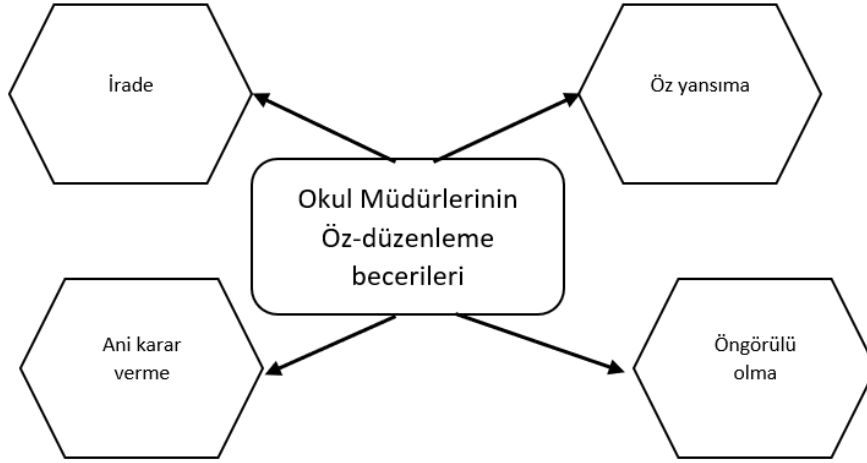
Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bölümüne ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ve karar verme stillerine yönelik yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğu aşağıda açıklanmaktadır.

Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul yöneticilerinin okulda karşılaştıkları güçlüklerle, çeşitli olaylara ve kriz durumlarına karşı ne tür yanıtlar ve tepkiler verdikleri, bu ve buna benzer olaylarda öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerinin neler olduğu ve karar verme süreçlerinde nasıl bir yol izlediklerine dair öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrudan alıntılar şeklinde yer almaktadır. Yanıtlar araştırmacı tarafından yorumlanmış ve değerlendirmeler sonucunda ilgili konular belirli temalar üzerinden sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini, irade, öz yansıma, ani karar verme, ön görülme olma şeklinde yanıtlamışlardır. Bu sınıflandırma Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Okul Müdürlerinin Öz Düzenleme Becerileri

Şekil 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri öz düzenleme becerisi olarak irade, öz yansırma, öngörölü olma ve anlık karar verme becerileri göstermektedir. İrade gösterme konusunda öğretmenler, okul müdürlerinin kendi görüş ve düşüncelerini kontrol edebildiğini belirtmiştir. Bu konuda,

(1KÖ), Evet, kontrol edebiliyor. Ama tabi ki söylediğim gibi bizim geribildirimlerimizle ve öngörüyle hareket ederek kendi düşüncelerini ve davranışlarını kontrol edebiliyor.

(2KÖ), Tabii, geri bildirimlerden yola çıkarak değerlendirmeler yapabiliyor. Tabii bunun içerisinde öğretmenin fikri çok önemli, geri bildirimi genelde onlardan alıyor.

(1KÖ), Evet, geri bildirimlerden yola çıkarak aksiyon aldığı oluyor, değerlendirmeler yapabiliyor çünkü okul içerisinde öğretmenlerin, velilerin ve biz öğretmenlerin özellikle geri bildirimleri çok kıymetli, sahada bizler daha çok varız ve ona da bu geri bildirimlerimizi zaten biz aktarıyoruz; tabii ki sıkıntılı gördüğü şeyler olabiliyor ama bizim geribildirimlerimizden değerlendirmeler yapıyor.

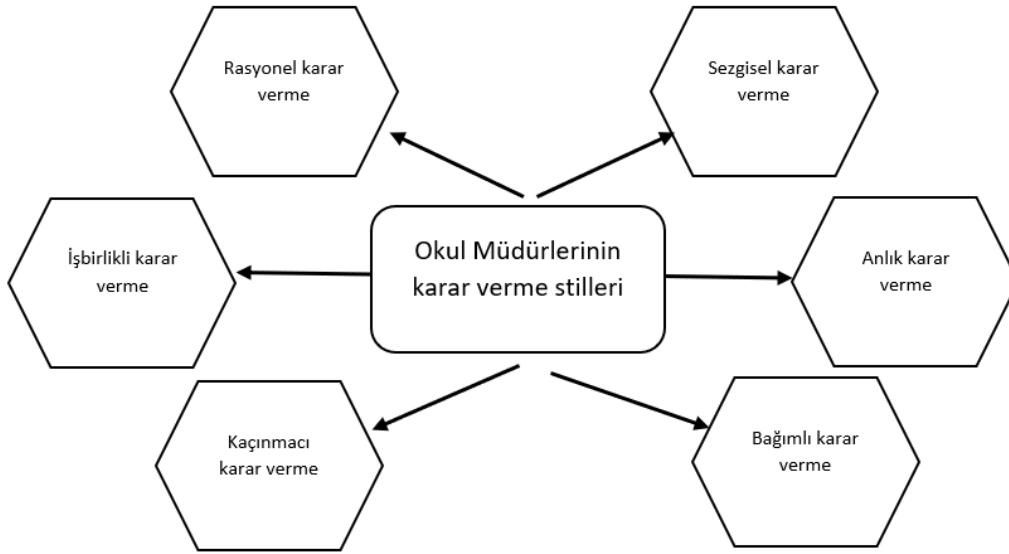
Diğer taraftan öğretmenler öz düzenleme konusunda yöneticilerinin öngörölü olduğunu da eklemiştir. Bu kapsamda,

(1EÖ), İşlerin sürmesinde, uygun şekilde devam etmesinde ileriye dönük planlar yapılıyor. Çünkü idare noktasında zaten bir yeri idare ederken ileriye görmek çok önemli bir nokta benim için. Ben de bun şahit oldum daha önceden evet.

(2KÖ), “Evet, kesinlikle zaten planlamaların çoğu ileriye dönük şekilde yapılıyor yani şu anda yaşanan olaylara karşı nasıl bir çalışma yapılacaksa ileriye görerek yapıyor.” diyerek okul müdürünün ileriye dönük planlı olduğunu vurgulamıştır. Ancak okul yöneticileri bazen de,

(3EÖ), “Tez canlı anlık kararlar verebiliyor, son dakika işler çıkabiliyor.” görüşleri de katılımcılar tarafından eklenmiştir. Benzer şekilde Zimmerman (1990) öz düzenleme becerisine sahip bireyleri, güven sağlayan, gayretli, çözüm üretebilen, planlı, bilgi arayışında aktif, ısrarcı ve kendini kontrol etme gücüne sahip, sorumlu kişiler olarak tanımlamıştır.

Öğretmenler yöneticilerinin karar verme stillerini rasyonel, sezgisel, anlık, bağımlı, iş birlikli, kaçınmacı karar verme şeklinde yanıtlamışlardır. Bu sınıflandırma Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Okul Müdürlerinin Karar Verme Stilleri

Şekil 9’da öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenen okul müdürlerinin karar verme stilleri gösterilmektedir. Görüldüğü üzere öğretmenler okul müdürlerinin rasyonel, sezgisel, anlık, bağımlı, kaçınmacı ya da iş birlikli karar verdiğini belirtmektedir. Katılımcı görüşlerine göre okul müdürleri bu stiller arasında en fazla rasyonel karar vermeyi tercih etmektedir. Bu konuda,

(2EÖ), Müdürümüz daha çok rasyonel olarak karar verme eğiliminde. Sezgisel veya bağımlı karar vermektense durum gerçekliğine göre mantıklı olan neyse ona göre hareket etme yönünde ilerliyor daha çok.

(2KÖ), Baskın gözüken anlamında rasyonel karar vermeyi daha çok gözlemliyorum, daha fazla çünkü sonuçlara elindeki verilere baştan beri anlattığım gibi dayanarak, onlara dayanan kararlar veriyor diyebilirim.

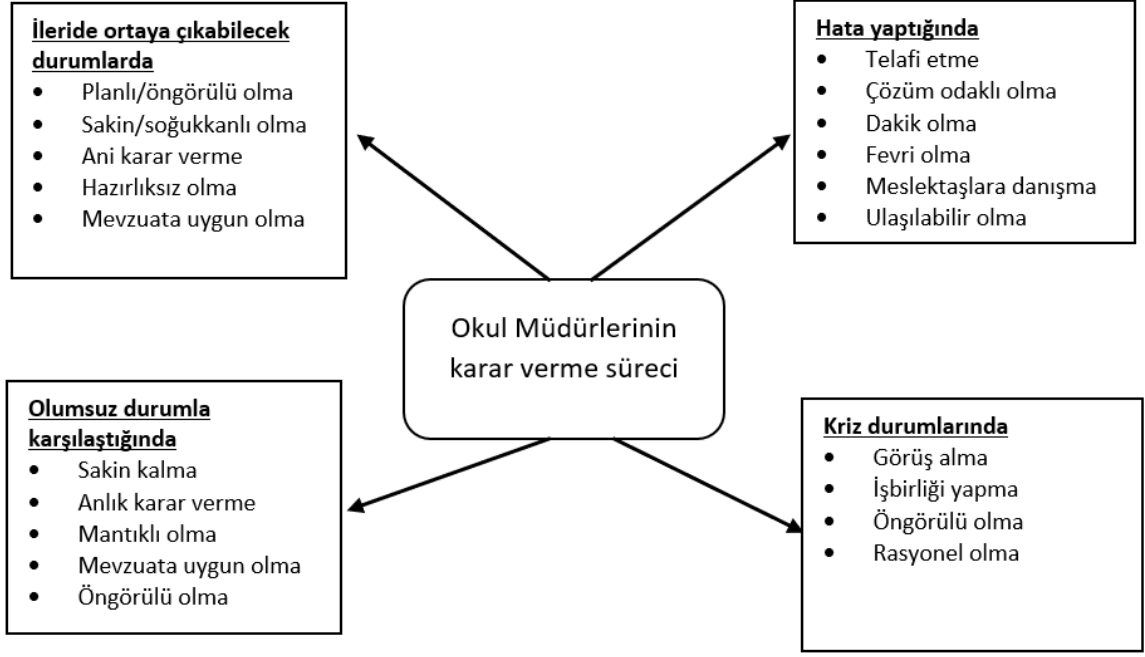
Rasyonel dışında katılımcılar okul müdürlerinin deneyimlerine dayalı olarak sezgisel karar verdiğini ifade etmiştir. Şöyle ki,

(1KÖ), Sezgisel şöyle, deneyimlerinden yola çıkarak tabii ki sezgisel karar verdiği de oluyor, ‘ya bu olay böyle oluyor, buraya da gidebilir’ gibi kararlar verdiği de oluyor.” görüşüyle ve (2KÖ) “Sezgisel de daha önceki deneyimlerinden kaynaklanarak hissederek de içinden geleni yaptığı olabilir.

Diğer taraftan okul dinamik yapıya sahip olduğu için okul müdürleri anlık da kararlar verebilmektedir. Bu konuyu,

(2KÖ) “*Anlık karar verme, mutlaka anlık gerekiyordur bazı durumlarda.*” şeklindeki görüşüyle açıklamıştır. Ancak, (3KÖ) “*Yine de onay ihtiyacı duyuyor. Birinden de aynı onayı almak istiyor.*” diyerek okul müdürlerinin bağımlı kararlar da verdiklerini işaret etmiştir. İlaveten okul müdürleri bazen görüş alarak, (1KÖ) “*iş birlikli*” şekilde bazen de bekleterek (1KÖ) “*kaçınmacı*” şekilde karar verme sürecini yönetebilmektedir. Benzer şekilde Kurban (2015), araştırmasına katılan okul yöneticilerinin rasyonel karar verme stilini tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Arın (2006) yaptığı araştırma sonucunda lise yöneticilerinin kararlarında seçenekleri olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alarak ve dikkatli bir şekilde inceleyerek rasyonel karar stratejisini sıklıkla kullandıklarını belirlemiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak Hanson ve Andersen (2003) İsveç’te 172 okul müdürü üzerinde liderlik, karar verme stili ve motivasyon üzerine yaptıkları araştırmada %38 ile en sezgisel karar verme tarzının kullanıldığı sonucuna varmışlardır.

Öğretmenler yöneticilerinin karar verme süreçlerini hata yaptığında, ileride ortaya çıkabilecek durumlarda, kriz durumlarında, olumsuz durumlarla karşılaştığında sergiledikleri davranışlar üzerinden yanıtlamışlardır. Bununla ilişkili olarak yapılan sınıflandırma Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Okul Müdürlerinin Karar Verme Süreci

Şekil 10’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin karar verme süreci öğretmenler tarafından dört kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilerden ilki ileride ortaya çıkabilecek durumları yönetmeye ilişkindir. Bu konuda öğretmenler okul müdürlerinin planlı/öngörülü, sakin/soğukkanlı olmasını, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında anlık karar vermesini, hazırlıksız olmasını ve mevzuata uygun davranmasını beklemektedir. Bu durumla ilgili özellikle pandemi döneminden planlı/öngörülü olma yönünde örnekler göz çarpmaktadır.

(2EÖ), Sınav sisteminin bu gelen pandemi ile soru tarzının öğrencileri nasıl yorup yormayacağı ile ilgili kurs düzenlemelerini mesela önceden öngörerek sınav zorluğunu önceden öngörebilecek ona göre bir düzenleme yapmıştı.

(3KÖ), Örneğin pandemi sürecinde online sisteme geçişle ilgili programların hazırlanmasında hızlı davrandı.

Diğer taraftan okul müdürleri bazen hazırlıksız yakalanabilmektedir. Bu konuya ilişkin,

(3EÖ), “*Pandemi sürecinde yaşadık bunu, hazırlıksız yakalandık hiçbir şekilde okulda eğitim vermek konusunda çok sıkıntı yaşadık çocuklara.*” şeklinde örnek vermiştir. Ayrıca ne olursa olsun merkezi eğitim sisteminin bir sonuç olarak okul müdürleri mevzuata uygun karar vermek zorunda kalmaktadır. (3EÖ), “*Maalesef, o Bakanlıktan gelen o yazıya göre herhangi bir olay durumunda kendisi resmî kanalları bekler. Hiçbir şekilde kendisi fevri şey almaz, karar alıp bunu öngöremez.*” görüşüyle bu durumu işaret etmiştir.

Okulda eğitim öğretim süreci yürütülürken her şey her zaman standartlara uygun olarak ilerlemeyebilir. Bu noktada okul müdürlerinin hata yönetimi becerileri devreye girmektedir. Bu konuda öğretmenler okul müdürlerinin çoğunlukla hatalarını telafi etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir öğretmen,

(3KÖ), Öğretmenin bir hatası üzerine kendi o şekilde davranmaması gerekmesine rağmen maalesef süreci farklı yürütmüştü. Ama sonrasında hatasını kabul ederek öğretmene daha olumlu ve yapıcı bir şekilde yaklaştı.

Diğer hata yönetimi stratejileri ise çözüm odaklı olma, dakik olma, meslektaşlara danışma ve ulaşılabilir olmadır. Çözüm odaklı stratejiyi,

(1KÖ), Çözüm geliştiriyor çünkü hatanın üzerine konuşmanın anlamsız olduğunu düşünüyor ve bunun üzerinde çözüm geliştiriyor. Mesela şöyle bir örnek geldi aklıma, veli aramalarından örnek vereceğim. Mesela birinci sınıf velilerinin aranması gerekiyor ama dosyada bir karışıklık olmuş ikinci sınıf velisi aranmış, çağırılmış. Bu bir hata, bir hata yapılmış. Müdür burada bir hata gerçekleştirmiş, yani kendisi yanlışlıkla aramış diyelim. Bu noktada nasıl çözülebilir, hemen bizlerden rica ediyor ve diyor ki böyle bir durum oldu, bunu nasıl çözebiliriz, birlikte bir fikir yürütelim. Fikir yürüttüğümüzde birlikte ve o da hatasını kabul ettiği noktada ‘hemen tekrar arayalım ve bunu bir yanlışlık olduğunu söyleyelim.’, ‘Velimizle uygun yolda anlaşalım.’ gibi bir şey söyleyebilir. Düzeltme yoluna geçiyor.

Ancak hata yönetimi konusunda okul müdürleri bazen de fevri davranabilmektedir. Örneğin bir öğretmen,

(2EÖ), Bir veli, bir öğretmenle ilgili bir şikâyetle bulundu, önce fevri hareket ederek hemen öğretmenin savunmasını istedi.

Okul, öğretmen, öğrenci, veli gibi çeşitli paydaşlardan oluşan açık ve sosyal bir sistemdir. Bu sistemde bazı olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Bu tarz durumlarda öğretmenler okul müdürlerinin öncelikle sakin kalmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir öğretmen,

(1KÖ), Okul içerisinde yaşanan, karşılaşması çok olaylar var, bir de daha zor olaylar var, her zaman karşılaşmadığımız olaylar var. Her zaman karşılaşmadığımız olaylardan biriyle karşılaştığımızda müdürümüzün oradaki görevlerinden biri de bizi sakinleştirmek ve bu durumu kontrol altına alabilmek. Bu noktada başarılı olduğunu düşünüyorum.

(3KÖ), Genel olarak evet soğukkanlılıkla davranıyor. Örneğin okulda herhangi bir öğrencinin güvenliği ile ilgili bir sıkıntı olursa soğukkanlılıkla yaklaşabiliyor.

Ek olarak okul müdürleri böyle olumsuz durumlarda anlık karar verebilmekte, mantıklı davranmakta, öngörülü olmakta ve ne olursa olsun mevzuata uymaktadır. Örneğin mantıklı davranma hakkında,

(1EÖ), Bir öğretmen arkadaşımızın, okulda özel bir durumu olmuştu. Bu özel durum karşısında idarecimiz, müdürümüz çok mantılı bir şekilde yaklaşip olayı tamamen halletmişti diyebilirim, bir sonuca bağlamıştı diyebilirim.

(2EÖ), Yani genel olarak okul içerisindeki yaşanan velilerimizle alakalı bir problemde daha çok kurumun ve kendi konumunun yansıttığı şekliyle hareket ediyor. Şahsi olarak kendi düşünceleriyle değil, bulunduğu konumun ağırlığına göre hareket ediyor.

Beklenmedik ya da olumsuz durumlara ilaveten okulda kriz durumları da yaşanmaktadır. Böyle durumlarda öğretmenler okul yöneticilerinin risk almamak adına görüş alarak karar verdiğini vurgulamaktadır.

(2KÖ), Kendi fikri de önemli ama geri bildirimi çok önemsiyor, öğretmenlerden, çalışma arkadaşlarından her türlü. Yine velinin, öğrencinin nabzını yoklayarak kriz durumlarında öyle kararlar alıyor.

(3EÖ), Önce idarecileri ile bir araya gelip, sonra da öğretmenlerle bir araya gelip bu krizi yönetmeye çalışıyor, anlık kararlar vermediğinde. Dolayısıyla genel anlamda toplu karar veriyoruz diyebiliriz. Ondan sonra da kendisi kararını açıklıyor.

(3KÖ), “Önceden geçmişte yaşadığı tecrübelerle dayanarak karar alıyor.” diyerek okul müdürlerinin kriz esnasında öngörülü davrandığını ifade etmiştir. (2EÖ), “Kararlarını rasyonel olarak olması gereken gerçekliğe göre alıyor. Yani duruma göre bir karar değiştirme değil de kurumun hedef ve amaçlarına göre, belli çerçevelerde sabit kararlarla, mantıklı olarak alıyor.” diyerek okulda krizin rasyonel olarak ele alındığının altını çizmektedir.

