



T.C.

**RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİLERİNİ
GELİŞTİRME DÜZEYLERİ İLE ÖZ YETERLİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Muhammet DURDU

**Prof. Dr. Cem TUNA
Danışman**

**RİZE
2021**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Muhammet DURDU tarafından hazırlanan *Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* başlıklı bu çalışma, 24/08/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ

Kabul/Red

Üye: Prof. Dr. Cem TUNA

Kabul/Red

Üye: Doç. Dr. Mehmet OKUTAN

Kabul/Red

___ / ___ / ___

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm, ifade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 24/08/2021

Muhammet DURDU

ÖN SÖZ

Bir okula henüz yaklaştığınız ilk anlarda okul bahçesinde, bahçe duvarlarında, okul bahçesindeki sosyal etkinlik alanlarında, okul kapısında; okulun koridorlarında, panolarında, duvarlarında, sınıf kapılarında, lavabolarında, öğretmenler odasında, kütüphanesinde, özel amaçlar için planlanmış salonlarında, kısacası okulun her yerinde hiçbir insan yüzü görmeseniz dahi okul yönetimiyle, o okulun yöneticileriyle karşılaşsınız. Okul yönetimi; bir okuldaki öğretmenlerin etkililiğini, verimliliğini ve huzurunu da temin eder. Her yönüyle geliştirilmiş, her yönüyle sürekli ilgilenilen ve her bir detayına özenle dikkat edilen bir okuldaki öğrenciler de mutlu, başarılı ve hayata dönüktür. Dolayısıyla her okul, okul müdürünün liderliğinde okul yönetiminin ve onların gerçekleştirdikleri eylemlerin bir özeti ve eseri gibidir. Bir okulun yönetimini gerçekleştiren yöneticiler, kendilerini geliştirme ve öz yeterlik algıları bakımından yüksek düzeyde pozitif duygu ve düşüncelere sahipse o okulun vizyonu ve misyonu kendiliğinden ortaya çıkacak ve kendiliğinden oluşan bu misyon ve vizyona okulun öğretmenleri, personeli, öğrencileri, velileri ve tüm paydaşları kendiliğinden ortak olacaktır. Zira herhangi bir konudaki algılarımız, o konuya bakışımızı derinden etkiler ve bizi o konuya yakınlaştırır ya da o konudan uzaklaştırır. Kendi benliğimiz, gelişimimiz ve yeterliğimiz de kendimize dair sahip olduğumuz algılarımızla hayata geçirdiklerimizin toplamıdır. İşte bu duygu ve düşüncelerle gerçekleştirilen araştırmada Erzurum'daki resmi eğitim-öğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin kendi algılarıyla kendilerini geliştirme düzeyleri, öz yeterlikleri ve kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Düşünceleri ve eşsiz varlığıyla yolumu aydınlatan ve “*sonuna kadar okuyacaksın*” diye öğütleyerek eğitim hayatımda buralara kadar gelmemi sağlayan babam *Nedim DURDU*'yu sonsuz şükranlarımla, rahmet ve minnetle yâd ederim.

İyi bir insan olmam için daima çaba gösteren annem *Melike DURDU*'ya, destekleriyle her zaman yanımda olan ablam *Meltem DURDU* ve ağabeyim *Mutlu DURDU*'ya ve ablam *Mehtap ACAR*'a teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde araştırmaya destek olan danışmanım *Prof. Dr. Cem TUNA*'ya; tez jüri başkanı ve jüri üyelerine, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapan, derslerine katıldığım akademisyenlere teşekkür ederim.

Çat Millî Eğitim Müdürü *Kenan KAYA*'ya, Yakutiye Millî Eğitim Müdürü *Cihan KIVANÇ*'a desteklerinden; araştırmaya katılan okul yöneticilerine katılımlarından ötürü teşekkür ederim.

Muhammet DURDU
RİZE-2021

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	6
ÖZET	9
ABSTRACT.....	11
KISALTMALAR.....	13
TABLolar LİSTESİ.....	14
ŞEKİLLER LİSTESİ	16
GİRİŞ	17

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okul Yöneticisi	23
1.1.1. Okul Yöneticisinin Yeterlik Alanları.....	24
1.1.2. Okul Yöneticilerinin Rollerini	31
1.2. Kendini Geliştirme Kavramı.....	32
1.2.1. Kendini Geliştirmenin Boyutları.....	37
1.2.1.1. Zihinsel Boyut.....	38
1.2.1.2. Fiziksel Boyut	39
1.2.1.3. Sosyal-Duygusal Boyut	39
1.2.1.4. Ruhsal Boyut.....	40
1.2.2. Okul Yöneticilerinde Kendini Geliştirme.....	42
1.2.3. Okul Yöneticilerinde Kendini Geliştirmede Karşılaşılan Engeller	43
1.2.3.1. Bireysel Engeller.....	43
1.2.3.2. Örgütsel Engeller	45
1.2.3.3. Toplumsal Engeller	46
1.2.3.4. Kaynak Yetersizliği	46
1.2.4. Yöneticilerde Kendini Geliştirme ile İlgili Araştırmalar	47