Yönetim faaliyetlerinin içinde karar verme önemli bir yere sahiptir. Bu sürecin eğitim örgütlerinin değişken ve dinamik yapısında daha belirgin hâle geldiği söylenebilir. Erdoğan (2004) da karar verme sürecini yönetimin kalbi ifadesini kullanarak en önemli süreçlerden biri olarak tanımlamıştır. Yönetim süreçlerinin niteliği, karar verme süreci ile yakından ilişkilidir. Çünkü diğer bütün süreçler karar verme ile örtülmüş, bütünleşmiştir. Bu yüzden karar verme yöneticilerin en temel sorumluluklardan birisidir. Akat ve Budak (2002) da bu bağlamda rasyonel karar vermeye değinerek, etkili bir kararın örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik, problem çözücü, rahatsızlık yaratan etkenleri ortadan kaldırıcı ve beklenen sonuçlara ulaştırıcı, rasyonel, hukuki ve yönetim mevzuatına uygun, açık, net ve uygulayıcıların kolaylıkla anlayabileceği, hemen uygulamaya konulabilir ve sonucu alınabilir nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler etkili ve doğru karar verebilmek için yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler için farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu özelliklere ilişkin yapılan sınıflandırma Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Etkili Karar Vermek İçin Sahip Olması Gereken Özellikler

Şekil 11’de görüldüğü üzere öğretmenler okul müdürlerinin rasyonel, yetkin, sezgisel, soğukkanlı, iş birlikli olması, iletişime açık olması, empati kurması, esnek, güvenilir, proaktif, öngörülü ve şeffaf olması yoluyla etkili kararlar verebileceğini düşünmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinde bu özelliklerden öncelikle yetkinliği aramaktadır. Bu konuda katılımcı görüşleri şöyledir:

(1EÖ), Bilgisiyle diğer öğretmenlere farkını hissettirmeli ve idare açısından insanları idare etme noktasında kuvvetli olmalı.

(2KÖ), Tabii burada bilgi, beceri ve yetkinliği de çok önemli çünkü gerekli bilgiye sahip değilse yorumlayamıyor da yaşanan olayları ya da karşılaştığı şeyleri.

(3EÖ), Okul müdürü bir kere kesinlikle mevzuata çok iyi hâkim olmalıdır, resmî işlere çok iyi hâkim olmalıdır.

Yetkinliğe ek olarak okul müdürlerinin etkili kararlar verebilmesi için soğukkanlı ve sezgisel olması gerekmektedir. Bu konuda,

(1EÖ), Bir kere soğukkanlı olmalı çünkü okul ortamları çok hareketli ortamlar ve insanlar buradalar. İnsanın olduğu her yerde soğukkanlılık olmalı her zaman çünkü ani gelişmeler olabiliyor.

(2KÖ), Böyle bir okul müdürü tabii ki deminden beri bahsettiğimiz gibi deneyim çok çok önemli, iş birliği çok çok önemli, sürekli geribildirim almak çok çok önemli ve sahada olması, yani sadece soru-cevap şeklinde değil kendi gözlemlerine dayalı, kendinin bir şeyleri gözlemlemesi, tarafsız olması çok çok önemli okul müdürlerinin genel olarak sahip olması gereken şeyler.

Ayrıca bu süreçte okul müdürlerinin iş birlikli ve iletişime açık olması da öğretmenler tarafından özellikle önemsenmektedir. Bu konuda,

(2EÖ), Yani yeri geldiğinde evet, bazı noktalarda yönetici olduğu için kendi başına da kararlar alabilmeli. Ama genel çerçevede fikir alabilen etrafıyla istişare içinde bulunup, ortak bir karar vermek daha iyi olur.

(2KÖ), İletişim, doğru iletişim çok önemli hem veliyle hem biz öğretmenlerle çevresindeki herkesle iyi iletişim kurabilmesi.

Öğretmenler, etkili kararlar verebilmek için okul müdürlerinin empati kurmasını, esnek, güvenilir, proaktif, öngörülü ve şeffaf olmasını beklemektedir. Bu özellikler doğrultusunda,

(3EÖ), Ondan sonra da mevcut tecrübeleriyle birleştirerek hepimize kararların açıklanması çok daha yerinde olacaktır.

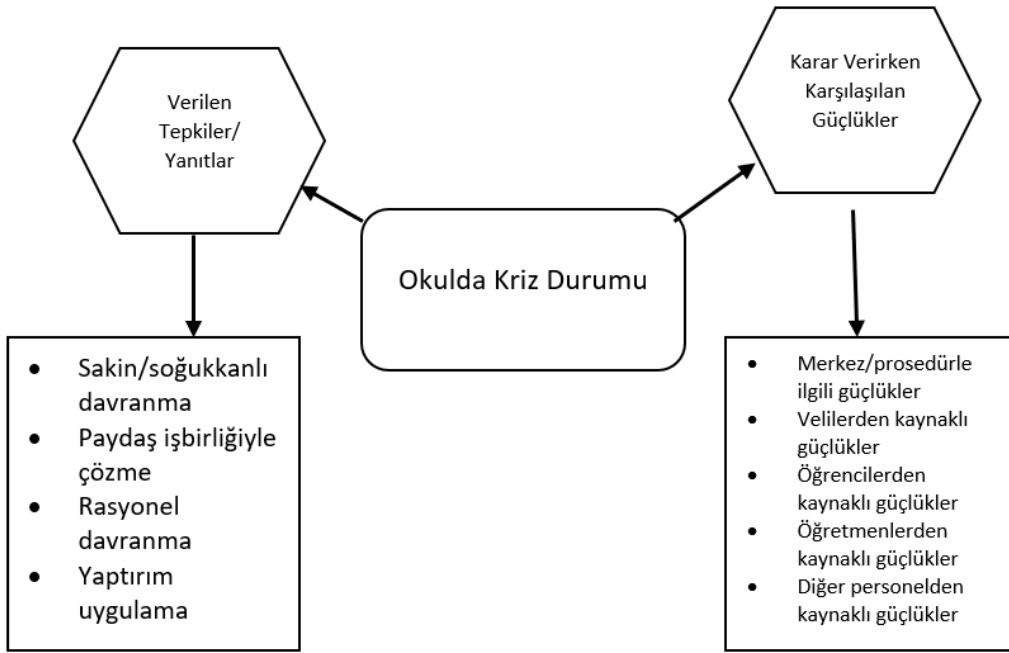
(2EÖ), Empati göstererek, öğretmenlerle, velilerle yeri geldiğinde öğrencilerle empati kurabilen bir idareci müdür olması daha bana yatkın geliyor.

Öğretmenler görüşlerinde yöneticilerinin işbirlikçi, rasyonel, yetkin, güvenilir, adil, uyumlu, net olma, meslektaşlarına danışma, empati kurma özelliklerine vurgu yapmışlardır. Şahin (2000), ilköğretim okul müdürü yeterlikleri üzerinde çalıştığı araştırmasının sonucunda 97 yeterlik belirlemiştir. Bunlardan, insana saygılı olmak, adil olmak, dinleme becerisine sahip olmak, çevresine güven vermek, yeni fikirlere ve değişime açık olmak, okul ve çevre arasında etkili bir iletişim kurmak, okulun öğretim etkinliklerini planlamak ve eş güdümü sağlamak, kararlara bu kararlardan etkilenenlerin katılımını teşvik edici olmak, kişilerarası olay, durum ve ilişkilerin analizinde kendisini karşısındaki kişinin yerine koymak (empati) gibi yeterlikler katılımcılar tarafından da ön plana çıkan yeterliklerde yer almıştır.

Yönetici Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okul yöneticilerinin okulda karşılaştıkları güçlükler, çeşitli olaylara ve kriz durumlarına karşı ne tür yanıtlar ve tepkiler verdikleri, bu ve buna benzer olaylarda öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerinin neler olduğu ve karar verme süreçlerinde nasıl bir yol izlediklerine dair yanıtlar doğrudan alıntılar şeklinde yer almaktadır. Yanıtlar araştırmacı tarafından yorumlanmış ve değerlendirmeler sonucunda ilgili konular belirli temalar üzerinden sınıflandırılmıştır.

Okul yöneticilerinin okulda kriz durumunda verdikleri tepkiler ve bu süreçte karar verirken karşılaştıkları güçlükler Şekil 12’de gösterilmektedir.



Şekil 12. Okulda Kriz Durumunda Okul Yöneticilerinin Verdiği Tepkiler Ve Karar Verirken Karşılaştıkları Güçlükler

Şekil 12’de görüldüğü üzere dinamik bir yapıda olan okullarda her an bir krizle karşılaşılabilir. Bu durumda okul yöneticileri genellikle soğukkanlı ve sakin kalmayı tercih etmektedir. Bu konuda yönetici görüşleri şöyledir:

(2KM), Devam eden süreçleri de koyduğunuzda işin içerisine iş kendi kendine akıyor gibi gözükse de biz bu süreçte sakin kalıp durumu telaşla yönetmeden mantıklı çözüm yolları bulmaya çalışarak aslında krizlerimizi aşmaya çalışıyoruz hocam. Yaptığımız aslında tamamıyla dediğimiz gibi sakin kalabilme becerisinden geçiyor. O an o problemle karşılaştığımızda verecek olduğumuz büyük tepkiler büyük sorunlara yol açabilecekken daha sakin kalarak etrafından farklı gözlerle bakmaya çalışarak biz bu sorunlarımızla baş etmeye çalışıyoruz açıkçası.

(3EM), Kriz durumlarında ilk öncelik soğukkanlı olmak. Çünkü herhangi bir kriz döneminde mantıklı düşünüp doğru karar verebilmek için soğukkanlı olmak gerekiyor. Bu tür durumlarda önce soğukkanlı olup ondan sonra kriz durumuna önce kısa vadede, sonra orta vadede nasıl çözüm bulabileceğimizi hesaplayıp buna göre bir aksiyon almamız gerekebiliyor. Yani soğukkanlı olup durumdan hemen kısa vadede kurtulmanın düşüncesini ortaya yatırmak gerekiyor.

(3KM), Kriz durumlarında çok sakin kalıyorum. Soğukkanlı olduğumu biliyorum, objektif yaklaşıma çalışıyorum, o yüzden herkesi tarafsızca tek tek dinliyorum

ama yorum yapmadan. Karşımdaki eğer yükseliyorsa sakinleşmesini sağlıyorum. Önce herkesin bir sakinleşmesini sağlıyorum. Tek tek görüşüyorum, sonra beraber görüşüyorum ama burada kilit nokta galiba empati kurmak ama bunu karşıya vermemek. Yani yorum yapmadan sakin kalabilmek.

Diğer taraftan bu süreçte okul yöneticileri krizi paydaşlarının iş birliğiyle çözdüğünü ifade etmektedir. Bu konudaki görüşleri:

(1EM) Öğrenci özelinde farklı alanlarda işte çalışan velilerle görüşmelerimizi yapmamız gerekiyor veya veliyle ilgili yapacağımız şeylerde de konunun içeriğine göre alacağımız tavrı belirliyoruz. Bazen çok katı kurallarla böyle olması gerektiğini velimize iletirken bazen de ortak davranış, ortak tutum geliştirerek süreci kaliteli yönetmemiz adına yol gösterici oluyoruz.

(1KM) Öncelikle çözüm odaklı olmak gerektiğine inanıyorum. Biraz önce dediğim gibi öğrenciyi mutlu ederken, benim önceliğim her zaman öğrencinin mutlu olması, öğretmenin de kırılmaması, velinin de tatmin olması. Dolayısıyla bir yandan bunları yaparken bir yandan da okul kurallarının ve disiplininin dışına çıkmadan ve tabii müdür yardımcılarım ve öğretmenlerimin de fikirlerini alarak bu tarz tepkilerle karşılık verip çözmeye çalışıyoruz.

Bunlara ek olarak yöneticiler okulda kriz durumunda gerekli koşullarda yaptırım uyguladıklarını ve rasyonel davrandıklarını da ifade etmiştir. Zimmerman (2002) öz düzenlemeyi, bireyin oluşturduğu düşünce, duygu ve davranışları planlayarak amaca ulaşmak için döngüsel olarak sürece uyum sağlaması olarak tanımlamaktadır. Bu soruya verilen yanıtlardan anlaşıldığı üzere yöneticilerin duygu ve düşüncelerini kontrol ederek okulun problemlerini sağduyulu bir yaklaşımla çözme eğilimi gösterdikleri paylaşılmıştır. Başaran ve Çınkır (2013), insanların bulunduğu her ortamda sorunların olabileceğini ifade etmiştir. Yönetim her türlü sorunu çözerek örgütün varlığını sürdürmek için görev yapar. Bu durum da yönetimin bir sorun çözme süreci olarak işlevini sürdürdüğünü açıklar. Sorun çözme, problemlere tarafsız ve rasyonel bir yaklaşım gerektiren bilimsel bir süreç olarak kabul edilir. Dinçer (1997), sorun çözme sürecinde alınan etkili kararların örgütün amaçlarının gerçekleşme derecesini belirlediğini belirtmektedir. Bu bakımdan örgütsel karar verme sürecinin örgüt yaşamını ilgilendiren bir süreç olduğu ve örgütsel işlevlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak için konu ve sorunların ayrıntılı ve akılcı bir şekilde ele alınması gerektiği ifade edilebilir (Güney, 2011).

Okul yöneticileri kriz durumlarında karar verirken bağımsız karar veremedikleri için merkez ve prosedürlerden kaynaklı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu konuda yönetici görüşleri şöyle sıralanmaktadır:

(2EM), İlçe tabii ki az önce dediğim gibi daha hızlı hareket etmesi gerekirken maalesef bazen yavaş hareket ettiği için sorunlar yaşıyorsunuz. Olmayacak süreçlere bizi sürüklüyorlar. O bir başlı başına problem zaten. Örneğin prosedür. Her şeyin bir prosedürü var. Siz bir şekilde okula çivi çakmak istediğinizde dahi prosedüre takılıyorsunuz. İllaki bunun bir süreci var ve ki bu süreçler hızlı çözüm yapmamız gereken durumlarda bizi sıkıntıya uğrattıyor ve ertelemeye itiyor.

(2KM), Sıralama yapmam gerekirse buradaki karar mercii olan MEB birinci karar mercii, biz aslında çok da karar verici değiliz devlet okullarında, çok kanunlarla şeyiz, her şeye karar veremiyoruz, çaresizliklerimiz oluşuyor durumlarla ilgili ve biz o krizleri yönetemiyor oluyoruz direkt Bakanlığa bağlı olduğumuz için.

(3EM), Kriz durumlarında da olsa normal durumlarda da olsa bağlı olduğumuz bakanlıklar, yönetmelikler olduğu için onların dışına çıkma gibi bir durumumuz söz konusu olamaz. Dolayısıyla bazen sorun olarak karşımıza merkezi örgüt kuralları ya da yönetmelikleri sorun olarak çıkabiliyor.

(3KM), Aslında güçlük değil, bağımlısiniz. Tek başınıza karar verme yetisine kesinlikle sahip değilsiniz. Ki bu da olması gereken bir şey. O yüzden aldığınız kararlar bazen aklınıza yatmayabiliyor ama prosedürde böyle olması gerekiyor. Bazen orada şöyle çelişebiliyorsunuz, vicdanınızla aldığınız karar örtüşmeyebiliyor ama burada yapılabilecek bir şey yok.

Merkez ve prosedürlere bağlı güçlüklerle ek olarak okul yöneticileri kriz esnasında karar verirken paydaşlardan kaynaklı güçlüklerle de karşılaşmaktadır. Bu konuda katılımcılar özellikle velilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konuda,

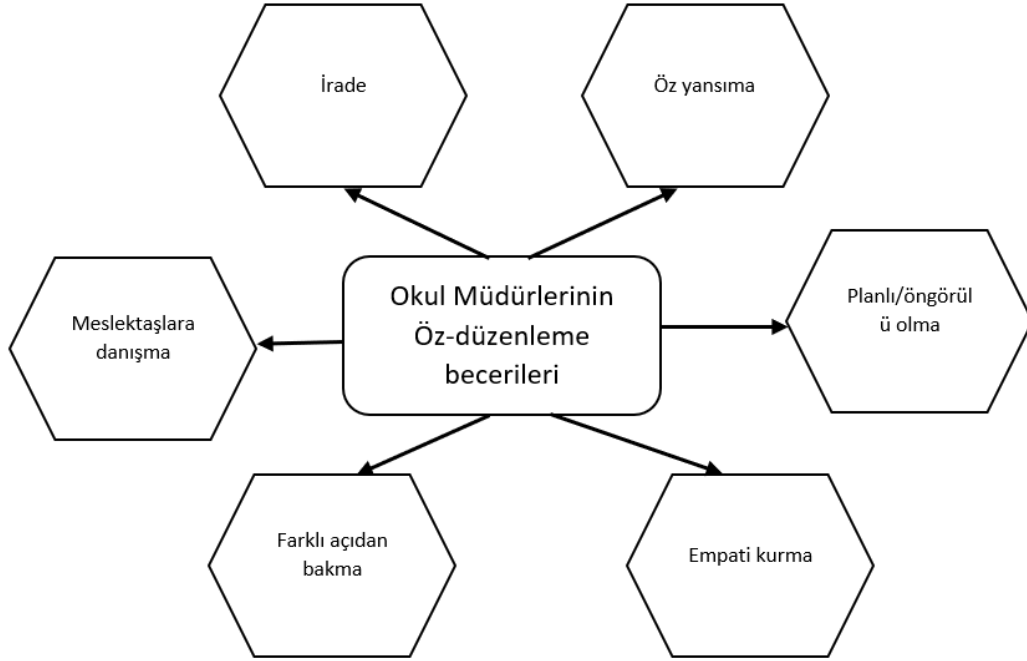
(1EM), Veliler konusunda zaman zaman başka sıkıntılar yaşanabiliyor. Herkes kendi çocuğu özelinde düşündüğü için yaptığımız uygulamaların çocuğuna uygun olmadığı noktasında dönütler verebiliyor. Bunların krize dönüşmemesi çok önemli ama krize dönüştüyse, veliyi ikna edememe boyutuna geliniyorsa tabii ki orada son noktada biz bunu bu şekilde yaptığımızı ve çocuğumuz için doğrusu olduğunu anlatmak durumundayız.

(2EM), Velimiz zaten ayrı, çok böyle üst düzey veli ile de berabersiniz, taşradan gelen veli ile de berabersiniz bunlar arasındaki sosyolojik fark da sıkıntı yaratıyor bizler için. O farkları gidermek de çok büyük zorluklar içeriyor.

(2EM), veli profilinin bazen kriz durumunu olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bunların yanı sıra kriz durumunda karar verirken okul yöneticileri

zaman zaman öğretmen, öğrenci ve diğer destek personelden kaynaklı güçlükler de yaşadığının altını çizmektedir.

Okul yöneticilerinden gelen yanıtlar değerlendirildiğinde öz düzenleme becerilerine ilişkin sahip olduğu özellikler irade, öz yansıma, planlı/öngörülü olma, empati kurma, farklı açıdan bakabilme, meslektaşlara danışma temalarında sınıflandırılmıştır. Şekil 13'te bu temalar sunulmuştur.



Şekil 13. Okul Müdürlerinin Öz Düzenleme Becerileri

Şekil 13'te görüldüğü üzere okul müdürleri öz düzenleme becerilerine yönelik irade, öz yansıma, planlı/öngörülü olma, empati kurma, farklı açıdan bakma ve meslektaşlara danışma kategorileri şeklinde görüş belirtmiştir.

İrade gösterme konusunda katılımcı görüşleri şöyle sıralanmaktadır:

(1EM), Tabii bu öğrenilen bir şey. Yine tecrübeyle sabit deniyor, idareciliğimin ilk yılları ile şu anki zamanı kıyasladığım zaman evet, kesinlikle belli bir süreyi geçtikten sonra her şeyi bir analiz edip daha sonra hareket ettiğimizi görüyoruz. Bu noktada da gerekli irade kontrolünü sağlamanız gerekiyor. Çünkü siz bir sonuçta kurumun en üst pozisyonundaki kişisisiniz.

(2EM), Gün içerisinde de evde sorunlar yaşıyorsunuz. Ailevi sorunlar yaşıyorsunuz ya da çok sinirlisiniz o an. Tabiri caizse aslında orada cezalandırılması gereken bir personeliniz var ama onu söylerken daha da yumuşatarak, içinden geçenleri kesinlikle yansıtmayarak kırmadan incitmeden ama o işin de yapılmasını sağlayarak bir şekilde hareket ediyorsunuz. Normalde çok büyük bir hatası vardır, üzeri çizilmemesi gereken, üzeri kapatılmaması gereken tam da iş sonuna kadar gidecek bir hata vardır belki de böyle durumlarla karşılaştığınızda elbette ki farklı şeylerle tepkiler veriyoruz ama genelde kendi içsel fikirlerimizden sıyrılarak bambaşka nesnel yaklaştığımız bir ortam yaşıyoruz.

(3EM), Yani kendi görüş ve düşüncelerimi, mutlaka ki insanın kendi görüş ve düşüncesi en kıymetli görüş ve düşünce hâline gelebiliyor. Fakat bunun uygulanabilirlik kısmı da çok önemli. Mutlaka ki bir görüşümüz var, bir düşüncemiz var ama uygulanabilirlik konusunda ne kadar uyumlu bunu biraz teraziye koymak lazım. Uygulanabilirlik konusunda sıkıntı yoksa kendi görüş ve düşüncelerim odaklı ilerlerim.

Okul yöneticilerinin ikinci öz düzenleme becerileri öz yansıma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar geri bildirimler aracılığıyla öz yansıma becerisi gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır:

(1KM), Tabii biz öğretmenlerimizin, öğrencilerimizin, velilerimizin geri bildirimlerini çok önemsiyoruz. Dolayısıyla onların verdikleri geri bildirimlerden mutlaka bir ders çıkarıyoruz. Her şeyi öngörmeye çalışıyoruz ama tabii öngöremediğimiz bazı şeyler de çıkıyor karşımıza bundan dolayı da velilerimizden, öğretmenlerimizden, öğrencilerimizden aldığımız geri bildirimlerle tabii ki değerlendirmeler yapıp yine öngörülü olmaya çalışıyoruz.

(2EM), Bir problem yaşadığınızda veliyle ilgili ya da öğrencinin diğer arkadaşlarıyla ilgili süreci yaşadığınızda, aklımıza gelen ilk şey tabii ki bu sürecin çözüm noktasında eski olaylardan ders alarak gitmek. Neler yapmak gerekiyor? Nasıl ilerlemek gerekiyor? En basitinden bahçede düştü çocuk atıyorum, o periyotta aileye nasıl haber verilmesi gerektiği, neler anlatılması gerektiği gibi bizim için o geri bildirimlerin önemi çok büyük oluyor. Burada insanlar size çocuklarını emanet ediyor. Onlar için en kıymetli varlıklar onlar. Onlarla ilgili geri bildirim bir önceki olaydan yola çıkarak düşündüğünüzde o geri bildirimler çok çok önemli.

(3EM), Okulda karşılaştığımız olaylara yönelik geri bildirimler tabii ki bazen öğrenci odaklı bazen öğretmen odaklı bazen veli odaklı durumlarla karşılaşabiliyoruz. Buradaki ana etmen bizim için bunun dönütünü sağlamak. Bu öğrenciye yönelik de olabilir, öğretmen öğrenciye dönütünü sağlamalı, işte yönetim öğretmene dönütünü sağlamalıyız ya da veliye dönütünü sağlamalıyız. Biz bu yansıtmayı gerçekleştirdiğimiz zaman eksiklerimizi daha net ortaya

koyabiliriz ya da iyi olan şeyi onaylayarak devam edebiliriz. O yüzden dönüt vermek çok kıymetli.

İrade ve öz yansımaya ek olarak okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri arasında planlı/öngörülü olma da yer almaktadır. Okul yöneticileri okulların dinamik bir yapıda olduğunu ve insan ham maddesiyle çalıştıkları için her zaman alternatifleri düşünmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu konuda katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(1KM), Şimdi okul müdürü olmak demek zaten her zaman öngörülü olmayı gerektirir. Çünkü bir A, B ve C planlarımızın olması gerekiyor her zaman. Öğrenci çünkü değişken bir varlık her zaman bu nedenle hani bir A planımızın, B planımızın, C planımızın olması gerekiyor, dolayısıyla öngörülü olmamız gerekiyor.

(2EM), Öngörü sezimiz olmasa hocam, bu işi yapabileceğimizi düşünemiyoruz zaten. Çünkü ileriye dönük bir planımız olmazsa bizim sürecimiz tamamen bir karmaşadan ibaret olacak. Çocukların hazırlığı, eğitim ortamının hazırlığı, öğretmenlerin hazırlığı derken bunların hepsinin belli bir takvime göre sıralamasını yapıyoruz ki farklı süreçlerde farklı sorunlar yaşamayalım diyoruz. En basiti geçtiğimiz yıllarda yaşadığımız biz pandemi ortamı vardı, bu süreç içerisinde nelerin nasıl yapılması gerektiğine dair planlama yapmasaydık eğer eğitim öğretim ortamlarımızın çok daha boş içeriği ve niteliği uygun olmayan şekilde ilerleyecekti ama biz bu süreçlerde olayları daha değişik açılardan değerlendirerek bir planlama yapıyoruz ve önümüze bakmayı daha doğru buluyoruz. Hem eğitim hem diğer ortamların düzenlenmesi adına bu süreçteki öngörülerimiz olmasa sağlıklı bir şekilde ilerleyebileceğimizi düşünmüyoruz.

(3EM), Öngörü bizim mesleğimizin olmazsa olmaz bir görüş alanı. Neden? Çünkü bizim hitap ettiğimiz çocuklar 5-6 yaşından 10 yaşına kadar olan çocuklar. Bu çocuklar her an ne yapabilecekleri, bizi ne neyle karşı karşıya bırakabilecekleri çok belirsiz. Bizim bunu önceden öngörebiliyor olmamız lazım. Islak zeminde kayıp düşebileceğini öngörebiliyor olmamız lazım. Birçok bu tür durumda da öngörü becerimizi kullanmamız gerekiyor. Olmazsa olmazımız. Eğer öngörü becerimizi kullanamazsak az önce dediğimiz gibi sık sık kriz durumlarıyla karşılaşmak zorunda kalabiliriz. Öngörü ile alakalı dediğim gibi olmazsa olmazımız, mutlaka ki her açıdan değerlendirmemiz gerekiyor. Hitap ettiğimiz yaş grubu itibarıyla belki bir ortaöğretim ya da yükseköğretim yöneticisine göre çok daha öngörülü olmamız gerekiyor.

Bu yanıtlar yöneticilerin öz düzenleme becerisiyle harekete geçtikleri konusunda açıklayıcı olmaktadır. Öz düzenleme kavramı bireyin, duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol etmesi, kendini düzenlemesi ve değerlendirmesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, hedeflerini belirlemesi, hedefine ulaşmak için strateji geliştirmesi, kendini izlemesi, kendinin farkında olması, iradesini kontrol edebilmesi gibi ifadelerle

açıklanmaktadır (Bandura, 1986; Baumeister, Heatherton, Tice, 1994; Niemi, Nevgi ve Virtanen, 2003; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000).

Bunlar dışında öz düzenleme kapsamında okul müdürlerinin empati kurma, farklı açıdan bakma ve meslektaşlara danışma becerisi gösterdikleri ortaya konmuştur. Empati kurma konusunda,

(1EM), Empati, işimizin olmazsa olmazı. Sadece ben biliyorum, budur şeklinde yaklaşmak yanlış yargıya varma sebebi olabilir. Bu sebeple tabii ki farklı açılardan bakıp doğru bir karar aldığımıza inanarak süreci yönetmeye çalışıyoruz.” şeklinde görüş belirtmektedir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin okul gibi çeşitliliklerin zengin olduğu bir toplumda farklı açıdan bakabilmesi de önemlidir.

Bu doğrultuda,

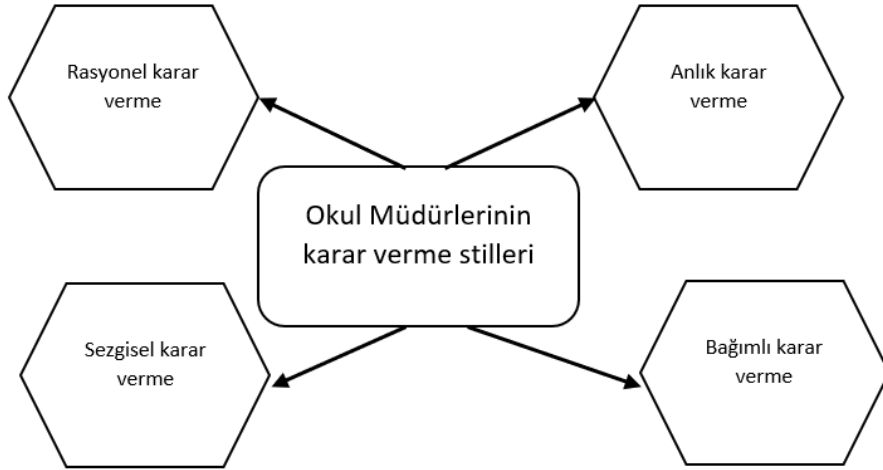
(1KM), İleriye dönük planlar yapıyoruz, olaylara farklı açıdan bakmak zorundayız çünkü farklı karakterde çocuklarımız, öğretmenlerimiz, velilerimiz, öğrencilerimiz. Farklı karakterlerde, farklı yapılarda. O yüzden her olaya farklı açıdan bakmak zorundayız. Bu yüzden de karar mercii tek bir şekilde değil, herkesin fikrini alarak analiz etmek gerektiğine inanıyorum.

Son olarak okul yöneticileri öz düzenleme becerisi olarak meslektaşlara danışarak karar verdiklerini ifade etmiştir. Bu beceriyi de,

(2KM), Öğretmen arkadaşlarımla alacağım kararların mutlaka bir demo tartışmasını yaparım.

Taymaz (2008) bu durumu okul müdürlerinin başarılı olabilmesi için öğretmen ve diğer personelin rol ve beklentilerinin göz önüne alması gerektiğini vurgulayarak dile getirmiş, Göksoy (2014) da okul yönetiminde karar verme sürecine katılım üzerine yaptığı çalışmasında, araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamının okullarındaki uygulamalara ilişkin katılımcı bir şekilde kararlara öğretmenleri dahil ettikleri sonucuna vararak açıklamıştır.

Okul yöneticilerinin yanıtlarında karar verme stillerine ilişkin görüşler rasyonel, anlık, sezgisel, bağımlı karar verme stili olmak üzere dört kategoride yer almaktadır. Bu sınıflandırma aşağıda Şekil 14’te sunulmaktadır.



Şekil 14. Okul Müdürlerinin Karar Verme Stilleri

Şekil 14’te okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenen karar verme stilleri gösterilmektedir. Görüldüğü üzere alan yazınla da bağlantılı olarak okul müdürleri rasyonel, anlık, bağımlı ya da sezgisel karar vermektedir. Katılımcı görüşlerine göre okul müdürleri bu stiller arasında en fazla rasyonel karar vermeyi tercih etmektedir. Katılımcılar rasyonel karar verme stilini tercih etme gerekçelerini şöyle açıklamaktadır:

(1EM), Şimdi rasyonel karar verme, kesinlikle olması gereken, akla dayalı ve mantıklı... Ben kişisel olarak karşılaştığım bir problemde o an karar vermeyi çok tercih etmiyorum ve konu üzerinde empati yaparak düşünmeyi tercih ediyorum. O yüzden akla dayalı, rasyonel karar vermenin benim için her zaman doğru yol olduğunu düşünüyorum. Diğer metotlarla ilgili de zaman zaman belli şeyler kullanmak gerekiyor mu, anlık karar verme gerekiyor mu, nadir de olsa anlık kararlar da vermemiz gerekebiliyor.

(2EM), Rasyonel çünkü hem insanın varlığını ortaya koyacağız bu karar verme şeklinde hem de kurumun devamı, sürecin sağlıklı şekilde ilerlemesi gibi bütün o mantıksal süreci bir araya getirdiğinizde muhtemel biz rasyonel karar verme biçiminde devam ediyor oluyoruz.

(3EM), Karar verirken biraz soğukkanlı davranıp en nihai kararı vermek çok önemli. Bunda da biraz rasyonel şekilde karar vermek gerekiyor. Mantıklı düşünmek gerekiyor. Eksisini artısını ortaya koymak gerekiyor. Yani karar sonucunda bu kararın bizi olumlu anlamda nasıl etkileyeceğini ya da olumsuz anlamda nasıl etkileyeceğini düşündükten sonra mantıklı bir şekilde karar vermek gerekiyor. Mantığı ön planda tutmamız gerekiyor bu da yanılmıyorsam rasyonel karar verme kısmına giriyor.

Okul yöneticileri rasyonelden sonra sıklıkla sezgisel ve anlık karar verdiklerini belirtmektedir. Bu konuda,

(1KM), Daha çok sezgisel ve anlık yani durumlara göre de değişiyor, anlık karar vermek zorunda da kalabiliyoruz tabii ki. Dediğim gibi günlük yaşadığımız olaylarda anlık kararlar verebiliyoruz ama daha çok bence sezgisel.

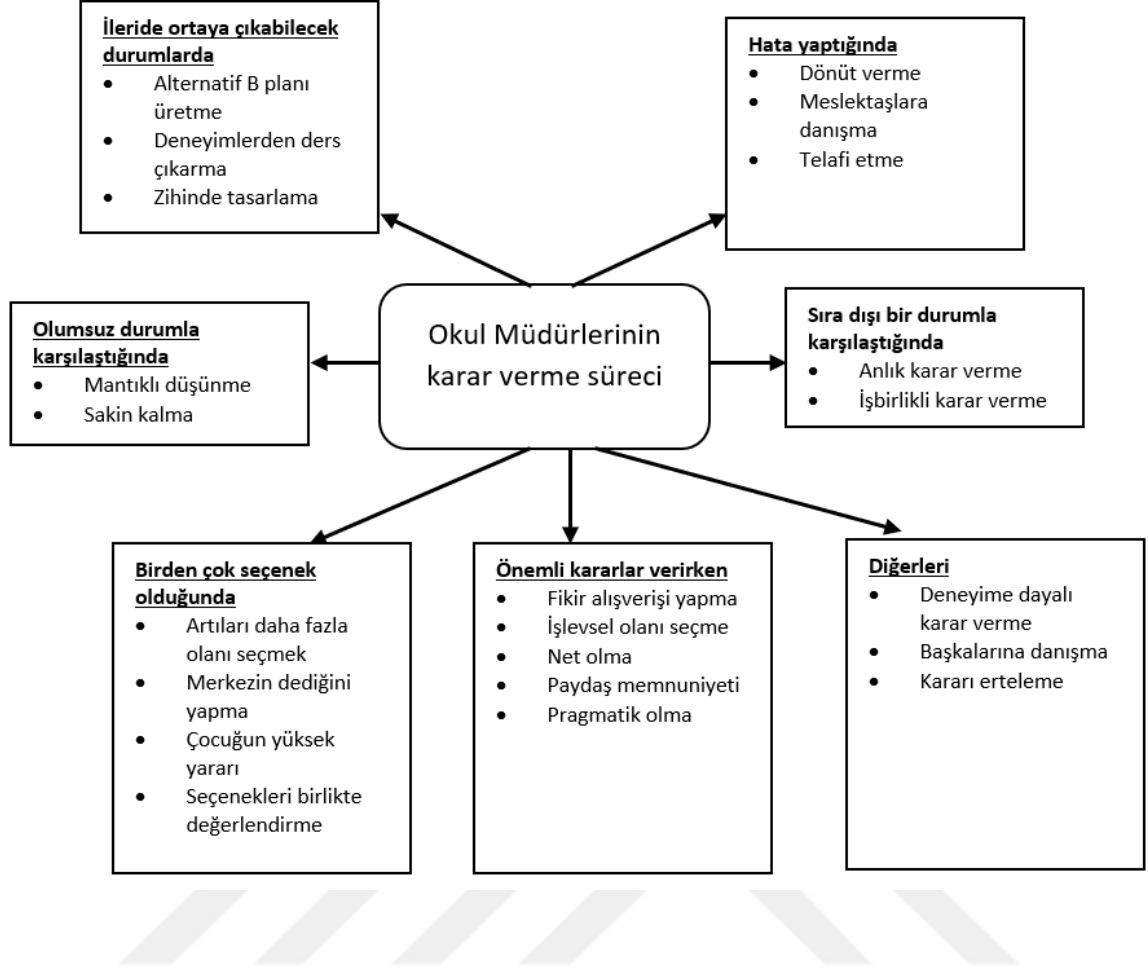
Okul yöneticileri bu görüşleriyle hem de anlık karar vermeyi gerektiren durumlarla karşılaştıklarını vurgulamışlar ancak çoğunlukla deneyimlerini göz önünde bulundurarak sezgisel karar verdiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan,

(2KM), *“Anlık karar eğer çok gerekliyse, kriz anıysa o krizi yönetmek adına verilebilir diye düşünürüm”* görüşüyle olağanüstü durumları yönetebilmek için anlık karar verdiğini belirtmiştir. Ancak (3KM) merkezi bir eğitim sistemine sahip olduğumuz için ve yapılacaklar MEB’den geldiği için bağımlı karar vermek durumunda kaldığını söylemiştir. Bu durumu da,

(3KM), Bağımlı karar kesinlikle var çünkü sorumluluklarınız var müdür olarak. Yani bulunduğunuz konumun ve makamın bir sorumluluğu var. O yüzden bağımsız hareket edebilmemiz mümkün değil. Bağımlı kararları evet veriyorum.

Benzer şekilde Yıldız (2014) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin karar verme stilleri üzerine yaptığı araştırmada, yöneticiler tarafından en çok rasyonel karar verme stiline, en az ise kendiliğinden-kendiliğinden karar verme stiline kullanıldığı tespit edilmiştir. Ölçüm ve Titrek (2015) de, yöneticiler tarafından en çok rasyonel karar verme stiline, en az da kaçınmacı karar verme stiline kullanıldığı; Alver, Ada ve Çakıcı (2006) okul yöneticilerinin karar verme stratejilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve rasyonel/mantıklı karar verme stratejisinin yöneticiler tarafından daha çok kullanıldığı, iç tepkisel ve kararsızlık stratejilerinin ise daha az kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin karar verme süreçleri, ileride ortaya çıkabilecek durumlarda, hata yapıldığında, sıra dışı bir durumla karşılaşıldığında, olumsuz bir durumla karşılaşıldığında, birden çok seçenek olduğunda, önemli kararlar verilirken ve diğer durumlar olmak üzere yedi kategoride toplanmıştır. Bu sınıflandırma Şekil 15’te sunulmuştur.



Şekil 15. Okul Müdürlerinin Karar Verme Süreci

Şekil 15’te okul müdürlerinin karar verme sürecindeki işleyiş gösterilmektedir. Yöneticiler bir okul gününde öğretmen, öğrenci, veli ya da yönetsel işleyiş gibi çok çeşitli konularda bir sürü kararlar vermek zorunda kalıyor. Bu durumlar ileriye dönük, olumsuz, sıra dışı, seçenekli ya da önemli olabilmektedir. Okul müdürü ileriye dönük bir duruma ilişkin karar verirken alternatif B planı üretme, deneyimlerden ders çıkarma ve zihinde tasarlama gibi stratejiler kullanabilmektedir. Alternatif B planı üretme konusunda,

(1EM), Öğretmen arkadaş çalışmaya başlıyor. Öğretmen arkadaş hiç ummadığın zamanda örneğin hamile kalabiliyor. Bu süreci yönetebilmek adına sizin alternatif olarak o dersin boş geçmemesi adına, öğrencinin aynı temposunu devam ettirebilmeniz adına B planınız olması gerekiyor. İşte aynı dersteki, branştaki öğretmenlerin boş dersleri mutlaka planlanır, o öğretmenin olmama ihtimalini karşılık o dersleri kimler doldurabilirler kadar öngörülü planlar yapıyoruz.

(1EM), bu görüşüyle insanla çalışılan örgütlerdeki olası mazeret durumlarına karşı tedbirli olmak gerektiğini vurgulamıştır.

(2KM), Bütün planlarımın her zaman bir B planı vardır. Eğer yağmur yağmazsa bahçede yapacağız, yağmur yağarsa o zaman salonu da hazırlamalıyız. İşte bunu yapacaksak böyle olmalı ama bu olamıyorsa o zaman bunu yapmalıyız.

(2KM), eğitim öğretim etkinliklerinin bir şekilde devam ettirildiğini belirtmiştir. Diğer taraftan özellikle geçirilen bu pandemi dönemiyle yazılı olmasa da okul yöneticilerinin muhakkak kafalarında bir tasarı olduğu belirlenmiştir.

(3KM), Plan yapmıyorum ama kafamda şöyle var. Örnek veriyorum, olası bir pandemi konusunda sıralara çift kişilik değil tek kişilik oturtuyoruz. Olası bir pandemide hemen bu sıraları şu şekilde değiştirebiliriz gibi kafamda pratik planlar var. Ama bunları bir taslak üzerine dökmüyorum.