1.2.4.1.	Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	47
1.2.4.2.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	51
1.3.	Öz Yeterlik Kavramı.....	55
1.3.1.	Öz Yeterlik İnancı.....	55
1.3.2.	Öz Yeterlik İnancının Beslendiği Kaynaklar	56
1.3.2.1.	Dolaylı (Temsili) Deneyim	57
1.3.2.2.	Sosyal (Sözel) İkna	57
1.3.2.3.	Fiziksel ve Duygusal Durum	58
1.3.2.4.	Performans Başarıları (Kişisel Deneyimler).....	59
1.3.3.	Öz Yeterlik Süreçleri	60
1.3.3.1.	Bilişsel Süreç	60
1.3.3.2.	Motivasyonel Süreç	61
1.3.3.3.	Duygusal Süreç	61
1.3.3.4.	Seçimsel ve Denetimsel Süreç	62
1.3.4.	Öz Yeterlik İnancının Okul Yöneticisi Açısından Önemi	62
1.3.5.	Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlikleriyle İlgili Araştırmalar .	63
1.3.5.1.	Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	63
1.3.5.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.	Araştırmanın Modeli.....	71
2.2.	Evren ve Örneklem	72
2.3.	Veri Toplama Araçları	75
2.3.1.	Demografik Bilgi Formu.....	75
2.3.2.	Kendini Geliştirme Ölçeği	76
2.3.3.	Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	77
2.4.	Veri Toplama Süreci	77
2.5.	Verilerin Analizi	79

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1.	Kendini Geliştirme Ölçeği ile İlgili Yapılan Analizler.....	80
3.1.1.	Kendini Geliştirme Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama Puanları	81
3.1.2.	Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması.....	82
3.2.	Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ile İlgili Yapılan Analizler	107

3.2.1. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama Puanları.....	107
3.2.2. Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması.....	108
3.3. Okul Yöneticilerinin Kendini Geliştirme Düzeyi ile Öz Yeterlik Algısı İlişkisi.....	136
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	139
KAYNAKLAR	149
Ek-1: Araştırma ve Uygulama İzni Yazısı.....	163
Ek-2: Bilgi Talebi Yazısı ve Yazının Eki	164
.....	164
Ek-3: Etik Kurul Kararı	166
Ek-4: Kendini Geliştirme Ölçeği	167
.....	167
Ek-5: Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği.....	168
.....	168

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışmanı: Prof. Dr. Cem TUNA

Hazırlayan: Muhammet DURDU

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 168

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİLERİNİ GELİŞTİRME DÜZEYLERİ İLE ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel yöntem takip edilmiş olup araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubu 334 yöneticiden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri için “Kendini Geliştirme Ölçeği” ile “Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmış olup verilerin analizinde SPSS 25.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğu, okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, öğretmenlik branşına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin çalışma süresine göre ruhsal boyut dışında diğer boyutlarda farklılaştığı; okul türüne göre de fiziksel ve ruhsal alt boyutlarda anlamlı değişiklik görülmezken zihinsel ve duygusal boyutta anlamlı değişiklik olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin tüm alt boyutlarda alınan puanın çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının yönetsel ve etik boyut dışında diğer boyutlarda farklılaştığı; yaşa, eğitim durumuna ve öğretmenlik branşına göre tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde değişiklik olduğu belirlenirken; meslekteki çalışma süresine göre alt boyutlarda ortalamaların aynı olmadığı sonucu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik

düzeylerinin okul türüne göre etik boyut dışında diğer tüm boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyi ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında güçlü pozitif ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Toplumun gelişmişliği ya da geri kalmışlığında eğitimin önemli bir dinamik olduğu görüşünden hareketle eğitim faaliyetlerinin nitelikli ve çağın gereksinimlerine uygun donanıma sahip yöneticiler tarafından sürdürülmesi beklenmektedir. Dolayısıyla okul yöneticisinin kendini geliştirme gereksinimini hissetmesi ve değişim odaklı yaklaşım benimsemesi açısından farkındalık kazanması önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin farkındalık kazanması açısından önem taşıyan çalışmaların başka çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Alana yönelik önemli bir boşluk olduğu dikkat çekmektedir. Sorunlarla baş etme stratejilerinin öğrenilmesi ve stresin azaltılması ve başarılı çıktılara ulaşılması açısından yöneticilerin öz yeterlik algılarının önemi bilinmektedir. Dolayısıyla yöneticilerde kendini geliştirme ve öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve daha geniş örneklem üzerinde araştırma yapan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Yeterlilik, Kendini Geliştirme, Öz Yeterlik

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Education

Department: Educational Sciences

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Cem TUNA

Author: Muhammet DURDU

Year: 2021

Pages: 168

ABSTRACT

BETWEEN SCHOOL HEADQUARTERS' LEVELS OF SELF-DEVELOPMENT AND PERCEPTIONS OF SELF-EFFICIENCY EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP

The purpose of this research is to determine the relationship between school administrators' self-development levels and their self-efficacy perceptions. For this purpose, the quantitative method was followed in the research and it was carried out in the relational screening model. The sample group of the research consists of 334 managers. “Self-Improvement Scale” and “Manager Self-Efficacy Scale” were used for the data of the study, and SPSS 25.0 program was used in the analysis of the data.

As a result of the research, it was determined that the level of self-development of school administrators was very high, and the level of self-development of school administrators differed significantly according to gender, age, educational status, and teaching branch. The self-development level of school administrators differed in other dimensions except the spiritual dimension according to the working time; While there was no significant change in the physical and spiritual sub-dimensions according to the school type, it was determined that there was a significant change in the mental and emotional dimensions.

It was determined that the self-efficacy levels of school administrators were at a very high level in all sub-dimensions. School administrators' self-efficacy perceptions differ in other dimensions apart from the administrative and ethical

dimensions; While it was determined that there were significant changes in all sub-dimensions according to age, education level and teaching branch; It has been determined that the averages in the sub-dimensions are not the same according to the working time in the profession. It was concluded that school administrators' self-efficacy levels differed significantly in all dimensions except the ethical dimension according to the type of school. It was concluded that there is a strong positive relationship between school administrators' level of self-improvement and self-efficacy perception levels.

Considering that education is an important dynamic in the development or underdevelopment of the society, it is expected that educational activities will be carried out by qualified managers who are equipped with the needs of the age. Therefore, it is important for the school administrator to gain awareness in terms of feeling the need for self-development and adopting a change-oriented approach. Studies that are important in terms of raising awareness of school administrators should be supported by other studies. It is noteworthy that there is an important gap in the field. The importance of self-efficacy perceptions of administrators is known in terms of learning strategies for coping with problems, reducing stress and achieving successful outcomes. Therefore, there is a need for studies examining the relationship between self-development and self-efficacy perceptions in managers and conducting research on a larger sample.

Key Words: School Administrator, Competence, Self-Development, Self-Efficacy

KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
f	: Frekans (ifadelerin tekrarlanma sıklığı)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N (n)	: Evren Büyüklüğü
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical package for the social sciences)
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
vb	: ve benzeri
vd	: ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı	73
Tablo 2. Kendini Geliştirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Değerleri	76
Tablo 3. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenilirlik Değerleri	77
Tablo 4. Kendini Geliştirme Ölçeği ve Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	79
Tablo 5. Kendini Geliştirme Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Tablo 6. Kendini Geliştirme Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	81
Tablo 7. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumları	82
Tablo 8. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları.....	84
Tablo 9. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları.....	88
Tablo 10. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumları	92
Tablo 11. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumları	96
Tablo 12. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları	100
Tablo 13. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	107
Tablo 14. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108

Tablo 15. Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumları	109
Tablo 16. Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları.....	110
Tablo 17. Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları.....	114
Tablo 18. Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumları.....	121
Tablo 19. Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları	125
Tablo 20. Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları	129
Tablo 21. Kendini Geliştirme Ölçeği Değer Ortalamaları ile Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Değer Ortalamaları ve Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişki.....	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmanın Modeli	72
------------------------------------	----



GİRİŞ

İnsanın elindeki en önemli güç olan bilgi, teknolojiyle birleşince önemini daha da artırmış ve insanın kendisini, çevresini tanımasını, şekillendirmesini, çağın ihtiyaçlarına uygun beceriler edinmesini, daha iyiye ulaşma çabasında olmasını sağlamıştır. Nitekim insan aklının ürünü olan bilgi, durağan bir özellikte olmayıp sürekli gelişen ve geliştikçe yeni bilgi üretilmesini sağlayan dinamik bir özellik ihtiva etmektedir. Dolayısıyla insan özelinde gelişmeyle kendini gösteren bilgi, toplumsal gelişmenin de belirleyicisi olmuştur.

Toplumsal alanda karşılaşılan her yeni bilgi, adeta bilgi devrimi olarak da adlandırılabilir. Nitekim bilginin sürekli olarak üretilmesi, iletişim teknolojileri sayesinde hızlı bir şekilde yayılması bilginin değişmesini gelişmesini sağlayarak bilgide devrim yaşatmaktadır. Yaşanan bilgi devrimi insanları öğrenmeye teşvik etmekte hatta çağın gereksinimlerinin karşılanması için öğrenme odaklı ilerlemeyi zorunluluk haline getirmektedir. Dolayısıyla burada bir kişisel gelişimden bahsetmek mümkündür. Kişinin öğrenme ihtiyacının farkında olması, bilgiyi araması, yükselen bir değere ulaşma çabasında olması, kişinin kendi kendine öğrenme becerisini desteklemektedir. Kendi kendine öğrenme çabasında; eğitimler almaya başlaması, eğitim metotları denemesi, geliştirici eğitim programlarını takip etmesi, bilimsel alt yapı oluşturmaya çalışması kendine kendini geliştirme süreci olarak da ifade edilebilir (Köktürk, 2002). Bilgi ve teknolojinin önü alınmaz bir hızda ilerlemesi kişisel gelişimi zorunlu kılmakta ve birey, yapmış olduğu işin doğası gereği çağın ihtiyaçlarına uygun olarak kendini geliştirme ihtiyacı duymaktadır (Cunningham, 2004). Özellikle eğitim örgütlerinde görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini geliştirmesi, çağı yakalaması, yenilenme sürecini devam ettirerek çevredeki değişimlere ayak uydurması önem arz etmektedir. Ancak bireylerin yerine getirdikleri görev gereği bu kararı alması ve kendini geliştirme sürecini başlatması kolay değildir. Genellikle yoğunluktan ve vakit bulamamaktan şikâyet eden bireyler, kendini geliştirme kararı alamamaktadır (Erdoğan, 2004).