Okulda her şey, her zaman yolunda gitmeyebilir. Okul yöneticileri bazen sıra dışı ya da olumsuz durumlarla da karşılaşabilmektedir. Okul yöneticileri olumsuz durumlarda sakin kalmaya çalışarak mantıklı düşündüklerini ifade ederken sıra dışı durumlarda anlık ya da iş birlikli karar verdiklerini belirtmiştir.

(2EM), Kesinlikle tek başımıza karar almak gibi bir durum söz konusu değil. Örneğin günümüzde artık sosyal medya süreçleri çok fazla olmaya başladı ve çocuklarımızın birbiriyle iletişim yolları çok farklı olmaya başladı. Bununla ilgili aklıma gelen ilk örnek bu oldu. Bu periyotta tek başımıza değil asla, ilgili idareci, ilgili rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, danışman öğretmeni kim varsa çocuğun buradaki periyotta biz aslında oturup birlikte ortak bir karar verme taraftarıyız. Hem karşı tarafın iyiliğini düşünerek hem de bu süreci nasıl sonlandıracağımızı düşünerek tek başımıza bir karar vermiyoruz genel itibarıyla. Arkadaşlarla birlikte karar vermek zorundayız ki göremediğimiz bir noktada diğer taraf bizi aydınlatsın. Sonuçta hatalı karar vermektense beyin fırtınası yaparak toptan bir karar bizim için daha faydalı olacaktır diye düşünüyorum.

(2EM) sıra dışı bir durumda iş birliği yaparak karar verdiğini örneklendirmiştir. Olumsuz bir durumla karşılaştıklarında da katılımcılar çoğunlukla sakin kalmaya çabaladıklarını vurgulamıştır.

(3KM), Olumsuz bir davranışa karşı karşımdakini sakinleştirmeye çalışıyorum. Kendi duygularımı da kontrol edebiliyorum. Örneğin; bir veli geliyor, veli öğretmenle ilgili ya da okulla ilgili sınırı aşacak şekilde konuşuyor. İçimden geçen şu: "Al çocuğunu git!" Ama orada şunu söylüyorum: "Bir kahve içelim mi? Kahvenizi nasıl alırsınız?" Çünkü orada onun sakinleşmesi lazım. Velinin biraz oturup sakinleşmesi lazım. O yüzden aklımdan geçenleri yapmamak için kendimi kontrol ediyorum.

Okul yöneticileri eğitim öğretim sürecine ilişkin önemli bir karar verirken fikir alışverişi yapma, işlevsel olanı seçme, net olma, paydaş memnuniyeti ve pragmatik olma

yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Bu yöntemler arasında en fazla fikir alışverişi kullanılmaktadır. Bu kapsamdaki katılımcı görüşlerinden örnekler şöyledir:

(1EM), Ortak özelliği mutlaka detaylarıyla, ayrıntılarının düşünülmüş olması, mutlaka bu konunun üzerinde fikir alışverişi yapılmış olması. Tek başıma vermem gereken bir kararsa tabii ki son noktada söylemem gerekirse tabii ki kendi adıma konuşurum ama vereceğim karardaki artıları eksileri farklı gözler açısından da görebilme şansım varsa bunu yok saymam, mutlaka değerlendirme yaparak karar almayı tercih ederim.

(2KM), Önemli kararlarda mutlaka organizasyonun içindeki insanlarla görüşme gerçekleştiriyorum, işte Öğretmenler Kurulunda kararlar alırken bunu mutlaka kitabi olsun diye, Öğretmenler Kurulu yapılmış olsun diye yapmam, detaylandırırım, konuşuruz, tartışırız, bunu karara bağlarız. Kararı verdikten sonra da ben onun uygulanmasını isterim, değiştirmem.

(2EM), Fikir birliği. Yani başkaları dediğimiz aslında fayda sağlayabilecek olan o süreçlerin sonucundaki fikir birliği derim ben buna. En büyük ortak özelliği bu. O fikir birliğinden sonra insanları hedefe daha kolay güdüluyorsunuz, onları yönlendirebiliyorsunuz. Almış olduğumuz karar ya da çıkmış olduğumuz bu yolculuk neyse insanlarımızı ya da ekip arkadaşlarımızı daha kolay motive ettiğiniz zaman da daha başarılı sonuçlar elde ediyorsunuz diyebilirim.

Bunun dışında katılımcılar önemli kararlarda işlevsel olanı seçme, net olma, paydaş memnuniyeti ve pragmatik olma yöntemlerini kullandıklarını da söylemiştir. Sırasıyla,

(3KM), “*Aldığım kararların öncelikle işlevsel olması, bir amaca hizmet etmesi ve o amacın da açıklanabilir olması*” görüşüyle işlevselliğe vurgu yaparken,

(3EM), “*Net olmalı. Olabilir değil, nettirler.*” görüşüyle önemli konularda olasılığa izin vermediğine işaret etmiştir. Diğer taraftan,

(1KM), “*Öğrenci, öğretmen, veli mutluluğu, ortak özellikleri; hepimizin huzurlu, adil, güvenli bir ortamda işimizi yapabilmemiz, öğrencilerimizin mutlu ve huzurlu olması*” gerektiğini söyleyerek paydaş memnuniyetinin altını çizmiştir.

Okul yöneticilerinin karar sürecinde birden çok seçeneği olduğunda ise artıları daha fazla olanı seçme, merkezin dediğini yapma, çocuğun yüksek yararı ve seçenekleri birlikte değerlendirme gibi stratejiler kullandığı yönünde görüşler belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine en çok artıları daha fazla olanı seçme ve merkezin dediğini yapma stratejileri kullanılmaktadır.

(1EM), Şimdi birden çok seçenek varsa bir kere her seçeneğin artılarını ve eksilerini de bir ortamda ayırmak gerekiyor. Bunu yaptıktan sonra seçenekler içerisinde artıları daha fazla olanı seçerim.

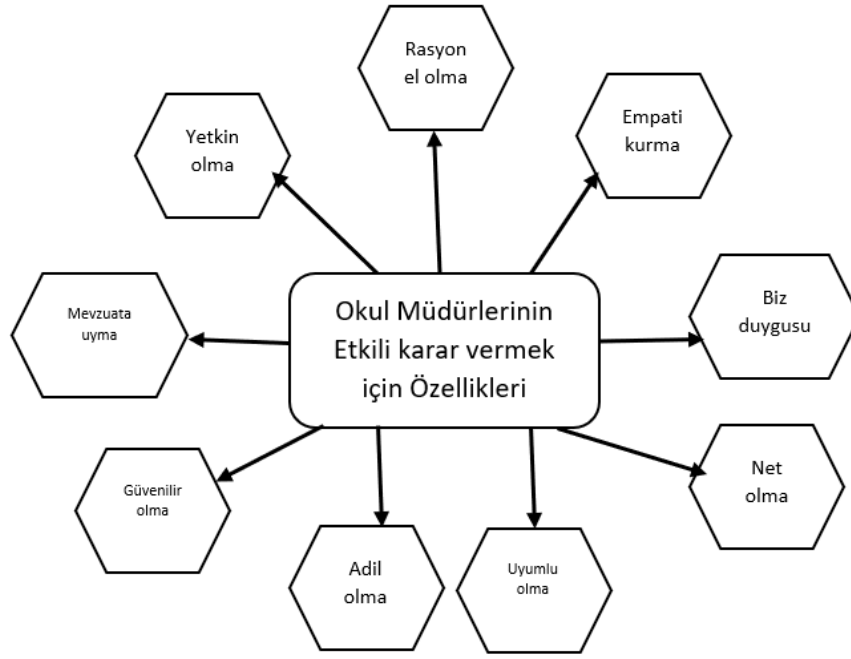
(2KM), Önce merkezin, ilçenin Millî Eğitimin fikrini mutlaka sözlü ve yazılı olarak sorarım, her aşamasında.

(2EM), Karşı tarafın zarar görmeyecek olduğu, mesela bir öğrenci ile ilgili süreç ise o öğrencinin en az zararla çıkacak olduğu, o periyottan en etkilenecek olduğu süreçler neyse onlar olabilir. Örneğin bu akran zorbalığı çok yaşadığımız süreçler içerisindeyiz, o zorbalıklardan bir tanesini yaşıyorsak eğer kim zorba ise onun zorba olma süreçlerini araştırarak o çocuğun da hayatındaki süreci olumsuz etkilemeden bu yoldan çevirebilecek olduğumuz bir süreç varsa yani orada o karar vardır. Yani çocuğu okuldan göndermek de çok basit bir karar aslında, onu destekleyenler de var, kazanıp yola devam etmek çok daha biz eğitimcilerin işine yarayacak bir süreçmiş gibi geliyor. Yani en son çarenin çaresi olarak göndermeyi seçiyorum. Onun dışında çocuğun zarara uğramayacak olduğu, onun da iyiliğini içeren bir süreci açıkçası ön planda tutmaya çalışıyoruz.

(1KM), “Birden çok seçeneğim varsa dediğim gibi öğretmenlerimin ve müdür yardımcısı arkadaşlarımla fikirlerine danışırım çünkü onların baktığı gözle benim baktığım göz farklıdır. Dolayısıyla hangi seçeneğin okulumuzun şartlarına, öğrencilerimizin durumlarına uygun olacağına birlikte bence daha sağlıklı bir karar verebiliriz diye düşünüyorum.” diyerek mevcut seçenekleri birlikte değerlendirmektedir.

Başaran ve Çinkır (2013) tüm bu ve buna benzer sorunların uygun biçimde çözümlenmedikçe örgütün etkili çalışamayacağını ya da yaşamını sürdüremeyeceğini ifade etmiştir. Bursalıoğlu (2010) örgütün yaşamasının alınan kararların doğruluğuna bağlı olduğunu ve yöneticinin verimli ve doğru karar alabilmesinin, karar modelleri ve aşamaları hakkında bilgi sahibi olmasından geçtiğini ve okul yöneticisinin karar alma süreci açısından ilk girişiminin, okul yönetimini etkileyen unsurların her birini bir karar organı olarak görüp kabul etmesiyle, ikinci olarak da sürece katılma ilkesinin önemini kavramasıyla ve bu ilkeyi uygulamasıyla gerçekleşeceğini belirtmiştir. Bir kararın etkileyeceği birey veya grupların, o kararın alınmasında katılımcı olduğu takdirde uygulamayı hayata geçireceklerini de vurgulamıştır.

Okul yöneticileri etkili ve doğru kararlar vermek için sahip olması gereken özellikler yanıtlar doğrultusunda rasyonel olma, empati kurma, biz duygusu, net olma, uyumlu olma, adil olma, güvenilir olma, mevzuata uyma, yetkin olma kategorilerinde toplanmıştır. Bu sınıflandırma Şekil 16’da sunulmuştur.



Şekil 16. Okul Müdürlerinin Etkili Karar Vermek İçin Sahip Olması Gereken Özellikler

Şekil 16’da görüldüğü üzere etkili karar verebilen okul müdürlerinin rasyonel olması, empati kurması, biz duygusu olması, net olması, uyumlu, güvenilir ve adil olması, mevzuata uygun davranması ve alanında yetkin olması beklenmektedir. Bu özellikler arasında katılımcı görüşleri en fazla yetkin olma kategorisinde toplanmıştır. Bu konuda bir katılımcı,

(2KM), yetkinliğin birinci sırada olması gerektiğini düşünüyorum. Bir okul müdürü yetkin, becerikli ve bilgili olmalı çünkü bilgi, yukarıda da konuştuğumuz gibi danışılarak öğrenilen bir şey. O bilgiye ulaşmanın artık çeşitli yolları var, o bilgiye her türlü ulaşırsınız ama bir konuda yetkin olmalısınız. Okul yönetmek çok kolay zannedilir, hiç değil. Bu anlamda becerikli olmalı yani kişisel, yapısal özellikleri açısından da diye düşünüyorum.

İkinci sırada rasyonel olma, empati kurma ve mevzuata uygun davranma özelliklerine değinilmiştir:

(3KM), Mantıklı olması gerekiyor, duygularından biraz arınmış olması gerekiyor. Hayata çok duygusal bakmamalı.” görüşüyle okul müdürünün rasyonel olması gerektiğini söylerken “Kararı alırken yönetmeliklere, yasalara uymalı. Aslında zor bir iş, tam ortadasınız. Her şeyin tampon bölgesi sizsiniz aslında.

(1EM) ise “*empati, burada empati çok önemli, empati gücü yüksek olmalı*” görüşüyle okul gibi informal ilişkilerin ve farklılıkların yoğun olduğu bir ortamda okul müdürünün empati kurma özelliğini vurgulamıştır. Bunlara ek olarak katılımcı görüşleri okul müdürünün biz duygusuna sahip olmasını, net olmasını, uyumlu, güvenilir ve adil olmasını dile getirmiştir. Bursalıoğlu (2010), çatışma durumlarından korkan ve kaçınan, danışmadan harekete geçmeyen, her türlü sorunun çözümünde üstlerini örnek alan yöneticinin liderlik kalitesinden şüphe edilmesi gerektiğini vurgulamış, eğitim yöneticilerinin karar verme sürecinde belirli ilkelere sahip olması gerektiğinden bahsetmiştir. Yöneticinin, grup dinamiğini anlaması; motive edici, uzlaştırıcı ve koordine edici bir davranış göstermesi; karar sürecinde, astlarına ve o kararın etkileyeceği kimselere katılma olanağı vermesi; demokratik bir iklim yaratması, grup çalışmalarında ana amacı kaybetmemesi; grup kararlarının sınırlarını çizmesi, grubun başarısı ve sürekliliğini ve örgütün yapısını iyi kurması gerekir. Açıkalın (1995) da yetkin okul yöneticilerinin okullarında grupların ve ikiliklerin varlığını ve bunlar arasında çok yönlü, değişik şiddette çatışmaların olmasını kabul ederek bu durumu yönetsel bir çalışma alanı olarak gördüklerini dile getirmiştir.

Nicel ve Nitel Bulguların Yorumlanması

Açımlayıcı sıralı karma yöntem araştırmasında nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesi, nitel bulguların nicel bulguları açıklaması, sonuçların geçerliğini artırması ve görüşlerin derinleştirilmesine yardımcı olması amacı ile yapılmıştır.

Öz Düzenleme Becerileri

Nitel araştırmada okul yöneticileri öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerini irade sergileme, öz yansıma, ön görülme olma, empati kurma, farklı açıdan bakabilme, meslektaşlara danışma olarak açıklamışlardır. Bu kavramlar araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek maddelerinde yer aldığı gibi öz düzenleme becerisinin ne olduğunu da doğru bir şekilde açıklamaya yardımcı olmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin hedeflerini uygulama ve sürdürülebilir kılma sürecinde soğukkanlı ve sakin yaklaşımla içsel tepkilerini bir kenarda bırakarak görevlerine nesnel ve sebatkâr olarak devam etmeleri gerektiğini, bir sorunla karşılaştıkları durumlarda öğretmenlerinin görüşlerine

başvurduklarını, iş birliğine önem verdiklerini, yaşanabilecek olumsuz durumlara karşı öngörülü davranıp önlemler aldıklarını, öğretmenleri dinlediklerini ve onlardan/velilerden gelen geri bildirimleri önemsediklerini belirtmeleri öz düzenleme becerilerine sahip olduklarını teyit eder niteliktedir. Benzer şekilde öğretmenlerde yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini irade sergileme, öz yansıma, ön görülü olma, anlık kararlar verebilme olarak ifade etmişlerdir. Bu kavramlar araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek maddelerinde yer aldığı gibi öz düzenleme becerisinin ne olduğunu da doğru bir şekilde açıklamaya yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilerinin kendilerinden/velilerden gelen geri bildirimleri dikkate aldıklarını ve uygunluk çerçevesinde eyleme geçirdiklerini, okuldaki işleyişin sorunsuz devamlılığı için öngörülü davranıp kısa, orta ve uzun vadeli planlar yaptıklarını, duygu ve düşüncelerini kontrol ederek anlık kararlarda etkili olduklarını ifade ederek öz düzenleme kavramına derinlik kazandırmışlardır. Nitel araştırmadan elde edilen bu bulgular, nicel araştırmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini sergilediklerini gösteren sonuçlarla örtüşmektedir.

Karar Verme Stilleri

Nitel araştırmada okul yöneticileri karar verme stilleri ile ilgili görüşlerini rasyonel, sezgisel, bağımlı ve anlık karar verme stilleri yönünde açıklamışlardır. Bahsedilen karar verme stilleri ile ilgili verilen örnek olaylar ve uygulama biçimleri kavramları doğru bir şekilde açıklamaya destekleyici olmuştur. Bu bağlamda, okul yöneticileri kararlarını akla ve mantığa dayalı, seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını gözeterek ve öğretmenlerin önerilerini dikkate alarak verdiklerini ifade ederek, rasyonel karar verme stili üzerinde yoğunlaştıklarını dile getirmişlerdir. Merkezî yönetimin getirdiği bazı sınırlılıklardan ve MEB prosedürleri ve uygulamalarından dolayı zaman zaman kararlarında bağımlı olmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Okulun değişken ve dinamik yapısının süreç içinde kendilerini anlık karar vermeye de yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Okulun hedeflerini göz önüne alarak önemli olduklarını düşündükleri durumlarda deneyimlerine başvurdıklarını belirtmişler, sezgisel karar verme stiline atıfta bulunmuşlardır. Benzer şekilde öğretmenler de yöneticilerinin karar verme stilleri ile ilgili görüşlerini açıklarken yönetici görüşlerinde olduğu gibi çoğunlukla rasyonel karar verme stilini vurgulamışlardır. Sezgisel, anlık, bağımlı ve nadiren de olsa

kaçınmacı karar verme stilleri öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Öğretmenler, yöneticilerinin kriz anlarında duygu ve düşüncelerini kontrol ederek, mantıklı ve pragmatik kararlar verdiklerini belirterek rasyonel deneyimlerini çok önemsediklerini ve çıkarımlarda bulunduklarını paylaşarak sezgisel karar verme stili üzerinde yoğunlaşmışlardır. Özellikle pandemi sürecinde yöneticilerinin değişkenlikleri ve mevcut krizi doğru yönetebilmek adına anlık kararlara başvurdıklarını da belirtmişlerdir. Nadiren de olsa yöneticilerinin karar vermekten kaçındıklarını, bunu da çoğunlukla MEB uygulamalarının sıklıkla değişmesinden kaynaklı olarak erteleme yolunu seçerek yaptıklarını paylaşmışlardır. Nitel araştırmadan elde edilen bu bulgular nicel araştırmada hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çoğunlukla rasyonel, sezgisel ve anlık karar verme stili sergilediklerini gösteren sonuçlarla örtüşmektedir.

Her iki katılımcı grubu da kriz anında, sorun çözme ya da çatışmayı yönetme gibi durumlarda sakin, soğukkanlı kalmaktan, duygu ve düşüncelerini kontrol edebilmekten, çevreden gelen önerilere olumlu yaklaşım sergilemekten, kurumun hedeflerini gözetmekten, sürdürülebilir bir çaba sergilemekten, önemli olaylardan ders çıkarmaktan, olumsuz olabilecek ihtimallere karşı önlemler alındığından bahsederek öz düzenleme becerisiyle karar verildiğini gösteren ifadelerde bulunmuşlardır.

Karşılaştırmayı kolaylaştırmak için her ölçekten birer alt boyutun hem nicel hem de nitel sonuçları Tablo 37’de birleştirilmiş görseller matrisi şeklinde sunulmuştur.