Eğitim örgütlerinde bilgiyi üreten, kullanan, sorgulayan ve yeniden şekillendiren, güncel teknolojileri kullanabilen, problem çözme becerisine sahip, fen ve teknoloji okuryazarı olan, akıcı okuyan ve bilgisini tartışabilen, akademik başarısı yüksek bireyler yetiştirilmesi, donanımlı ve üst düzey becerilere sahip eğitim liderleri ile elde edilen çıktılardır (Larsen, 1996). Çağdaş yöneticilerden değişime odaklı olmaları ve kendi alanlarında başarılı olmaları beklenmektedir (Türkmen, 1995). Bu bağlamda bir eğitim liderinin diğer ifadeyle okul yöneticisinin değişimi fark etmesi, uygulayabilmesi için kendini bulunduğu noktadan daha üst bir yere taşıması, becerilerini artırması, yeni fikirler üretmesi, etkili bireyler olması gerekmektedir.

Kendini geliştirmeye ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında; kişinin kendini geliştirme sorumluluğunu kendisinin üstlendiği, kendini geliştirme sürecinde pasif değil aktif olduğu, kendini geliştirmenin bireyin yaşantısının her aşamasında dengeye kavuşması olarak nitelendirileceği, eğitim yoluyla edindirilen içten kontrollü olma becerisiyle kendini geliştirmenin yakından ilişkili olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Kendini geliştirmeye ilgili araştırma sonuçlarında; gelişmenin mevcut kalıpların dışına çıkma, engelleri aşma anlamına geleceği (Çelik, 1996), kendini geliştirmeye en fazla gereksinim duyan yöneticilerin eğitim yöneticileri olduğu, kendini geliştirme konusunda yöneticilerin zaman problemi yaşadığı, kendini geliştirme konusunda en çok insan ilişkilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu, kendini geliştirmeye ilgili yöneticilerin kendilerini yetersiz gördükleri, kendini geliştirmede başarı ve rekabetin önemli bir yer tuttuğu (Fındıkçı, 1996) belirtilmiştir. Kendini geliştirme ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarında; kişilerin kendilerini geliştirmelerinin doğalarında var olduğu, bilgiyi işleme ve öğrenmeyi öğrenme açısından yöneticilerin kendilerini geliştirmeye daha fazla ihtiyaç duyduğu, yöneticilerin kendilerini eğitime sorumluluğunu üstlenmeleri, yaratıcılıklarını kullanmayı bilmeleri, zamanlarını planlamaları, kendilerini geliştirmeyi bir felsefe haline getirmeleri (Özder, 1995), yöneticilerin kendilerini geliştirme sürecinde hem kendilerine hem de örgüte katkı sağladıkları (Torun, 1996), okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmesiyle varlıklarını hissettikleri, mevcut olumsuz algının yıkıldığı (Önen, 2016) ifade edilmiştir. Ayrıca yönetsel etkililik ile kendini geliştirme arasında ilişki olduğu (Kasapoğlu, 2009), okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyi arttıkça yönetsel işlevlerinin arttığı (Kasapoğlu ve Çalık, 2017), kendini geliştirmenin kişinin öz saygısı, öz güveni, mesleki ve bireysel yeterlilikleri üzerinde

etkili olduğu ve mükemmeli aramaya odaklanma söz konusu olduğu için mesleki yönden önemli ölçüde gelişim sağladığı (Mimbs, 2002; Orvis ve Leffler, 2011), kendini geliştirme amacıyla; öz yeterlik, deneyime açıklık, gelecekle ilgili bakış açısına sahip olma, belirsizlikten kaçınma, bir işle uğraşma, başarabileceğine dair bir inanca sahip olma ve toplumsal baskı değişkenlerinin etkili olduğu (Xu, 2007) görülmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle belirlenmiş amaçlara ulaşma ve başarılı çıktılar elde etmek için yöneticilerin kendini geliştirme farkındalığı kazanmış olması gerekmektedir denebilir.

Kendini geliştirme ihtiyacının; bilme ihtiyacından (Çoruk, 2012), çevredeki değişimlere uyum sağlama gereğinden (Torun, 1996), mevcut durum ile ulaşılması gereken hedef arasındaki farkın yarattığı gerginlikten (Cüceloğlu, 2003) doğduğu göz önünde bulundurulursa, bireyin öz yeterliliğiyle ilgili kendini iyi bir seviyede görmemesi ya da öz yeterliliğini artırma, yükseltme gayreti taşıması ihtiyacın odak noktasını oluşturmaktadır yorumuna gidilebilir. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik düzeyi ile ilgili kendini yeterli görmeyen ya da var olan becerilerini artırmak ve kendini daha üst seviyelere taşımak isteyen okul yöneticileri kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır. Bu bağlamda öz yeterlik ile kendini geliştirme arasında bir yakınlık olduğundan bahsedilebilir.

Öz yeterlik, bireyin yeteneklerinin gözle görülebilir olması anlamına gelmemektedir. Bireyin yapmak istedikleri faaliyetleri gerçekleştirebilmesi için kendisi hakkındaki yargısı öz yeterliliği tanımlamaktadır (Linnenrink ve Pintrich, 2003). Dolayısıyla öz yeterlik, “Bu görevi başarabilir miyim?” sorusuna odaklanmaktadır. Sahip olduğu yeterliliklerin ne olduğunun farkında olması diğer bir ifadeyle potansiyelini keşfetmesi ve yeteneklerini işe koşabilme becerisine sahip olması önem arz etmektedir. Bandura (1997) öz yeterlik inancında sonuç ve yeterlik beklentisi şeklinde iki boyutu vurgulamaktadır. Bireyin gerçekleştireceği faaliyetle ilgili başarıya ulaşacağına kendini inandırmasıyla yeterlik boyutu; elde edeceği sonuçla ilgili inancında da sonuç beklentisi açıklanmaktadır (Bandura, 1997). Bu bağlamda okul yöneticisinin; engeller karşısında nasıl bir tavır sergilediği, ortaya koyduğu direnç ve mücadele, aldığı kararı eyleme dönüştürüp dönüştüremediği, yönetim süreçlerindeki etkisi, belirsizliklere karşı risk alması, okulunda gereken yenilikleri başlatması, yoğun stresle ve çatışmalı süreçlerle mücadele etmesi öz yeterliliğiyle ilgilidir (Arıcı, 2019).

Okul yöneticilerinin belirlenen hedeflere ulaşma ve başarılı çıktılar elde

edebilmesi için kendilerine inanmalarını içeren öz yeterliğe sahip olmaları gerekir. Öz yeterlik inancının okul yöneticisinde gelişmesi ve karşılaştığı sorunları çözebileceğine inanması da değişen ve gelişen çevre koşullarına uyum sağlamasıyla yakından ilgilidir. Diğer bir ifadeyle iyi bir okul yöneticisinin değişim odaklı bir yaklaşım benimseyerek kendini geliştirmesi gerekir ki kendine inancı artsın, öz yeterlik düzeyi yüksek olsun. Xu (2007) araştırmasında kendini geliştirmenin temelinde öz yeterlik inancının bulunduğu belirtilmektedir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine odaklanmaktadır. Bu konunun araştırmacı tarafından seçilmesinin en önemli gerekçelerinden biri, okul yöneticilerinin çağın gereksinimlerine uygun nitelikte kendilerini geliştirmelerinin bir zorunluluk halini aldığını vurgulamaktır. Diğer bir gerekçe ise çağın değişip gelişmesine bağlı olarak okul yöneticilerinin farklı sorunlarla karşılaşılıyor olması ve sorunlarla baş edebilmek için kendilerine inancı olması gerektiği bir başka deyişle öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerektiğinin altını çizmektir.

Amaç

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılması için alt amaçlar belirlenmiş olup şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Eğitim durumuna,
 - d) Meslekteki çalışma durumuna,
 - e) Okul türüne,
 - f) Öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeyleri nedir?
4. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeyleri;
 - a) Cinsiyete,

- b) Yaşı,
 - c) Eğitim durumuna,
 - d) Meslekteki çalışma durumuna,
 - e) Okul türüne,
 - f) Öğretmenlik branşına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Önem

Bilginin en önemli güç ve yeterlilik olarak algılandığı çağımızda, çağın koşullarından uzak, geleneksel bakış açısına sahip, yeni metotlardan yoksun, teknolojiden habersiz, sorgulamayan, eleştirmeyen ve çevresinde olup bitenlere duyarsız kalan bir okul yöneticisinin hedeflere ulaşması ve başarılı sonuçlar elde etmesi mümkün değildir. Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yaşanan rekabet, okul yöneticisinin etkin bir lider olmasına odaklanmaktadır. Bu anlamda yapılması gereken ne varsa işe koşmak ve aynı dili konuşmak önem arz etmektedir. Diğer türlü eğitimin en temel hedefi olan nitelikli insan yetiştirmekten çok uzak bir yol izlenmiş olur.