Tablo 37

Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Boyut	Ölçek Soru Örneği	Görüşme Soru Örneği	Örnek Alıntı
Öz yansıma	Görevimi yaparken geçmiş deneyimlerimden faydalanırım.	Öz düzenleme becerileriniz ile ilgili görüşlerinizi açıklar mısınız?	Veliyle ilgili ya da öğrenci ile ilgili süreci bir problem yaşadığımızda, aklımıza gelen ilk şey tabi ki bu sürecin çözüm noktasında eski olaylardan ders alarak ilerlemek. Neler yapmak gerekiyor? Nasıl ilerlemek gerekiyor?
İrade	Krizle nasıl başa çıkacağımı bilirim.	Olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldığınızda duygu ve davranışlarınızı kontrol eder misiniz? Nasıl? Açıklar mısınız?	Kriz durumlarında öncelik soğukkanlı olmak. Çünkü herhangi bir kriz döneminde mantıklı düşünüp doğru karar verebilmek için soğukkanlı olmak gerekiyor. Bu tür durumlarda önce soğukkanlı olup ondan sonra kriz durumuna önce kısa vadede sonra orta vadede nasıl çıkabileceğimizi hesaplayıp buna göre bir aksiyon almamız gerekebiliyor.
Öngörü	Gerekli gördüğümde mevcut planları değiştiririm.	İleride ortaya çıkabilecek ani değişikliklere, durumlara (örn; pandemi süreci, ülke genelinde gerçekleşen sınavlarla ilgili yapılan değişiklik vs.) ilişkin planlar yapar mısınız? Neden? Açıklar mısınız?	Şimdi okul müdürü olmak demek zaten her zaman öngörülü olmayı gerektirir. Çünkü bir A, B ve C planlarımızın olması gerekiyor her zaman. Öğrenci çünkü değişken bir varlık her zaman bu nedenle bir A planımızın, B planımızın, C planımızın olması zorunlu, dolayısıyla öngörülü olmamız gerekiyor.
Rasyonel karar verme	Karar verirken mantıklı ve sistematik yollar izlerim.	Vereceğiniz karar ile ilgili birden çok seçeneğiniz varsa nasıl bir yol izlersiniz? Neden? Açıklar mısınız?	Karar verirken biraz soğukkanlı davranıp en nihai kararı vermek çok önemli. Bunda da biraz rasyonel şekilde karar vermek gerekiyor. Mantıklı düşünmek gerekiyor. Eksisini artısını ortaya koymak gerekiyor. Yani karar sonucunda bu kararın bizi olumlu anlamda nasıl etkileyeceğini ya da olumsuz anlamda nasıl etkileyeceğini düşünerek, düşündükten sonra mantıklı bir şekilde karar vermek gerekiyor. Mantığı ön planda tutmamız gerekiyor bu da yanılmıyorsam rasyonel karar verme kısmına giriyor.

(Devam ediyor)

Tablo 37 (Devam)

Birleştirilmiş Görseller Matrisi

Sezgisel Karar Verme	Bir karar vereceğim zaman sezgilerime güvenirim.	Hislerinize, deneyimlerinize dayalı kararlar verir misiniz? Neden? Açıklar mısınız?	Sezgisel, daha önceki deneyimlerinden kaynaklanarak hissederek de içinden geleni yaptığı olabiliyor.
Bağımlı Karar Verme	Önemli bir karar vermem gerektiğinde beni doğru yönlendirecek birine ihtiyaç duyarım.	Karar verirken başkalarına danışma ihtiyacı duyar mısınız? Neden? Örneklerle açıkla mısınız?	Birden çok seçeneğim varsa dediğim gibi öğretmenlerimin ve müdür yardımcısı arkadaşlarımın fikirlerine danışırım, çünkü onların baktığı gözle benim baktığım göz farklıdır. Dolayısıyla hangi seçeneğin, okulumuzun şartlarına, öğrencilerimizin durumlarına uygun olacağına birlikte bence daha sağlıklı bir karar verebiliriz diye düşünüyorum.
Kaçınmacı Karar Verme	Karar vermeyi mümkün olduğunca ertelerim.	Ertelediğiniz kararlarınız oluyor mu? Neden? Açıklar mısınız?	İlçe tabi ki az önce dediğim gibi daha hızlı hareket etmesi gerekirken maalesef bazen yavaş hareket ettiği için sorunlar yaşıyorsunuz. Olmayacak süreçlere bizi sürüklüyorlar. O bir başlı başına problem zaten. Örneğin prosedür. Her şeyin bir prosedürü var. Siz bir şekilde okula çivi çakmak istediğinizde dahi prosedüre takılıyorsunuz. İllaki bunun bir süreci var ve ki bu süreçler hızlı çözüm yapmamız gereken durumlarda bizi sıkıntıya uğrattıyor ve ertelemeye itiyor.
Anlık Karar Verme	Kararlarımı çabuk veririm.	Hiç düşünmeden, aniden karar verdiğiniz oluyor mu? Neden? Açıklar mısınız?	Anlık karar eğer çok gerekliyse, kriz anıysa o krizi yönetmek adına verilebilir diye düşünürüm.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların değerlendirmesiyle geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Bu başlık altında araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

- Öğretmenler yöneticilerinin irade kontrolü sergileyerek, öz yansıma yaparak ve ön görüşe sahip olarak öz düzenleme becerisi kazabileceklerini düşünmektedirler.
- Kadın öğretmenler yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile ilgili daha olumlu algıya sahiptirler.
- Kariyer evresinin ilk yıllarında olan öğretmenler deneyimli öğretmenlere göre yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu görüşlerinde yansıtmışlardır.
- Lisansüstü eğitim mezunu okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ön lisans ve lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksektir. Eğitim düzeyinin artması okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini artırmaktadır.
- Meslekte daha deneyimli olan okul yöneticilerinin irade kontrollerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticiliği alanında kazanılan mesleki deneyim irade kontrolü sergilemede önemli bir yere sahiptir.

Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri

Okul yöneticilerinin karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin araştırma sonuçları iki ayrı başlıkta aşağıda verilmektedir.

- Ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlere göre yöneticilerinin karar verme becerileri ile ilgili daha olumlu algıya sahiptirler.
- Kariyer evresinin ilk yıllarında olan öğretmenler yöneticilerinin rasyonel kararlar verme becerisine sahip olduklarını düşünmektedirler. Meslekte daha deneyimli öğretmenler ise yöneticilerinin rasyonel karar verme stilinden çok danışarak, erteleyerek ya da durumsal karar verdikleri görüşünü yansıtmışlardır.
- Öğretmenler yöneticilerinin kriz durumlarındaki karar süreçlerinde işbirlikçi, sağduyulu, çözüm odaklı, soğukkanlı bir yaklaşım içinde olduklarını düşünmektedirler.
- Öğretmenler yöneticilerinin rasyonel, yetkin, sezgisel, soğukkanlı, işbirlikçi, iletişime açık, esnek, güvenilir, proaktif, öngörülü, şeffaf olarak ve empati kurarak etkili kararlar verebileceğini düşünmektedir.
- Erkek okul yöneticileri kendilerinin karar verme becerilerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.
- Yöneticiler kriz durumlarındaki karar süreçlerinde işbirlikçi, soğukkanlı, rasyonel davranmaları ve yaptırım uygulama yolunu seçmeleri gerektiğini düşünmektedirler.
- Yöneticiler etkili karar verebilmenin rasyonel, uyumlu, adil davranarak, empati kurarak, güvenilir ve alanında yetkin olarak mümkün olduğunu düşünmektedirler.

Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar

Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki iki ayrı başlıkta aşağıda verilmektedir.

Öğretmen Görüşleri

- Öğretmenler öz düzenleme becerisinin sezgisel karar vermede etkili olduğunu düşünmektedirler.
- Öğretmenler öz düzenleme becerisine sahip yöneticilerinin karar verirken çalışma arkadaşlarının görüş ve önerilerini dikkate alma eğilimi içinde olduklarını yansıtmışlardır.
- Öğretmenler öz düzenleme becerisine sahip okul yöneticilerinin rasyonel karar verebildiklerini ortaya koymuşlardır.
- Öğretmenler çoğunlukla yöneticilerinin rasyonel ve sezgisel karar verme eğilimi içinde olduklarını düşünmektedirler.

Yönetici Görüşleri

- Okul yöneticileri öz düzenleme becerisinin sezgisel karar vermede etkili olduğunu düşünmektedirler.
- Öngörüye sahip okul yöneticileri karar verirken diğer çalışma arkadaşlarına danışma ihtiyacı ya da kararlarını erteleme yaklaşımı içinde olduklarını yansıtmışlardır.
- Okul yöneticileri rasyonel karar verebilmenin öz düzenleme becerisi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Okul yöneticilerinin yönetim yetkinlikleri ile liderlik becerilerini ve mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmaya katkı sağlayacak, planlı, sistematik, teori ve uygulamaya dayalı hizmet içi öz düzenleme becerileri eğitimleri planlanarak tespit edilen ihtiyaç karşılanmalıdır.
2. MEB tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlere öz düzenleme becerileri kazandırmak için onların mesleki yeterliklerini artırmaya katkı sağlayacak

planlı, sistematik, teori ve uygulamaya dayalı hizmet içi öz düzenleme becerileri eğitimleri planlanmalıdır.

3. Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ilerideki profesyonel yaşantılarında öğretmen olmaları ya da devamında okul yöneticisi pozisyonlarında yer almalarının mümkün olduğu düşünülürse öğretmen eğitimi programlarına öz düzenleme becerilerini geliştirici teori ve uygulamaya dayalı dersler eklenmelidir.
4. Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ilerideki profesyonel yaşantılarında öğretmen olmaları ya da devamında okul yöneticisi pozisyonlarında yer almalarının mümkün olduğu düşünülürse öğretmen eğitimi programlarına yönetim yetkinliklerinin içinde yer alan karar verme becerilerini geliştirici teori ve uygulamaya dayalı dersler eklenmelidir.
5. MEB tarafından tüm okul yöneticileri için “öz düzenlemeli karar verme stratejileri” adında bir eğitim modülü geliştirilerek onların bu konuda bilgi, beceri ve yetkinlik kazanmaları sağlanmalıdır.
6. MEB tarafından okul yöneticileri hizmet içi eğitim programına karar verme stratejileri ile ilgili “durumsal karar vermeyi geliştirme” konusu daha kapsamlı ve örnek olay çözümlemeleri etkin olacak şekilde eğitim planlamaları yapılmalıdır.
7. Yöneticilerin öz düzenleme becerisi ve karar verme stillerinin öğretmenlerin iş doyumu, motivasyonları ve okulun performansı üzerindeki etkilerinin birlikte incelendiği çalışmalar yapılabilir.
8. Yöneticilerin karar verme becerileri sahip olduğu adil, güvenilir, işbirlikçi, sağduyulu, uyumlu olma gibi kişilik özellikleri ile ele alınarak aralarındaki korelasyonun incelendiği çalışmalar yapılabilir. Bunun sonucunda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine, seçilmesine ve atanmasına yönelik strateji ve politikalar geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abele, A. E., & Candova, A. (2007). *Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 21(2), 107–118.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Acquah, I.S, K, Naude, M. J., & Soni, S. (2021). How the dimensions of culture influence supply chain collaboration: an explanatory sequential mixed-methods investigation, *Revista de Gestao*, 28 (3), 241-262.
- Adair, J. (2000). *Decision making and problem solving*. (N. Kalayci, trans.). Ankara: Gazi Printing.
- Aho, K. (2014). *Existentialism: An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Akat, İ. ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi*. Barış Yayınları, İzmir.
- Aksoy, A. ve Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktan, Ç. C. (2012) Vergi Psikolojisinin Temelleri ve Vergi Ahlakı. *Çimento Endüstrisi İşverenleri Sendikası Dergisi*: 26 (1), ss. 14 – 22.
- Aladzhlova, N. A., Slotintseva, T. V., & Khomskaya, E. D. (1976). On the relationship between the dynamics of voluntary attention and very slow variations in brain potentials. *Voprosy Psichologii*, 3, 111–118.
- Al-Dhobaiban, N. (2005). *Exploring the relationship between self-regulation and creativity*. Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, Tuscaloosa.
- Alker, H. N., Rao, V. R., & Hughes, G. D. (1972). Value consistent and expedient decision making. *American Psychological Association Proceeding*, 7, 149-150.
- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2012). *The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England*. Centre for Market and Public Organisation, (294), 1–47.
- Alvani, S.M. (2010). *General management*. Tehran: Ney edition.
- Alver, B., Ada, Ş. ve Çakıcı, D. (2006). Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 55–70.
- APA, American Psychological Association (2013). *Glossary of psychological terms*. Apa.org. Retrieved 2014-08-13.

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andreeva, G.M. (1979). The development of Social Psychology in USSR. In L. Strickland (ed.). *Soviet and Western Perspective in Social Psychology*. London: Pergamon Press.
- Argyris, C. (1973). Personality and organization theory revisited. *Administrative Science Quarterly*, 18(2), 141–167.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ashford, S. J., Blatt, R., & VandeWalle, D. (2003). *Reflections on the looking glass: A review of research on feedback-seeking behavior in organizations*. *Journal of Management*, 29, 773-799.
- Atık, L. (2009). *İlköğretim kurumları yöneticilerinin iletişim becerilerinin toplam kalite yönetimine etkisi*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atwater, L. E., Ostroff, C., Yammarino, F. J., & Fleenor, J. W. (1998). Self-other agreement: Does it really matter? *Personnel Psychology*, 51, 577–598.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315–338.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz- düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470.
- Aykaç, E., Sarı, M. ve Sarı, N. A. (2021). Öz düzenleme ve öz yeterlilik ilişkisi: Ordu Üniversitesi'nde bir uygulama. *The Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 9(3), 1800-1819.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye'de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma), *Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38 (38).
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin İş Doyumları İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). *Self-regulation of motivation and action through goal systems*. In V. Hamilton G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1991a). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: (Vol. 38. Perspectives on motivation pp. 69-164)*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1991b). Social Cognitive Theory of Self-Regulation', *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 248–287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2005). The Primacy of Self-Regulation in Health Promotion. *Applied Psychology*, 54(2), 245–254. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00208.x>
- Bandura, A. (2008). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (pp. 94-124). New York, NY: Routledge.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of selfreactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38, 92-113.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bandura, A., ve Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.

- Barkley, R. A. (2010). Differential diagnosis of adults with ADHD: The role of executive function and self-regulation. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 71, e17. <http://dx.doi.org/10.4088/JCP.9066tx1c>
- Barnard, C. (1988). *The Functions of The Executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Baron, R. A., Byrne, D. & Suls, J. (1989). *Exploring social psychology*, (3rd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-32.
- Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Free Press.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Baumeister, R F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 176-189
- Baumeister, R. F. & Exline, J. J. (1999). Virtue, personality, and social relations: Self-control as the moral muscle. *Journal of Personality*, 67(6), 1165-1194.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1-15.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 680 –740). Boston: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (1999). The nature and structure of the self: An overview. R. Baumeister (Editör), *The self in social psychology* (ss. 1-20). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Baumeister, R. F. (2008). “Free Will in Scientific Psychology”. *Perspectives on Psychological Science*, 3(1), 14-19. Doi: 10.1111/j.1745-6916.2008.00057.x
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7(1), 1–15.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Pres.

- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., & Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 167–203. <http://dx.doi.org/10.1177/1088868307301033>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). *The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence*. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project* (pp. 25–48). New York: Springer.
- Bell, M. A., & Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(5), 409-420.
- Berger, G. (1959). L'attitude prospective. *L'Encyclopédie française*.
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Bianco, W. T. (1984). *Strategic decisions on candidacy in U.S. congressional districts*. *Legislative Studies Quarterly*, 9, 351-364. <http://dx.doi.org/10.2307/439396>
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64.
- Blair, C., Ursache, A., Greenberg, M., & Vernon-Feagans, L., & the Family Life Project Investigators. (2015). Multiple aspects of self-regulation uniquely predict mathematics but not letter-word knowledge in the early elementary grades. *Developmental Psychology*, 51, 459–472. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038813>
- Blumberg, A. (1986). *The school superintendent*. New York: Teachers College Press.
- Blumberg, A., & Greenfield, W. (1980). *The effective principal*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bob L. Johnson Jr & Sharon D. Kruse. (2009). *Decision Making for Educational Leaders: Underexamined Dimensions and Issues*. SUNY Press.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekarts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 28 (2), 161-186.

- Bonnet, S., Rivera, R., & Zimmerman, B. J. (1997). *Improving asthma management by focusing on families' self-regulatory phase*. Poster presented at the annual meeting of the American Thoracic Society, San Francisco, CA.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K. S. & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. G. Schraw (Editör), *Issues in the measurement of metacognition* (1-41), Lincoln, NE: Buros-Nebraska Press.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164.
- Boyan, N. (1987). *The description and explanation of administrative behavior*. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 77-98). New York: Longman.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bradshaw, C., & Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout:identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1):129-45. Doi.10.1016/j.jsp.2011.07.003
- Britton, B. K., & Tessor, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme: Doğası ve gelişimi*. (E. Sezgin ve M. Kır Yigit, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Hourihan, G., & Larsson, R. (2006). The seasoned executive's decision-making style. *Harvard Business Review*, 84(2), 110-121.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Brown T., A. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research, *The Guilford Press*, New York, 475p.
- Brown, C. (2006). *Social psychology*. London: Sage Publications.
- Brown, J. M. (1998). Self-Regulation and The Addictive Behaviors. In W. R. Miller & N. Heather (Eds.), *Treating Addictive Behaviors* (pp. 61-74). New York: Plenum Press.
- Brown, J. M., Miller, W. R. & Lawendowski, L. A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. In L. VandeCreek and T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book* (pp. 281-289). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

- Brown, S. (2010). *An Exploration of the relationship between principal leadership efficacy, principal computer self-efficacy, and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Texas, Texas.
- Buchanan L., & O'Connell A. (2006). A Brief History of Decision Making. Harvard Business Review. January.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev. Erguvan Sarioğlu, İ. D.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burgess PW, Simons JS. 2005. Theories of frontal lobe executive function: clinical applications. In *Effectiveness of Rehabilitation for Cognitive Deficits*, ed. PW Halligan, DT Wade, pp. 211–31. New York: Oxford Univ. Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrnes, J. P. (1998). *The nature and development of decision-making: a self-regulation model*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A self-regulation perspective. *Child Development*, 70(5), 1121-1140.
- Calkins, S. D. & Bell, M. A. (Eds.). (2010). *Child development at the intersection of emotion and cognition*. American Psychological Association.
- Cambridge Dictionary, (2021). <https://dictionary.cambridge.org/> 18.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Campitelli, G., & Labollita, M. (2010). Correlations of cognitive reflection with judgments and choices. *Judgment and Decision Making*, 5, 182–191.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carlson, N. R. (1999) "Personality", *Psychology: The Science of Behavior* (Canadian ed.), p. 453. Scarborough, Ontario: Allyn and Bacon Canada.
- Carver, C. S. (1979). A cybernetic model of self-attention processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 125 1-1281.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behaviors*. New York: Springer-Verlag.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19–35.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On self-regulation of behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). Scaling back goals and recalibration of the affect system are processes in normal adaptive self-regulation: Understanding “response shift” phenomena. *Social Science & Medicine*, 50, 1715–1722.
- Çatalsakal, S. (2016). *How trait mindfulness is related to job performance and job satisfaction: Self-regulation as a potential mediator* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik-Ercoşkun, N. ve Köse, E. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının öz düzenleme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 413-428. https://www.academia.edu/8002903/İlköğretim_Bölümü_Öğretmen_Adaylarının_Öz_Düzenleme_ve_Problem_Çözme_Becerilerinin_İncelenmesi adresinden edinilmiştir.
- Cemaloğlu, N., Arslanilay, A. S., Üstündağ, M. T. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 845-874.
- Cervone, D., & Peake, P. K. (1986). Anchoring, efficacy, and action: The influence of judgmental heuristics on self-efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492-501.
- Charles, M.F. & Critchfield, T. S. (2010). "Translational research in behavior analysis: Historic traditions and imperative for the future". *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 93 (3): 293–312. doi:10.1901/jeab.2010.93-293. PMC 2861871. PMID 21119847
- Cohen, A.R., Fink, S.L., Gadon, H., Willits, R.D., & Josefowitz, N. (1992). *Effective Behavior in Organizations (REP) with PowerWeb 5th Editio*. Boston, USA:Richard D.Irwin, Inc.
- Cohen, M. D., J. G. March and J. P. Olsen (1972), "A Garbage Can Model of Organizational Choice," *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Collins, A., Koechlin, E. 2012. Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decisionmaking. *PLoS Biol.* 10:e1001293
- Collins, M. D. & Jackson, C. J. (2015). A process model of self-regulation and leadership: How attentional resource capacity and negative emotions influence constructive and destructive leadership. *The Leadership Quarterly*, 26(3), 386–401.
- Copleston, F. C. (2009). "Existentialism". *Philosophy*. 23 (84): 19–37. doi:10.1017/S0031819100065955. JSTOR 4544850.