Bilgi ve teknolojinin getirdiği yeniliklerin yanı sıra bir dizi problemlerin yaşandığı ve ailenin, okulun, öğretmenler ve öğrencilerin bu problemlerle baş etmekte zorlandıkları bilinmektedir. Okul yöneticisi, eğitimin sürdürülmesinde rol alan tüm paydaşların ortak amaç doğrultusunda birlikte hareket etmesini sağlamakla görevli olduğu kadar eğitimi sekteye uğratan sorunları da çözüme kavuşturmakla sorumluluk sahibidir. Okul yöneticisinin sorunlarla baş etme stratejilerini bilmesi, yaşanan stresi azaltması, asıl hedef olan eğitime odaklanmayı sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinin başarıya ulaşma ve karşılaştığı sorunları çözüme kavuşturma noktasında kendine inanması önem arz etmektedir. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik algısının iyi düzeyde olması beklenmektedir. Okul yöneticisinin öz yeterlik algısını iyi düzeye taşıması için de sahip olduğu donanımın fazlasına ihtiyacı vardır. Diğer bir ifadeyle dinamik bir süreç olarak kendini geliştirme sürecinde sürekli olarak yenilenmesi ve çağın koşullarına uyum sağlaması gerekmektedir. Bu çalışma okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyi ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi saptaması ve belli bir sonuca ulaşması adına önem taşımaktadır. Öz yeterliğin sorunlarla baş etmede ve başarılı sonuçlara odaklanma

hususundaki öneminin kavranması yönüyle araştırma sonuçları önem arz etmektedir. Çağın değişen ve gelişen şartları karşısında iyi bir lider olabilmek için kendini geliştirme konusuna yönelik farkındalık oluşturma açısından da araştırma önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin kendini geliştirmesi konusuna yönelik araştırma sayısının az olması ve öz yeterlik ile kendini geliştirme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya rastlanılmaması da çalışmayı önemli kılmaktadır. Yapılan araştırma ile alana önemli bir katkı sağlanacağı ön görülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmanın verilerinin elde edileceği ölçme araçlarının araştırmanın amacını ortaya koymaya uygun bir ölçek olduğu varsayılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ölçme araçlarındaki sorulara içtenlikle ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilerek araştırma yürütülmüştür.

Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Erzurum ili il merkezinde ve ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve halk eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri (okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) ile sınırlıdır. Araştırmanın veri toplama araçları Kasapoğlu (2009) tarafından oluşturulan “Kendini Geliştirme Ölçeği” ve Baltacı (2020) tarafından oluşturulan “Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okul yöneticisi: İnsan ve maddi kaynakları birlikte etkin bir şekilde kullanabilen, okulu belirlenen hedeflere ulaştırma konusunda eğitim paydaşlarıyla iş birliği kurabilen, mesleki yeterliğe ve yetkinliğe sahip, etik ilkelere göre hareket eden kişidir (Mestry ve Grobler, 2004).

Kendini geliştirme: Kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kendisinin taşıdığı, hedeflerine ulaşmak için kullanacağı yöntemleri kendisinin seçtiği bir kişisel gelişme olarak tanımlanmaktadır (Pedler vd., 2001).

Öz yeterlik: “Bireylerin belli bir performans seviyesine çıkmalarını sağlayacak davranışları planlama ve uygulama kabiliyetleri ile ilgili hükümleridir.” (Bandura, 1986).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. OKUL YÖNETİCİSİ

Eğitimle ilgili yasaların, eğitim öğretime dair stratejilerin ve politikaların çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu bir şekilde koordine edilmesi görev ve sorumluluğuna sahip olan kişi, okul yöneticisi olarak tanımlanmaktadır (Taymaz, 2001). Bu bakış açısını detaylandırmak gerekirse, okul yöneticilerinin insan ve maddi kaynakları etkin kullanarak ve uyumlu bir şekilde yönetmede etkili liderlik becerileri sergileyebilen, okulu beklenen hedeflere göre yapılandırabilen, eğitim paydaşlarıyla iş birliği içerisinde hareket edebilen ve standartlara uygun programlar geliştirebilen ve ihtiyaç halinde güncelleyebilme konusunda mesleki yeterliliğe ve yetkinliğe sahip, etik ilkelere göre hareket eden özellikte olması gerekir (Mestry ve Grobler, 2004). Tanımdan hareketle eğitim örgütünün yöneticisi, örgütün varlığı ve örgütün belirlenmiş hedeflerine yönelik başarılar çıktılar elde edilmesinde en işlevsel role sahiptir denebilir. Nitekim eğitimin en temeldeki amacı, bireylerin istedik davranışlar sergilemesi, topluma uyumlu etkin vatandaşlar olarak yetişmesi, bilim ve teknoloji çağının gereklerini yerine getirme becerisine sahip olmasıdır (Day, Gu&Sammons, 2016). Konu, insan yetiştirme, insanı istedik davranışlara yönlendirme, topluma yarar sağlayan, üstün nitelikli özellikleri olan bireyler yetiştirmedir. Dolayısıyla örgütün en değerli kaynağı olan insanla ilgili tüm faaliyetlerin yönetilmesi, okul vizyonunu ifade etme ve bu vizyona ulaşmak için gereken ortak anlamı ve ortak hedefleri oluşturma kapasiteleri bakımından okul müdürlerine artan bir önem vermiştir (Kahveci ve Demirtaş, 2013; Granvik Saminathen, Brolin Låftman, Almquist ve Modin, 2018).