- Çorapçı, A. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme Stilleri ve İş Doyum Düzeylerinin Tespiti*. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Karaman.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Cosgrave, J. (1996). Decision making in emergencies. *Disaster Prevention and Management*, 5(4), 28- 35.
- Coşkun, A. N. (2019). *Prematüre ve term bebeklerde erken dönem öz düzenlemenin (ağlama, uyku ve beslenme) değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Costa- Hernandez, D. (2010). *Principal self-efficacy beliefs and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. San Diego State University, San Diego.
- Costa, A.L. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42 (3), 57-62.
- Creswell, J., W. & Plano Clark L.V. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları*. Y, Dede ve S.B. Demir (Editörler). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crowell, S. (2010). "Existentialism". *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı* (31. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cusick, P. (1992). *The educational system: Its nature and logic*. New York: McGraw-Hill.
- Darwazah, A. (2003). To what extent does the school principal taking decisions for improving his/ her schools? *Arab Universities Association Journal*, 41, 5-40.
- Daş, C. (2014). *Bütünleşmek ve Büyümek Gestalt terapi yaklaşımı*. Ankara: HYB.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Delpeuch, J. L. & A. Lauvergeon (1986). Sur les traces des dirigeants. *Annales des Mines, Gerer et Comprendre*, Mars, 20-31.
- Demir, M. (2007). *Resmî ve özel ortaöğretim kurumu yöneticilerinin karar verme süreçlerinin etik değerler ve ilkeler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1933). *How we think a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

- Dietz, T. (2003). What is a good decision? Criteria for environmental decision making. *Human Ecology Review*, 10(1), 33-39.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129.
- Dikerel, M. (2008). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Diñer, M. (1997). *Eğitim Yönetimine Giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dorff, R. H., & Steiner, J. (1981). Political decision making in face to face groups: Theory, methods, and an empirical application in Switzerland. *The American Political Science Review*, 75, 368-380. <http://dx.doi.org/10.2307/1961371>
- Driver, M. J., Brousseau, K. E., & Hunsaker, P. L. (1990). *The dynamic decisionmaker*. New York: Harper & Row
- DuBrin, A.J., Ireland, A.D., & Williams, J.C. (1989). *Management and organization*. Cincinnati, OH: South Western.
- Duru, E., Balkıs, M., Buluş, M. ve Duru, S. (2009). Öğretmen adaylarında akademik erteleme eğiliminin yordanmasında öz düzenleme, akademik başarı ve demografik değişkenlerin rolü. 18. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, İzmir.
- Dweck, C. S. (1988). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2004). *Teacher and principal response to the grow network: A preliminary evaluation of use in Chicago public elementary schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Eberlin, R.J., & Tatum, B.C. (2008). *Making just decisions: Organizational justice, decision making and leadership*. Management Decision, 46(2), 310-329.
- Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51, 380-417.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Eker, C. ve Arsal, Z. (2014). Öz düzenleme stratejileri öğretimi sürecinde ders günlükleri kullanmanın öz düzenleme stratejileri öğretimine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 80-93.
- Ekşi, H., Okan, N. ve Ayhan, A. S. (2018). İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin karakter gelişiminin yordayıcısı olarak öz düzenleme becerisi ve okul iklim algısı. *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 2, 209–241. <https://dx.doi.org/10.12738/talim.2018.2.0004>

- Eraslan, S. (2019). *Okul Yöneticilerinde İşkolik Eğilimin Karar Verme Düzeyine Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Erdoğan, L. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, M. (2019). *Eğitim sektöründeki yöneticilerin değerleri, öz-liderlik nitelikleri ve iş tatminleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Üniversitesi.
- Eroğlu, F. (2004). *Davranış Bilimleri*. Beta, İstanbul.
- Esit, M. (2016). Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). *Achieving integration in mixed methods designs – principles and practices*. *Health Services Research*, 48(6), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fidan, M. (2019). Öğretmenlerde bireysel inovasyon ile öz liderlik arasındaki ilişki. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(3), 518-527.
- Fishburn, P. C. (1988). *Normative Theories of Decision Making Under Risk and Under Uncertainty*. In D. Bell, H. Raiffa, A. Tversky, eds., *Decision Making: Descriptive, Normative and Prescriptive Interactions*. New York, NY: Cambridge University Press. 78-98.
- Flavel, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forgas, J. P., Baumeister, R. F. & Tice, D. M. (2009). The psychology of self-regulation: An introductory review. *Psychology of Self-Regulation: Cognitive, Affective, and Motivational Processes*, 11, 1-17.
- Forman, A., & Selly, M.A. (2002). *Decision by objectives: How to convince others that you are right. (Second Edition)*. Singapore: World Scientific Publishing. Retrieved February 14, 2014, from <http://professorforman.com/DecisionByObjectives/DBO.pdf>.
- Forster, J. & Jostmann, N. B. (2012). What is automatic self-regulation?. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(3), 147-156.
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20(4), 373-389.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 129–151). Springer US. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-0564-2_7
- Freud, S. (1923), "Neurosis and Psychosis". The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX (1923–1925): *The Ego and the Id and Other Works*, 147–154.
- Freud, S. (2012). *Dinin Kökenleri* (Çev. Kapkın, A. T., 2. Baskı). İstanbul: Payel Yayınları.
- Fromm, E. (2012). *Psikanalizin Bunalımı* (Çev. Kına, K. E., 3. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teachers College.
- Gangestad, S., & Snyder, M. (1985). To carve nature at its joints: On the existence of discrete classes in personality. *Psychological Review*, 92, 317–349.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 127-153). HiUsdale, NJ: Erlbaum.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343–372.
- Gavigan, J.P., Scapolo F. (2001). Foresight and the long-term view for regional development for European Research: a foresight review, *Foresight* 3 261–271.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. (Ninth Edition). New Jersey: Pearson Education International.
- Geçtan, E. (2017). *Hayat*. Metis Yayınları. İstanbul.
- Gelatt, H. B. (1962). Decision making: A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046720>
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (2012). *Social psychology*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Giglioni, G. B. & Bedeian, A. G. (2019). A conspectus of management control theory: 1900-1972. *Academy of Management Journal*, 292-305.
- Godet, M. (2007). *Manuel De Prospective Stratégique*. Dunod, 3eme édition.

- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Goldhill, O. (2018). Jean-Paul Sartre was the original self-help guru.
- Goldring, E. B. & Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 239-253.
- Goleman, D. (1998). What makes a leader. *Harvard Business Review*.
- Gollwitzer, P.M. & Sheeran, P. (2009). *Self-regulation of consumer decision making and behavior: The role of implementation intentions*. New York University, New York, New York, USA b Universität Konstanz, Konstanz, Germany c University of Sheffield, Sheffield, UK Received.
- Görmüş, A.Ş., Aydın, S. ve Ergin, G. (2013). *İşletme Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Cinsiyet Rollerine Bağlamında İncelenmesi*. Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: XV, Sayı 1, 2013
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). *The selfreflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness*. Social Behavior and Personality, 30, 821–836. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>.
- Greenwald, J. (1968). *The Art of Emotional Nourishment*. Unpublished manuscript, Beverly Hills, California.
- Griffiths, D. (1969). *Administration as decision-making*. In F. Carver & T. Sergiovanni (Eds.), *Organizations and human behavior: Focus on schools* (73–84). New York: McGraw-Hill.
- Griffiths, D.E. (1956). *Human Relations in School Administration*, Appleton, New York.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214–219. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. <http://dx.doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & Muftoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2, 151-164.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. ve Koşar, S. (2012). *Okulda karar alımı döngüsü: Kişilik özellikleri, karar verme stratejileri ve liderlik stillerinin karar sürecine etkilerinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gül, N.Y., (2019). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. T.C. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.

- Güler, B. ve Şahin, M. (2015). Karma öğrenme yönteminin ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına, öz-düzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 108 – 127.
- Güler, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekaları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gulick, L. (1937). “Notes On The Theory Of Organization”. Papers On The Science of Administration. Luther Gulick ve L. Urwick (Eds.). Institute Of Public Administration. New York. İçinde Thompson
- Gültekin Ahçı, Z. (2016). *3-5 yaş çocuklarının soğuk ve sıcak yürütücü işlev performanslarının annelerin iskele kurma etkinlikleriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S.(2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Halama, P. (2014). Sebaregulácia ako faktor v procese rozhodovania. In E. Ballová Mikušková & V. Čavojová (Eds.) *Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií IV: Súčasné trendy v rozhodovaní* (pp. 89-96). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Halama, P. (2017). Self-Regulation Capacity and Decision Making of Slovak Managers in Routine Situations and in Situations with Possible Negative Outcomes. *Studia Psychologica*, Vol. 59, No. 2, 2017, 156-168.
- Hall, C., & Lindzey, G. (1970). *Theories of personalality*. (2nd ed.) New York: Wiley.
- Hallam, J.S. (1994). Exercise Self-Efficacy: Instrument Development. *Paper presented at the meeting of the American Public Health Association*, Washington, DC, November.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.
- Hannah, S.T., Avolio, B.J., Luthans, F. & Harms, P.D. (2008). Leadership efficacy: Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19, 669-692.
- Hanson, R. A. (1970). A formal analysis of a constitutional decision making argument. *Midwest Journal of Political Science*, 14, 596-625. <http://dx.doi.org/10.2307/2110355>
- Hansson, P. H., & Andersen, J. A. (2007). The Swedish Principal: Leadership Style, Decision-Making Style, and Motivation Profile, 11 (8). IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning, 11, 325-338.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

- Harman, R.L. (1974). *Goals of Gestalt Therapy*. Professional Psychology.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119–133.
- Hickson, D. J., R. J. Butler, D. Cray, G. R. Mallory, & D. C. Wilson (1986), *Top Decisions*, Oxford, UK: Blackwell.
- Hipp, K. A. (1996, April). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551– 75.
- Howard, R. A. (1983). *The evolution of decision analysis. Readings on the principles and applications of decision analysis*, 1, 5-16.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hrbackova, K., & Safrankova, A. P. (2016). Self-Regulation of behaviour in children and adolescents in the natural and institutional environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 679-687.
- Ilies, R., Morgeson, F., & Nahrgang, J. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373–394. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education Dergisi*,
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L. & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319-345.
- Ivannikov, V. A. (1991). *Mechanisms of Volitional Regulation* [Психологические Механизмы Волевой Регуляции]. Moscow: Moscow University Press.
- Izgar, H. ve Yılmaz, E. (2007). *Pio ve Yibo’nda görev yapan okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. E-ISSN-2667-4750
- Jacobson, R. (1998). Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. *Education*, 118 (4), 579-590
- Jacobson, S. L., & Conway, J. A. (Eds.). (1990). *Educational leadership in an age of reform*. Longman Publishing Group.
- Johnson, B. L. Jr., & Fauske, J. (2000). Principals and the political economy of environmental enactment. *Educational Administration Quarterly*, 36 (2): 159–185.
- Johnson, B.L. & Kruse, S.D. (2009). *Decision Making for Educational Leaders: Underexamined Dimensions and Issues* State University of New York Press.

- Jones, G.R. (2013). *Organizational Theory Design and Change*. 7th Edition. Gareth R. Jones, Texas A&M University.
- Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(1), 38-48.
- Kagan, D. M. (1992). *Implication of Research on Teacher Belief*. *Educational Psychologist*, 27(1), 65.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kajs, L. T. & McCollum, D. L. (2009). Examining tolerance for ambiguity in the domain of educational leadership. *Academy of Educational Leadership Journal*, May, 13,2.
- Kanfer, F. I-I., & Karoly, P. (1972). *Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den*. *Behavior Therapy*. 3.398416.
- Kanfer, R., & Heggestad, E. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. *Research in Organizational Behavior*, 19, 1–56.
- Karau, S. J., & Eagly, A. H. (1999), “Gender, Social Roles, and The Emergence of Leaders”, *Human Resource Development Quarterly*, Volume: 10, Issue: 4, pp. 321-327.
- Karoly, P. (1993). Mechanism of self-regulation: A systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23–52.
- Karp, T. (2015). *Is willpower important in acts of leadership?* *Leadership*. 2015, Vol. 11(1) 20–35.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan Devi Uyandırmak Öğretmen Liderler Yetiştirmek*. Ankara: Nobel.
- Keen, P.G.W. & Scott Morton, M.S. (1978). *Decision Support Systems: An Organizational Perspective*. Addison-Wesley.
- Kerlinger, F.N. (1951). Decision-making in Japan. *Social Forces*, 30(1),36-41.
- Kingdon, J. W. (1984), *Agendas, Alternatives and Public Policies*, Boston, MA: Little Brown.
- Klusmann, U. (2013). Occupational Self-Regulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project*. New York u.a.: Springer.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme* (Çeviren: Nurdan Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Yayın (13. Baskı), İstanbul.

- Koch, A. K., & Nafziger, J. (2011). Self-regulation through goal setting. *The Scandinavian Journal of Economics*, 113, 212–227.
- Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-regulation and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 52–59.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2003). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79–89.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Kotter, J. P. (1982). *The General Managers*, New York: The Free Press.
- Kozikoğlu İ., ve Altunova N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>.
- Kozlowski, J. (2001). *Adaptation of foresight exercises in central and eastern*. European countries, Regional Conference on Technology Foresight for Central and Eastern Europe and the Newly Independent States, UNIDO, Vienna, 5 April.
- Krumboltz, J. D., & Hamel, D. A. (1977). *Guide to career decision making skills*. New York: College Entrance Examination Board.
- Kurban, C. (2015). *Bireysel algılarına göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kurban, C. ve Yaşar, M. (2016). “Bireysel Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri”. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10 (1), 170-190.
- Kurt, Ş. H. ve Sığırtmaç, A. D. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenleme becerisi ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi destekleyen uygulamalarının sınıf yönetimi becerisi üzerine etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 135-151.
- Kuzgun, Y. (1993). *Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ (Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146–152. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Lane, W. R.; Corwin, R. G. & Monahan, W. C. (1967). *Foundations of educational administration*. Mac Millan, NewYork.
- Laroche, H. (1991). *La formulation des problemes strategiques-Agenda strategique et identite de l'entreprise*, These de Doctorat, Jouy-en-Josas, France, HEC.

- Lashway, L. (2003). Data analysis for school improvement. *Research Roundup*, 19(2), 1–4.
- Latham, G. P., & Lee, T. W. (1986). *Goal setting*. In E. A. Locke (Ed.), *Generalizing from laboratory to field settings*. Lexington, MA: Heath. Lefcourt, H. M. (1976). Locus of control: Current trends in theory and research. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal-setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 212–247.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. Abstract.
- Lehman, R. (2007). *The relationship of elementary school principals' perceptions of self-efficacy and student achievement*. (Ph.D. dissertation, The University of Wisconsin—Milwaukee, United States—Wisconsin). Retrieved January 19, 2008, from ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. AAT 3262932).
- Lehto J.E., Juujärvi P, Kooistra L, Pulkkinen L. (2003). *Dimensions of executive functioning: evidence from children*. Br. J. Dev. Psychol. 21:59–80
- Leiter, M. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, 6(2), 107–115. <https://doi.org/10.1080/02678379208260345>
- Leithwood, K. & Riehl C. (2005). *What we know about successful school leadership*. In A new agenda: directions for research on educational leadership, (eds W. Firestone, and C. Riehl). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. *Research on motivation in education*, 3, 73-105.
- Leroy, F., Ramanantsoa, B. (1996). Dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage organisationnel. In: Noël, A., Koenig, C., Koenig, G. (Eds.), *Perspective en Management Stratégique*, pp. 89–116.
- Leutwyler, B. (2009). Metacognitive learning strategies: Differential development patterns in high school. *Metacognition and Learning*, 4(2), 111-123.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*. 49(2), 93-103.
- Lichtenstein S., Slovic P., Fischhoff B., Layman M. & Combs B. Judged frequency of lethal events, *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4(6), 1978, 551.
- Lindesmith, A. R., Strauss, A. & Denzin, N. K. (1999). *Social psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Lockand, S.A. (2013). *An analysis of relationship between elementary principal self-efficacy and 5th grade reading achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, Maryland.
- Locke, E. A. (1991). Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. *Motivation and Emotion*, 15, 9-28.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., Frederick, E., Lee, C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 241-251.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., Latham, G. P. (1981). *Goal setting and task performance*. 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M., Schmidt, A. M., & Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543–568.
- Lortie, D. (1969). *The balance of control and autonomy in elementary school teaching*. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization* (1–53). New York: Free Press.
- Louis, K.S., Leitwood, K. Wahlstrom, K.L. & Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning* (Final report of research to the Wallace Foundation). Minnesota: University of Minnesota.
- Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York, NY: Basic Books.
- Mach, E. (1988). *Great contemporary pianists speak for themselves*. Toronto, Canada: Dover Books.
- Macquarrie, J. (1972). Existentialism. New York: *Penguin*. pp. 14–15.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156.
- Mann, T., De Ridder, D. & Fujita, K. (2013). Self-regulation of health behavior: social psychological approaches to goal setting and goal striving. *Health Psychology*, 32(5), 487.
- March, J. G. (1978). American public-school administration: A short analysis. *School Review*, 86, 217–250.
- Martin, W., & Willower, D. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly* 17, 69–90.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). *Individual development in a bio-cultural perspective*. *American Psychologist*, 55, 24-33.
- Mavioğlu, M. (2014). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Karar Verme Stratejilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maykut, P., ve Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research*. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- Mazlumoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mazutis, D., ve Slawinski, N. (2008). Leading organizational learning through authentic dialogue. *Management Learning*, 39, 437-456.
- McCauley, C. D., & Van Velsor, E. (2004). *The center for creative leadership handbook of leadership development*. Leadership (1-10) (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership Studies*, 8(1), 22-33.
- McCroskey, J. (1999). *Getting to results: Data-driven decision-making for children, youth, families and communities*. What Works Policy Brief. Sacramento, CA: Foundation Consortium.
- McDermott, W.B. (1996). *Foresight is an illusion*. Long Range. Planning, Vol. 29, pp. 190.
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 282-298.
- Meichenbaum, D. H. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Mento, A. J., Steel, R. P., & Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966-1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 39, 52-83.
- Merter, M. (2014). *Nefs Psikolojisi ve Rüyaların Dili*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Meyer, J. W. (1990), "Sources and Effects of Decisions: A Comment on Brunsson," *Accounting, Organizations and Society*, 15, 47-59.
- Meyers, D. G. (2007). "Module 44 The Psychoanalytic Perspective". Psychology Eighth Edition in Modules. *Worth Publishers*. ISBN 978-0-7167-7927-8.
- Miles, B. M. & Huberman, M. A. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi

- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 237-256.
- Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (1997). The role of contextual and personal factors in children's risk-taking. *Developmental Psychology*, 33, 814-823.
- Miller, W. R., & Brown, J. M. (1991). Self-regulation as a Conceptual Basis for the Prevention and Treatment of Addictive Behaviours. In N. Heather, W. R. Miller & J. Greeley (Eds.), *Self-control and The Addictive Behaviours* (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan Publishing Australia.
- Mintzberg, H. (1971). Managerial work: Analysis from observation. *Management Science* 18(2), 97-110.
- Mintzberg, H. (1973). The Nature of Managerial Work, *Englewood Cliffs*. NJ: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1975). *Impediments to the Use of Management Information* (monograph of the National Association of Accountants (U.S.) and Society of Industrial Accountants).
- Mintzberg, H. (1989) *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. New York: Free Press.
- Mintzberg, H., Raisinghani D. & Theoret, A. (1976). The structure of "unstructured" decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 21(2), 246-275.
- Mischel, W. (1974). Processes in delay of gratification. *Advances in Experimental Social Psychology*, 7, 249-292.
- Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Zeiss, A. R. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204.
- Moak, J. (2010). *The self-perception of leadership efficacy of elementary principals and the effects on student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri-Colombia, Colombia.
- Moon, J. A. (2004). A handbook of reflective and experiential learning: *Theory and practice*. London, UK: Routledge.
- Moscovici, S., & Zavalloni, M. (1969). The group as a polarizer of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Moss, S. A., Dowling, N. & Callanan, J. (2009). Towards an integrated model of leadership and self regulation. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 162-176.
- Murphy, S. (2002). Leader self-regulation: The role of self efficacy and multiple intelligences. R. E. Riggio, S. E. Murphy & Pirozzolo F. J. (Editörler), *Multiple intelligences and leadership* içinde (ss. 162-186). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Myers, S. M. (2000). The impact of religious involvement on migration. *Social Forces*, 79, 755-783.
- Nas, S. (2006). *Analysis of ship masters' individual decision making process for the management of ship operations and application of an integrated model*. Unpublished doctoral dissertation. Dokuz Eylul University Social Sciences Institute, İzmir.
- Nenniger, P. (2005). Commentary on self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 239-244.
- Nesbit, P. L. (2012). The role of self-reflection, emotional management of feedback, and self-regulation processes in self-directed leadership development. *Human Resource Development Review*, 11(2), 203-226.
- Newell, A. and H. A. Simon. (1972). *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Niemi, H. & Nevgi, A., & Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in Web-based learning, *Journal of Educational Media*, 28, 49-72.
- Nitko, A. (2001). *Educational assessment of students*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Noam, Gil G; Hauser, Stuart T.; Santostefano, Sebastiano; Garrison, William; Jacobson, Alan M.; Powers, Sally I.; Mead, Merrill (1984). "Ego Development and Psychopathology: A Study of Hospitalized Adolescents". *Child Development*. Blackwell Publishing on behalf of the Society for Research in Child Development. 55 (1):189-194. doi:10.1111/j.1467-8624.1984.tb00283.x. PMID 6705621.
- Noonan, S. J. (2003). *The elements of leadership*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. (5th Edition). California: SAGE Publications, Inc.
- Oğuz, E. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Öksüz, E. ve Malhan, S. (2004). Sosyal karşılaştırma ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik analizi. *VI. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi*, Bursa, 2004.
- Ölçüm, D. Ve Titrek, O. (2015). The effect of school administrators' decision-making styles on teacher job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1936- 1946.

- Ommundsen, Y., Haugen, R. & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.
- Özcan, Z.ve Oktay, A. (2020). *Biliş Üstü Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28.
- Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–101.
- Paris, S.G., & Byrnes, J.P. (1989). *The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom*. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research*.
- Parker, A. M., Bruine, W.B., & Fichhoff, B. (2007), “Maximizers versus Satisficers: Decision-Making Styles, Competence and Outcome”, *Judgment and Decision Making*, 2(6), pp 342-350.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research Evaluation Methods*. California: Sage Publications.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes*. Oxford: Oxford U.P.
- Pehlivan, İ. (1993). *Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları*. Doktora Tezi. Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Perls, F. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, Calif.: Real People Press.
- Perls, P., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy*. New York: Julian Press.
- Peter, G. (2007). *Psychology*, Worth, NY. 6th ed. pp 108–109
- Peterson, C. (2000). *The future of optimism*. *American Psychologist*, 55, 44 -55.
- Phillips, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *The Career Development quarterly*, 45, 275-287. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00471.x>
- Phillips, S. D., Friedlander, M. L., Pazienza, N. J., & Kost, P. P. (1985). A factor analytic investigation of career decision-making styles. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 106–115.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Editörler), *Handbook of self-regulation* (ss. 451–502). Academic Press
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning, in Handbook of Self-Regulation. M.Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Academic Pres*, California, 452-502.
- Pitz, G. F., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 320-346.[http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90059-7](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(80)90059-7)
- Platon (2016). *Devlet* (Çev. Eyüboğlu S. & Cimcoz M. A., 29. Baskı). İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Post, Y., Boyer, W. & Brett, L. (2006). A historical examination of self-regulation: Helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 5-14.
- Preche1, H. (1994). Economic crisis and the centralization of control over the managerial process: Corporate restructuring and Neo-Fordist decision making. *American Sociological Review*, 5, 723-745. <http://dx.doi.org/10.2307/2096445>
- Pressley, M. (1977). Imagery and children's learning: Putting the picture in developmental perspective. *Review of Educational Research*, 47, 586-622.
- Pressley, M., & Levin, J. R. (1977). Task parameters affecting the efficacy of a visual imagery learning strategy in younger and older children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 24, 53-59.
- Pressley, M., & Woloshyrt, V. (1995). *Cognitive strate~instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Puni, A. C. (1952). *Psihologiya sporta* [Sport psychology]. Doctoral thesis. Leningrad State University, Leningrad, U.S.S.R.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286.
- Radloff, A. (1990). *For Successful Open Learning, Train for Self-regulation*. Atkinson, R. ve McBeath C., (Ed.). *Open Learning and New Technology: Conference Proceedings*: 277-282.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S., & Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-rugulation from childhood to adolescence. *The journal of gentic psychology*, 166(1), 54-75.
- Rahim MMA (2002). *Philosophical Ground of Western Civilization*, Khairun Prokashoni. Dhaka

- Ramchunder, Y. & Martins, N. (2014). The role of self-efficacy, emotional intelligence and leadership style as attributes of leadership effectiveness. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40, 1-11.
- Rausch, E. (2003). Guidelines for management and leadership decision. *Management Decision*, 41(10), 979 – 988.
- Ravlin, E. C., & Meglino, B. M. (1987). Effect of values on perception and decision making: A study of alternative work values measures. *Journal of Applied Psychology*, 72, 666-673. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.666>
- Reber, A.S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books.
- Rew, L. (2015). Acknowledging Intuition in Clinical Decision Making. *JOURNAL OF HOLISTIC NURSING*, Vol. 18 No. 2, June 2000 94-108 © 2000 American Holistic Nurses' Association.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.
- Robbins, S.P., Bergman, R.B., Stagg, I.D., & Coulter, M. (2002). *Foundations of Management*. Pearson Australia Group.
- Robinson, G.W. (1996). Technology foresight ± the future for IT. *Long Range Planning*, Vol.29, pp. 232-8.
- Rode, D. (1997). Managerial Decision Making: normative and discriptive interactions. *Department of Social and Decision Sciences*, Carneige Mellon University.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Ed.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (pp. 7–20). Wiesbaden: Springer Fachmedien. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18990-1_1
- Rowe, A. J., & Boulgarides, J. D. (1992). *Managerial decision making: A guide to successful business decisions*. New York: Macmillan.
- Rowe, A. J., & Mason, O. R. (1987). *Managing with style: A guide to understanding, assessing, and improving decision making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rowe, A. J., Boulgarides, J. D., & McGrath, M. R. (1984). *Managerial decision making*. Chicago, IL: Science research associates.
- Ryan, A. M., Brutus, S., Greguras, G. J., & Hakel, M. D. (2000). Receptivity to assessmentbased feedback for management development. *Journal of Management Development*, 19, 252-276.

- Ryan, R., Kuhl, J., & Deci, E. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9(4), 701–728.
- Şahin, D. A. E. "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri" . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 22 (2000): 243-260
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10374/126961>
- Şamlı, H. Ö. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerileri ile okul olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarason, I. G. (1975). *Anxiety and self-preoccupation*. In I. G. Sarason & D. C. Spielberger (Eds.), *Stress and anxiety*, 2, 27-44. Washington, DC: Hemisphere.
- Sarı, A. ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 139-154.
- Sartre, J. P. (1947). *Existentialism*. New York: Philosophical Library.
- Sassenberg, K., & Fehr, J. (2012). Contextualizing self-control and self-regulation. *Zeitschrift für Psychologie*, 220(3), 145-146.
- Schacter, Gilbert, Wegner & Daniel (2011). *Psychology* (1. publ., 3. print. ed.). Cambridge: WorthPublishers. ISBN 978-1-429-24107-6.
- Schneider, S. C. (1989). Strategy Formulation: The Impact of National Culture. *Organization Studies*, 10, 149-168.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Editörler), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (ss.119-149). Springer-Verlag Publishing.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71–86.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Schwartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18 (3), 337-354.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831. <https://doi.org/10.1177/0013164495055005017>
- Scott, W. R. (2002). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. 5th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Scully, J. A., Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1995). Locus of knowledge as a determinant of the effect of participation on performance, affect, and perceptions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 61, 276-288.
- Seah, C.H., & Wilson, A. (2011). A phenomenological study of university students' grieving experiences. *Illness, Crisis & Loss*, 19(1), 3-25.
- Seçkin, Z. (2009). *Bilgideki hızlı değişimin lider/yöneticilerin karar alma sürecine etkileri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". *American Psychologist*. 55 (1): 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5. ISSN 1935-990X. PMID 11392865. S2CID 14783574.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. 3rd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Sezer, H. N. (2017). *Ön lisans öğrencilerinin öz düzenleme stratejilerinin, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Shahzad, S., Ali, R., Hukamdad, Ghazi, S., & Khan, S. (2010). Impact of head decision making managerial skill on students' academic achievement. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(6), 399-411.
- Shiloh, S., S. Koren & D. Zakay. (2001). Individual Differences in compensatory decision-making style hit2 hit2 and need for closure as correlates of subjective decision complexity.
- Sho, A. (2019). "Current diversification of behaviorism". *Perspectives on Behavior Science*. 43 (1): 157-175. doi:10.1007/s40614-019-00207-0. PMC 7198672. PMID 32440649
- Short, P. M., Short, R. J., & Brinson, K. (1998). *Information collection: The key to data-based decision-making*. New York: Eye on Education.

- Sieland, B. (2006). Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In E. Mittag, E. Sticker, & K. Kuhlmann (Eds.), *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand*. (Vol. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln, pp. 492–497). Bonn.
- Simon, H. (1960). *The new science of management decision*. New York: Harper&Brother Publishers.
- Simon, H. (1965). Administrative decision making. *Public Administration Review*, 25(1), 31-37.
- Simon, H. (1967). *Yönetimde Karar Verme Bilimi* (M. Tosun, Çev.). Amme İdaresi Bülteni, Sayı 13.
- Simon, H. (1976), *Administrative Behavior*, New York: The Free Press.
- Simon, H. (1981). *The sciences of the artificial*. 2nd ed. Cambridge, MA: MIT Press.
- Simon, H., Smithburg, D.W. & Thompson, V.A.(1950). *Public administration*. Newyork: Alfred A.Knopf.
- Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Smith, L. (2000). *About Piaget*. Retrieved from <http://piaget.org/aboutPiaget.htm>
- Snyder, C R. (1989). Reality negotiation: From excuses to hope and beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 130-157
- Solomon, R.C. (1974). *Existentialism*. McGraw-Hill. pp. 1–2.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Sosik, J. J. (2001). Self-other agreement on charismatic leadership: Relationships with work attitudes and managerial performance. *Group & Organization Management*, 26, 484–511.
- Sosik, J. J., Potosky, D. & Jung, D. I. (2002). Adaptive self-regulation: Meeting others' expectations of leadership and performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(2), 211-232.
- Starbuck, W. H. (1983). Organizations as Action Generators. *American Sociological Review*, 48, 91-102.
- Starbuck, W.H. (1993). Strategizing in the real world. *Int. J. Technology Management*, Val. 8, Nos 112.

- Starmer, C. (2000). Development in non-expected utility theory: The hunt for a descriptive theory of choice under risk. *Journal of economic Literature*, 38, 332-382. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.38.2.332>
- Sternberg, R.J., & Spear-Swerling, L. (1998). Personal navigation. In. M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self awareness: Its nature and development*. New York: The Guilford Press.
- Sturn, M. S. (1999). I just want to be fair: Interpersonal justice in intergenerational transfer of non-titled property. *Family Relations*, 48, 159-166. <http://dx.doi.org/10.2307/585079>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). *Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Taşdelen, A. (2001). *Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri*. Pamukkale Üniversitesi.
- Taylan, S. (1990). *“Heppner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları”* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, M. S., Locke, E. A., Lee, C., & Gist, M. E. (1984). *Type A behavior and faculty research productivity: What are the mechanisms? Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 402-418.
- Taymaz, A. H (2008). *Okul Yönetimi*, (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Teddle, C. & Tashakkori, A. (2016). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelleri*, (Dede, Y. ve Demir, S. B. Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, F.Y., Akyol, B. (2021). Okul Müdürlerinin Karar Verme Stilleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki: Karma Bir Uygulama (Aydın İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 36(4), 955-967 [2021]
- Tekin, İ. (2009). İşletmelerin Karar Verme Düzeylerinde Stratejik Planlamaların Yeri ve Ticari Bankalarda Uygulanıtlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Isparta.
- Thunholm, P. (2004). Decision-making style: Habit, style or both? *Personality and Individual Differences*, 36(4), 931-944.
- Tikhomirov, O.K. & Poznyanskaya E.D. (1966) An Investigation of Visual Search as a Means of Analyzing Heuristics, *Soviet Psychology*, 5:2, 3-15
- Tolun, Y (2022). *Okul Yöneticilerinin Okul Kültürüne Yönelik Algıları İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Örneği*. Yüksek lisans Tezi. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi.

- Tomak, S. (2009) Girişimci ve Hevristikleri: Kavramsal Çözümleme, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*: 10(2), ss. 145 – 166.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırteıcı ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, Vol.1, No.3.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C.R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Tsui, A. S., & Ashford, S. J. (1994). Adaptive self-regulation: A process view of managerial effectiveness. *Journal of Management*, 20, 93–121.
- Tuckman, B. (2002, August). Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, Chicago, IL.
- Tversky, A., & Thaler. R. H. (1990). Anomalies: Preference reversals. *The Journal of Economic perspective*, 4, 201-211. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.4.2.201>
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2007). *İşletmelerde stratejik yönetim*. (4. Basım). İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Üngüren, E. (2011) *Psikobiyojik Kişilik Kuramı Ekseninde Yöneticilerin Kişilik Özellikleri, Karar Verme Stilleri ve Örgütsel Sonuçlara Yansımaları*. Doktora Tezi. Antalya. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uznadze, D.N. (1966). *The Psychology of Set*. New York: Plenum.
- Vancouver, J. B., & Day, D. (2005). Industrial and organisation research on self-regulation: From constructs to applications. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 155–185.
- Vekker, L.M. (1961). Some theoretical problems of the image in touch. *Department of Psychology*. Pedogogical Institute. Vilnius.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Editörler), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (ss.1-9), New York, NY: The Guilford Press.
- Vosniadou, S., Darmawan, I., Lawson, M. J., Van Deur, P., Jeffries, D. & Wyra, M. (2021). Beliefs about the self-regulation of learning predict cognitive and metacognitive strategies and academic performance in pre-service teachers. *Metacognition and Learning*, 16(3), 523-554.
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press.

- Wallston, K. A. & Wallston, B. S (1981) Health locus of control scales. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1, pp 1 89-239). New York: Academic Press.
- Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481972.pdf>
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177. (on-line).
- Weber, A. (2004). Krankheitsbedingte Frühpensionierung von Lehrkräften. In A. Hillert & E. Schmitz (Eds.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*, 23–38, Stuttgart: Schattauer.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Weinstein, C. E., Schulte, A. C., & Palmer, D. R. (1987). LASSI: *Learning and study strategies inventory*. Clearwater, FL: H. & H. Publishing.
- Whitley, R. (1987). *On the Nature of Managerial Tasks and Skills: Their Distinguishing Characteristics and Organisation*, Working Paper, Manchester Business School, Manchester, UK.
- Williams, J. C. (2012). *Examining the relationship between Louisiana principals' self-efficacy beliefs and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of New Orleans, New Orleans.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327-353.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998) Studying as self-regulated learning. D. J. Hacker and J. Dunlosky (Editörler), *Metacognition in educational theory and practice, The educational psychology series* (ss.277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wolcott, H. (1973). *Man in the principal's office*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Wood, E., Woloshyn, V. E., & Willoughby, T. (1995). *Cognitive strategy instruction for middle and high schools*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.

- Wood, R. E., Bandura, A., & Bailev T. (1990). *Mechanisms governing organizational productivity in complex decision-making environments*. Organizational Behavior and Human Decision Processes.
- Wood, R. E., Mento, A. J., & Locke, E. A. (1987). Task complexity as a moderator of goal effects: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72,416-425.
- Yeow, I. & Martin, R. (2013). The role of self-regulation in developing leaders: A longitudinal field experiment. *The Leadership Quarterly Volume 24*, Issue 5.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Ankara: seçkin.
- Yıldız, K. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 104-133.
- Yılmaz, A. (1999). Etkili Karar Verme Süreci: Yeni Bir Karar Verme Önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Editörler), *Handbook of self-regulation* (ss. 749–768). Academic Press.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In P. Pintrich, M. Boekaerts, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences of writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614 – 628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). *Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning*. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New directions for teaching and learning*, 63, 13-27.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*, Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.



EK 1. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-42144361
Konu : Araştırma İzni

27/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 04.01.2022 tarihli ve 365330 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Özgün ÇEKİÇ'in Doç. Dr. Şakir ÇINKIR danışmanlığında yürüttüğü "Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" konulu tez çalışmasını ekli listede belirtilen ilçelere bağlı okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen ilçelere bağlı okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (4 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Duda ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi:

Faks:



Özgeçmiş: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> d5d6-9830-3127-8ada-0f17

EK 2. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 01/02/2022

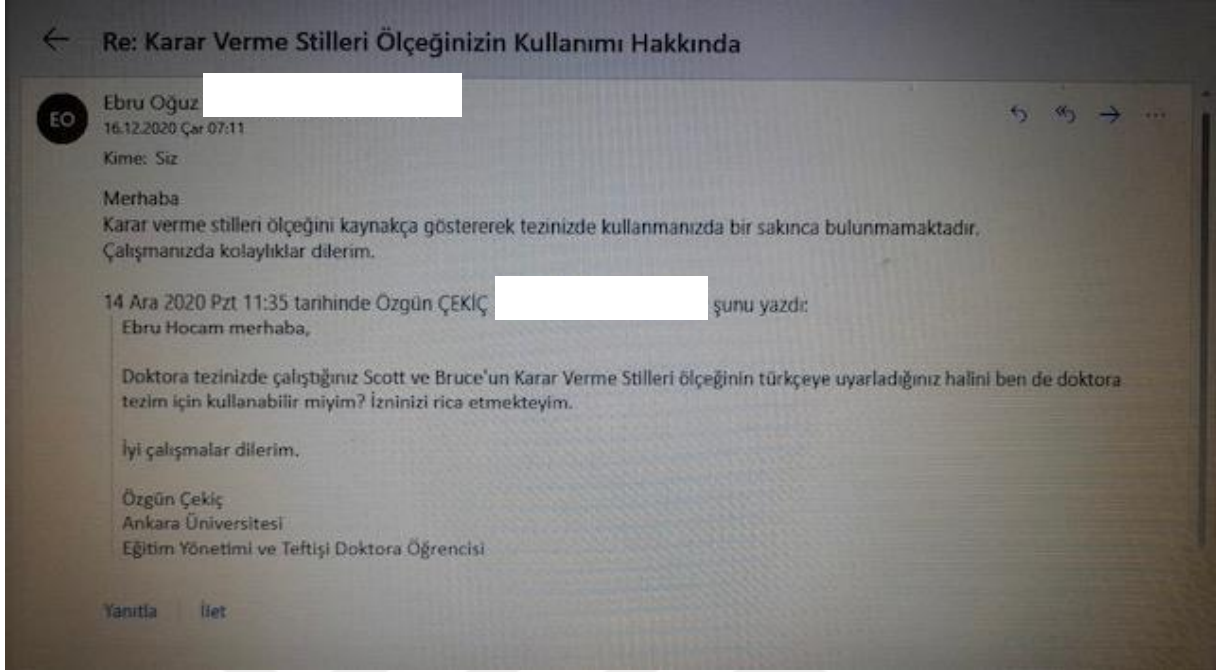
Toplantı Sayısı : 4

Karar Sayısı : 42

42-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Özgün Çekiç**'in "Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı doktora öğrencilerinden **Özgün Çekiç**'in "Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 3. İzin Yazısı



EK 4. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Yönetici Formu)

Sayın Yöneticim,

Bu ölçek, İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini sergileme sıklığına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizlerden beklenen, her ifadeyi dikkatle okuyarak, katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda birleştirilerek değerlendirilecek başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Lütfen her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz ve yanıtızsız madde bırakmayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Özgün ÇEKİÇ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

I- Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek		
II- Yaşınız (Lütfen yazınız):				
III- Göreviniz	☐ Yönetici	☐ Öğretmen		
IV- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz (yıl olarak):	Yıl			
V- Öğrenim durumunuz	☐ Ön lisans	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
VI-Bulunduğunuz okuldaki çalışma süreniz (yıl olarak):	Yıl			