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında da okul yöneticisinin pek çok değişken üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okul yöneticisinin, kurumun kültürü, vizyon ve misyonunu, eğitim ve öğretim politikasını açıkça ifade ettiği belirtilmektedir. Eğitim paydaşları arasında yoğun olarak iletişim halinde olduğu öğretmenlerin önemli pedagojik

ve örgütsel konularda işbirliği yapma ve fikir birliğine ulaşma fırsatı yakalamaları açısından okul yöneticilerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ramberg, Låftman, Fransson ve Modin, 2019). Okulun yöneticileri etkili bir şekilde kültür ve iklim oluşturabildiklerinde okulda çalışanların motivasyonunu artırdıkları ve sağlıklı okul inşa ettikleri belirtilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Okul yöneticisinin kendine güvenmesi, belirsizliklerle başa çıkabilmesi, güç ile ilgili dinamiklere karşı duyarlı olabilmesi, analitik bakış açısı ve düşünce sistemine sahip olması, iş ile ilgili sorumluluk alma becerisi taşıması, okullarının yönetiminde alışlagelmiş yöntemlerden çok farklı stratejilere hakim olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Güçlü ve Özden, 2000). Öğretmen özerkliğinde (Bayat, 2019), öğretmen performansında (Bilgin Yurdaöz, 2018), motivasyonunda (Emirbey, 2017), öğretmen öz yeterliği (Tutkun, 2017), pozitif bir iş çevresi oluşturmak ve öğretmenlerin işe ve okula karşı pozitif tutumlar geliştirmelerinde okul yöneticilerinin önemli bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin takım liderliğinde (Çelik, 2019), okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu (Yaşar Akbaş, 2018), okul yöneticilerinin sahip oldukları özelliklerle okul etkililiğinin yakın bir ilişkisi olduğu (Ermeýdan, 2019) belirlenmiştir. Bunların dışında pek çok çalışmada da okul yöneticisinin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duygularını etkilediği (Demir, 2021), okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul kültürünü etkilediği (Tuncer, 2020), okul yöneticilerinin açık liderlik davranışlarının örgütsel muhalefete etkisinin olduğunu (Güler, 2020) belirleyen çalışmalara rastlanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre bir değerlendirme yapılırsa, okul yöneticisinin birçok davranışın gelişmesinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticileriyle ilgili yapılan çalışmalarda da görüldüğü üzere okul yöneticisinin yalnızca kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uymanın ötesinde daha geniş bir anlam ifade ettiği belirtilebilir. Okul yöneticisi davranışlarının, bilgi, beceri ve donanımının birçok değişken üzerinde etkili olduğu düşünülürse birtakım yeterliliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

1.1.1. Okul Yöneticisinin Yeterlik Alanları

Eğitim örgütlerinin başarılı çıktılar alıp almamasında, etkili okul özelliğine sahip

olup olmamasında yöneticilerin rolü büyüktür. Nitekim somut bir iş olan yönetim; bilgi, beceri ve donanım gerektirir. Okul yöneticilerinin bu sorumluluğu bilerek bunların yönetime sağlayacağı katkısının farkındalığını yaşayacak yeterliliğe sahip olması gerekir (Terci, 2008).

Yaşanılan çağın bilgi ve teknoloji çağı olması dolayısıyla okul yöneticisinin; çağın gerekleri doğrultusunda kendini geliştiren, farklı ve yeni düşüncelere yönelen, kurumunu daha üst seviyelere taşıma hedefine odaklanan her düşüncenin alıcısı ve bu düşüncelerin uygulayıcısı olan yeterli bir yönetici özelliği göstermesi gerekir (Can, 2007).

Okul yöneticisinin yeterli olması, üzerine düşen rol ve sorumlulukların bilincinde olmasıyla yakından ilgilidir. Mevzuata göre hareket etmenin yanı sıra bilgi ve teknoloji çağının beklentileri doğrultusunda bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme, toplam kalite yönetimi, değişimi yönetme gibi rollerinin bilincinde olması önem arz etmektedir. Okul yöneticisinin en önemli sorumluluğu da mevcut durumun sürekli geliştirilmesine odaklanmak, okulun hedeflerini bu gelişim doğrultusunda düzenlemektir (Helvacı, 2007). Bu bağlamda okul yöneticisinin yeterliliği denildiğinde okul yönetimiyle ilgili tüm fonksiyonların yerine getirilmesi anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarda da yeterliliğin kapsamı belirlenirken yönetimden beklenen çıktılara ulaşılması için tüm yönetim fonksiyonlarının eksiksiz yapılması ifade edilmektedir (Analoui, 1997, 1998; Peterson ve Van Fleet, 2004).