BÖLÜM II: OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ

Yönerge: Bu ölçekte bir okul müdürü olarak sizlerin Öz düzenleme becerilerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyup, ŞU ANDA ÇALIŞTIĞINIZ OKULU ve ORTAMINI göz önüne alarak ifadelere katılma durumunuzu belirtmenizdir. Lütfen görüşünüzü her bir ifadenin karşısındaki seçeneklerden yalnızca birisini işaretleyerek belirtiniz. Çalışmanın bütünlüğü açısından lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul müdürü olarak...					
1. Okulun hedeflerini belirlemede başarılıyım.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Görevimi yapmak için ihtiyaç duyduğum araçları belirlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Görevimi yapmak için ihtiyaç duyduğum yöntemleri tespit ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Uzun vadeli hedefe ulaşmak için kısa vadeli planlamalar yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Gerekli gördüğümde mevcut planları değiştiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Görevimi yaparken geçmiş deneyimlerimden faydalanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okulun mevcut durumu hakkında bilgiye sahibimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okulun hedefleri ile ilgili tüm süreçleri kontrol ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okulun hedeflerine ulaşması için öğretmenlerimle iş birliği yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenlerimin bilgiye ihtiyacı olduğunda destek olurum.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğretmenlerimin taleplerini okulun hedeflerini gözeterek öncelik sırasına göre belirlerim.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Yönetim işlevlerini yerine getirirken sahip olduğum kaynakları etkili kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okulun hedefleri ile tutarlı eylemlerde bulunurum.	☐	☐	☐	☐	☐

<i>Okul müdürü olarak...</i>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
14. Okulun hedefleri için stratejiler geliştiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Öğretmenlerimle olumlu iletişim kurarım.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Yaptığım işe odaklanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
17. İş disiplinine sahibim.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Sahip olmam/geliştirmem gereken özelliklerin farkındayım.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Etkili karar verme yeteneğine sahibimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Aldığım kararların sonuçlarını üstlenirim.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Deneyimlerimden ders çıkarırım.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Gelişime açıgımdır (Örn. yeni görüş, bilgi, bulgu vb.).	☐	☐	☐	☐	☐
23. Yanıldığımı fark ettiğimde değişikliğe gitme yolunu seçerim.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Performansımı yükseltmek için çabalarım.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Onaylanma ihtiyacına gerek duymadan çabamı sürdürürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Hedefe ulaşmak için sebat (kararlılık) gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Karşılaştığım olumsuz durumlarda davranışlarımı kontrol ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Krizle nasıl başa çıkacağımı bilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Bilgi eksikliğim olduğunu fark ettiğimde onu edinmek için istek duyarım.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Davranışlarımı kontrol ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
31. İşte yüksek motivasyon gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Kriz anında duygularımı yönetirim.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Öz değerlendirmemi (güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerimi) mantıklı gerekçelere dayandırırım.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Çalışanlarımın görüş ve önerilerini dikkate alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Öz saygım (kendime saygım) yüksektir.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Hata yaptığımı anladığımda doğrusunu öğrenmek için çaba gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Karşılaştığım zor durumların üstesinden gelirim.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Çalışanlarım tarafından yöneltilen eleştirileri olgunlukla karşılarım.	☐	☐	☐	☐	☐
39. İşimi severek yaparım.	☐	☐	☐	☐	☐
40. İşimi yapabilme konusunda yüksek inanca sahibim.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Çevreden gelen geribildirimleri kendimi değerlendirmek için kullanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Ön yargılarım ile hareket etmem.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 5. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

Sayın Öğretmenim,

Bu ölçek, İzmir ili kamu ilkokullarında görev yapan okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerini sergileme sıklığına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sizlerden beklenen, her ifadeyi dikkatle okuyarak, katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Toplanan veriler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda birleştirilerek değerlendirilecek başka bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Lütfen her madde için tek bir seçenek işaretleyiniz ve yanıtsız madde bırakmayınız. Araştırmaya sağlayacağınız katkı ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Özgün ÇEKİÇ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

I.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

I- Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek		
II- Yaşınız (Lütfen yazınız):				
III- Göreviniz	☐ Yönetici	☐ Öğretmen		
IV- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz (yıl olarak): Yıl				
V- Öğrenim durumunuz	☐ Ön lisans	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
VI- Bulunduğunuz okuldaki çalışma süreniz (yıl olarak): Yıl				

BÖLÜM II: OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ

Yönerge; Bu ölçekte okul müdürlerinin Öz düzenleme becerilerini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Sizden beklenen aşağıda yer alan ifadeleri dikkatle okuyup, ŞU ANDA BİRLİKTE ÇALIŞTIĞINIZ OKUL MÜDÜRÜNÜZÜ göz önüne alarak ifadelere katılma durumunuzu belirtmenizdir. Lütfen görüşünüzü her bir ifadenin karşısındaki seçeneklerden yalnızca birisini işaretleyerek belirtiniz. Çalışmanın bütünlüğü açısından lütfen cevapsız soru bırakmayınız.	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul müdürüm...					
1. Okulun hedeflerini belirlemede başarılıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Görevini yapmak için ihtiyaç duyduğu araçları belirler.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Görevini yapmak için ihtiyaç duyduğu yöntemleri tespit eder.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Uzun vadeli hedefe ulaşmak için kısa vadeli planlamalar yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Gerekli gördüğünde mevcut planları değiştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Görevini yaparken geçmiş deneyimlerinden faydalanır.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Okulun mevcut durumu hakkında bilgiye sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Okulun hedefleri ile ilgili tüm süreçleri kontrol eder.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Okulun hedeflerine ulaşması için öğretmenleriyle iş birliği yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenlerin bilgiye ihtiyacı olduğunda destek olur.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğretmenlerin taleplerini okulun hedeflerini gözetenek öncelik sırasına göre belirler.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Yönetim işlevlerini yerine getirirken sahip olduğu kaynakları etkili kullanır.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Okulun hedefleri ile tutarlı eylemlerde bulunur.	☐	☐	☐	☐	☐

<i>Okul müdürüm...</i>	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
14. Okulun hedefleri için stratejiler geliştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Öğretmenleriyle olumlu iletişim kurar.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Yaptığı işe odaklanır.	☐	☐	☐	☐	☐
17. İş disiplini olan biridir.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Sahip olması/geliştirmesi gereken özelliklerinin farkındadır.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Etkili karar verme yeteneğine sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Aldığı kararların sonuçlarını üstlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
21. Deneyimlerinden ders çıkarır.	☐	☐	☐	☐	☐
22. Gelişime açıktır. (örn, yeni görüş, bilgi, bulgu vb.)	☐	☐	☐	☐	☐
23. Yanıldığını fark ettiğinde değişikliğe gitme yolunu seçer.	☐	☐	☐	☐	☐
24. Performansını yükseltmek için çabalar.	☐	☐	☐	☐	☐
25. Onaylanma ihtiyacına gerek duymadan çabasını sürdürür.	☐	☐	☐	☐	☐
26. Hedefe ulaşmak için sebat (kararlılık) gösterir.	☐	☐	☐	☐	☐
27. Karşılaştığı olumsuz durumlarda davranışlarını kontrol eder.	☐	☐	☐	☐	☐
28. Krizle nasıl başa çıkacağını bilir.	☐	☐	☐	☐	☐
29. Bilgi eksikliğini fark ettiğinde tamamlamak için istek duyar.	☐	☐	☐	☐	☐
30. Kendi davranışlarını kontrol eder.	☐	☐	☐	☐	☐
31. İşte yüksek motivasyon gösterir.	☐	☐	☐	☐	☐
32. Kriz anında duygularını yönetir.	☐	☐	☐	☐	☐
33. Öz değerlendirmesini (güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini) mantıklı gerekçelere dayandırır.	☐	☐	☐	☐	☐
34. Çalışanlarının görüş ve önerilerini dikkate alır.	☐	☐	☐	☐	☐
35. Öz saygısı (kendine saygısı) yüksektir.	☐	☐	☐	☐	☐
36. Hata yaptığını anladığında doğrusunu öğrenmek için çaba gösterir.	☐	☐	☐	☐	☐
37. Karşılaştığı zor durumların üstesinden gelir.	☐	☐	☐	☐	☐
38. Çalışanları tarafından yöneltilen eleştirileri olgunlukla karşılar.	☐	☐	☐	☐	☐
39. İşini severek yapar.	☐	☐	☐	☐	☐
40. İşini yapabilme konusunda yüksek inanca sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
41. Çevreden gelen geribildirimleri kendini değerlendirmek için kullanır.	☐	☐	☐	☐	☐
42. Ön yargıları ile hareket etmez.	☐	☐	☐	☐	☐

EK 6. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Stilleri Görüşme Formu (Yönetici Formu)

Sayın Müdürüm,
“Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” konulu araştırma için veri toplamak amacıyla oluşturulan bu görüşme formu İzmir ili Merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim müdürlerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmada ortaya çıkacak bulguların bu kapsamda yürütülen uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Görüşme süresince vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma kapsamında kullanılacak, sizinle ilgili bilgilere araştırma raporunda anonim olarak yer verilecektir. Sizden, aşağıda yer alan sorulara yanıt vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.
Formda araştırmanın amacı, alt problemleri, tanımlar ve görüşme formu sorularına yer verilmiştir.

Özgün ÇEKİÇ
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

I- Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek		
II- Yaşınız (Lütfen yazınız):				
III- Göreviniz	☐ Müdür			
IV- Müdürlük görevinizdeki kıdeminiz (yıl olarak): Yıl				
V- Öğrenim durumunuz	☐ Ön lisans	☐ Lisans	☐ Yüksek Lisans	☐ Doktora
VI- Bulunduğunuz okuldaki çalışma süreniz (yıl olarak): Yıl				

BÖLÜM II: GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1	Aşağıda verilen öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerinizi açıklayınız? ☐ Ön görüş: ☐ Öz yansıma: ☐ İrade kontrolü:
Soru 2	İleride ortaya çıkabilecek ani değişikliklere, durumlara (örn; pandemi süreci, ülke genelinde gerçekleşen sınavlarla ilgili yapılan değişiklik vs.) ilişkin planlar yapar mısınız? ☐ Evet ☐ Hayır 2.1. Yanıtınız evet ise bu planları nasıl yaparsınız? Somut örnekler ile açıklayınız? 2.2. Yanıtınız hayır ise neden? Somut örnekler ile açıklayınız?

Soru 3	Olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldığınızda duygu ve davranışlarınızı kontrol eder misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır 3.1. Evet ise bunu nasıl fark edersiniz? Somut örnekler ile açıkla mısınız? 3.2. Hayır ise Neden? Bu tür durumlarda duygularınızı kontrol etmeyi başaramamanızın sebepleri neler? Somut örnekler ile açıkla mısınız?
Soru 4	Hata yaptığınızı kabul eder misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır 4.1. Evet ise düzeltmek için neler yaparsınız? Somut örnekler ile açıkla mısınız? 4.2. Hayır ise nedenini açıkla mısınız? Somut örnekler ile açıkla mısınız?
Soru 5	Hedefinize ulaşma sürecinizde irade sergilediğinizi (sabır, sebat gösterme vb.) düşünüyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır 5.1. Evet ise bunu nasıl açıklarsınız? Somut bir örnek verir misiniz? 5.2. Hayır ise bunu nasıl açıklarsınız? Gerekçelerinizi belirtir misiniz?
Soru 6	Aşağıda verilen karar verme stilleri ile ilgili düşüncelerinizi açıkla mısınız? ☐ Rasyonel karar verme: ☐ Sezgisel karar verme: ☐ Bağımlı karar verme: ☐ Kaçınmacı karar verme: ☐ Anlık karar verme:
Soru 7	Vereceğiniz karar ile ilgili birden çok seçeneğiniz varsa nasıl bir yol izlersiniz? Neden? Açıkla mısınız?
Soru 8	Hislerinize, deneyimlerinize dayalı kararlar verir misiniz? ☐ Evet ☐ Hayır 8.1. Evet ise bunu nasıl anlarsınız? Somut örneklerle açıkla mısınız? 8.2. Hayır ise bunu nasıl fark edersiniz? Somut örneklerle açıkla mısınız?
Soru 9	Karar verirken başkalarına danışma ihtiyacı duyar mısınız? Neden? Örneklerle açıkla mısınız?
Soru 10	Ertelediğiniz kararlarınız oluyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır 10.1. Evet ise hangi durumlarda ve neden erteleme ihtiyacı duyuyorsunuz? Somut örneklerle açıkla mısınız? 10.2. Hayır ise ertelemek yerine nasıl davranıyorsunuz? Somut örneklerle açıkla mısınız?
Soru 11	Hiç düşünmeden, aniden karar verdiğiniz oluyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır 11.1. Evet ise hangi durumlarda? Nasıl? Somut örneklerle açıkla mısınız?
Soru 12	Aldığınız önemli kararların ortak özellikleri nelerdir?
Soru 13	Sizce etkili ve doğru karar verme becerisine sahip okul müdürü nasıl olmalıdır? Açıkla mısınız?

GÖRÜŞME BİTMİŞTİR.
KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİM.

EK 7. Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ve Karar Stilleri Görüşme Formu (Öğretmen Formu)

Sayın Öğretmenim,

“Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” konulu araştırma için veri toplamak amacıyla oluşturulan bu görüşme formu İzmir ili Merkez ilçelerinde görev yapan ilkökul müdürlerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmada ortaya çıkacak bulguların bu kapsamda yürütülen uygulamalara katkı sağlayacağını umuyorum. Görüşme süresince vereceğiniz yanıtlar sadece araştırma kapsamında kullanılacak, sizinle ilgili bilgilere araştırma raporunda anonim olarak yer verilecektir. Sizden, aşağıda yer alan sorulara yanıt vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Formda araştırmanın amacı, alt problemleri, tanımlar ve görüşme formu sorularına yer verilmiştir.

Özgün ÇEKİÇ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

I- Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek

II- Yaşınız (Lütfen yazınız):

III- Göreviniz ☐ Öğretmen

IV- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz (yıl olarak): Yıl

V- Öğrenim ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
durumunuz

VI- Bulunduğunuz okuldaki çalışma süreniz (yıl olarak): Yıl

BÖLÜM II: GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1	Müdürünüzün aşağıda verilen öz düzenleme becerileri ile ilgili görüşlerinizi açıkla mısınız? ☐ Ön görüş: ☐ Öz yansıma: ☐ İrade kontrolü:
Soru 2	Müdürünüz ileride ortaya çıkabilecek ani değişiklikler, durumlara (örn; pandemi süreci, ülke genelinde gerçekleşen sınavlarla ilgili yapılan değişiklik vs.) ilişkin planlar yapar mı? ☐ Evet ☐ Hayır 2.1. Yanıtınız evet ise bu planları nasıl yapar? Somut örnekler ile açıkla mısınız? 2.2. Yanıtınız hayır ise neden? Somut örnekler ile açıkla mısınız?

Soru 3	Müdürünüz olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldığında duygu ve davranışlarını kontrol eder mi? ☐ Evet ☐ Hayır 3.1. Evet ise bunu nasıl anlarsınız? Somut örnekler ile açıkla mısınız? 3.2. Hayır ise Neden? Bu tür durumlarda duygularını kontrol etmeyi başaramamasının sebepleri neler? Somut örnekler ile açıkla mısınız?
Soru 4	Müdürünüz hata yaptığını kabul eder mi? ☐ Evet ☐ Hayır 4.1. Evet ise düzeltmek için neler yapar? Somut örnekler ile açıkla mısınız? 4.2. Hayır ise bunu nasıl anlarsınız? Somut örnekler ile açıkla mısınız?
Soru 5	Müdürünüzün hedefe ulaşma sürecinde irade sergilediğini (sabır, sebat gösterme vb.) düşünüyor musunuz? ☐ Evet ☐ Hayır 5.1. Evet ise bunu nasıl anlarsınız? Somut bir örnekle açıkla mısınız? 5.2. Hayır ise bunu nasıl anlarsınız? Somut bir örnekle açıkla mısınız?
Soru 6	Müdürünüzün aşağıda verilen karar verme stilleri ile ilgili düşüncelerinizi açıkla mısınız? ☐ Rasyonel karar verme: ☐ Sezgisel karar verme: ☐ Bağımlı karar verme: ☐ Kaçınmacı karar verme: ☐ Anlık karar verme:
Soru 7	Müdürünüzün vereceği karar ile ilgili birden çok seçeneği varsa nasıl bir yol izler? Neden? Açıkla mısınız?
Soru 8	Müdürünüz hislerine, deneyimlerine dayalı kararlar verir mi? ☐ Evet ☐ Hayır 8.1. Evet ise bunu nasıl anlarsınız? Somut örneklerle açıkla mısınız? 8.2. Hayır ise bunu nasıl anlarsınız? Somut örneklerle açıkla mısınız?
Soru 9	Müdürünüz karar verirken başkalarına danışma ihtiyacı duyar? Neden? Örneklerle açıkla mısınız?
Soru 10	Müdürünüzün ertelediği kararları oluyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır 10.1. Evet ise sizce hangi durumlarda ve neden erteleme ihtiyacı duyuyor? Somut örneklerle açıkla mısınız? 10.2. Hayır ise ertelemek yerine nasıl davranıyor? Somut örneklerle açıkla mısınız?
Soru 11	Müdürünüzün hiç düşünmeden, aniden karar verdiği oluyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır 11.1. Evet ise hangi durumlarda? Nasıl? Somut örneklerle açıkla mısınız?
Soru 12	Sizce okul müdürünüzün aldığı önemli kararların ortak özellikleri nelerdir?
Soru 13	Sizce etkili ve doğru karar verme becerisine sahip okul müdürü nasıl olmalıdır? Açıkla mısınız?

GÖRÜŞME BİTMİŞTİR.
KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİM.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Okul Yöneticilerinin Öz Düzenleme Becerileri ile Karar Verme Stillerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 21.12.2022
Gönderim Numarası	: 1985853860
Sayfa Sayısı	: 178
Sözcük Sayısı	: 44539
Karakter Sayısı	: 303152
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 24.01.2023

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Özgün ÇEKİÇ

Tarih: 21.12.2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özgün ÇEKİÇ

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Batıfen Dershanesi, Ankara	2004-2006
Öğretmen	Özel Yüce Okulları, Ankara	2006-2007
Öğretmen	Özel Bilkent Lisesi, Ankara	2007-2010
Eğitim Koordinatörü	Bilnet Okulları, izmir	2019-2022

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Bölümü	ODTÜ	1993-1998
Tezsiz Yüksek Lisans	Orta Öğretim Alan Öğretmenliği	Ankara Üniversitesi	2003-2006
Tezli Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi ve Teftişi	Ankara Üniversitesi	2015-2018
Doktora	Eğitim Yönetimi	Ankara Üniversitesi	2018-

Yayınlar:

Ozmen, O. (2019). A Scale Development Study to Measure Secondary School Teachers' Opinions On Coaching Behaviours. Eurasian Journal of Educational Research, Volume 19, Issue 79, 133- 166, 20.01.2019.

Bildiriler:

- Özmen, Ö. ve Yirmibeş, A. (2019). Kadın Okul Müdür Yardımcılarının Kariyer Engelleri. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (UEYK), 2-4 Mayıs. Çeşme, İzmir, Türkiye
- Yirmibeş, A. ve Özmen, Ö. (2019).12. Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Giriş Sınavına İlişkin Metaforik Algıları. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (UEYK), 2-4 Mayıs. Çeşme, İzmir, Türkiye
- Cınkır, S., Ozmen, O., Caglar, A., Kanmaz, Y., Aydın, Y. and Irban, H. (2019). Culturally Responsive Classroom Management: Developing Competencies and Indicators for Teachers Working with Refugee Students in Turkey. 07. ECER 2019, Hamburg, Germany
- Cınkır, S., Ozmen, O., Caglar, A., Kanmaz, Y., Aydın, Y. and Irban, H. (2019). Culturally Responsive School Management: Developing Competencies and Indicators for Principals Working with Refugee Students in Turkey. ECER 2019, Hamburg, Germany
- Ozmen, O. (2019). Öğretmen Koçluğunda GROW Model Uygulaması. EJER, 2019. Ankara, Türkiye
- Cınkır, S., Cekiç, O. Okullarda Davranışlarına Göre Veli Tiplerinin Belirlenmesi, International Education Congress, 2022