Okul müdürleri hem yönetsel kavramlar hem de insanlarla ilişkilerinde gerekli olan bilgi ve beceriler yönünden yeterli oldukları durumlarda etkili bir okul yönetimi oluşturabilmektedirler. Okul yöneticiliği ayrı bir meslek dalı olduğu ve yöneticilerin uzman olduğu kabul edilirse bu alanda çalışan kişilerin gerekli eğitim ve niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi uygun olacaktır (Şişman ve Turan, 2004). Yönetici becerilerinden ilk olarak Prof. Robert L. Katz tarafından 1955 yılında Harvard Business Review dergisinde yayımlanan bir makalede bahsedilmiştir. Katz, makalesinde okul müdürlerini seçme ve geliştirme konusunda daha faydalı bir yaklaşım tavsiye etmektedir. Bu yaklaşım, iyi yöneticilerin doğuştan gelen özelliklerine değil, yaptıklarına (işlerini etkili bir biçimde yapmak için gösterdikleri beceri türlerine) göredir. Burada kullanılan bir beceri, doğuştan gelen değil, geliştirilebilen bir beceri anlamına gelmektedir. Sadece potansiyelde değil, performans gerektiren bir durumda da ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşım, etkili yönetimin

anlaşılmasına yardımcı olan üç temel geliştirilebilir beceriyi içermektedir. Diğer bir deyişle başarılı yönetim teknik, insani ve kavramsal olarak adlandırılabilcek üç temel beceriye dayanmaktadır (Katz, 1974).

Buna göre yönetim becerileri kavramsal yeterlikler, insancıl yeterlikler ve teknik yeterlikler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Katz, 1974). Teknik beceri, belirli bir faaliyet türünü, özellikle de yöntemleri, süreçleri, teknikleri ya da prosedürleri kapsayan bir anlayış ve yeterliliktir. Uzmanlık bilgisi ise belirli bir disiplinin araç ve tekniklerini kullanma imkânını ve bu uzmanlık alanındaki analitik yeteneği içerir (Eren, 2009). Teknik beceri ile ilgili okul müdürlerinin sorumluluklarını 4 madde ile belirtmek mümkündür (Aydın, 2010):

- Okul müdürleri okulun tüm mali işlerinde bilirkişi konumunda olmalıdır.
- Özellikle muhasebe, bütçe, sigorta konuları, çalışanların maaş ve ücretlerini gösteren bordrolardan da anlamalıdır.
- Okul binalarının bakımı ve onarımı yapılarak ve eğitim öğretim dönemine hazırlanmalıdır.
- Okul müdürü tarafından okul binaların atölye, derslik, yemekhane, salon vb. biçimde planlamaları yapılabilmelidir.

Teknik becerilere ulaşmak genellikle farklı bir teknik beceriye ulaşmaya bağlıdır. Benzer bir durum teknik becerilerde, insancıl ve karar yeterlikleri için de ortaya çıkabilir (Kayıkçı, 2001). Kendisinden ne istendiğini bilme ve eleştirme, kişinin ve durumun özelliklerinin incelenmesi ile iletişim kurma, şikayetleri ele alma, olayları farklı açılardan takip etme ve sorunu hızlı bir şekilde çözme ile ilgili beceriler, iletişimle ilgili teknik yeterliklerdir (Başar, 2000). Teknik yeterliklere örnek olarak iyi planlama, koordinasyon, organizasyon, tavsiye ve denetim verilebilir (Celep, 2000). Aynı zamanda teknik yetenek, analitik becerileri ve uygun araç ve teknikleri kullanma becerisini de gerektirir (Turan, 2014). Okul yöneticisinin becerileri aynı zamanda bütçe ve piyasaları, muhasebe, binaların bakım ve işletimi, ulaşım ve yemek hizmetlerinin sağlanması ve sunulmasını bilmek için de gereklidir (Arslan, 2002). Yöneticinin organizasyon yapısını, uygulama alanlarını ve programları yönlendirme yeteneği ve organizasyonun tüm kaynaklarını etkin bir şekilde kullanma becerisine sahip olması teknik yeterlilikler arasında sayılabilir. Teknik beceriler daha kolay öğretilip öğrenildiğinden genellikle yöneticinin hizmet

öncesi eğitim sürecinde verilir. Sonuç olarak bu tür becerilerle yüksek başarılar elde edilir. Teknik becerilerin nesnelere, insan becerilerinin ise insanlara yönelik olduğu bilinmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

İnsani beceri, yöneticinin ekibin bir üyesi olarak etkin bir şekilde işlev görme ve ekip liderliği içinde ortak çaba gösterme yeteneğidir. Bu yetenekte çalışanları tanımak, onları oldukları gibi kabul etmek, insanlarla anlayabilecekleri bir dilden konuşmak, saygı duymak, saygı görmek ve gereksinimlerini karşılayabilmek önemlidir. İnsani beceri insanlarla çalışma ile ilgilenir (Katz, 1974).

Yöneticiler sıradan insanlardan farklı olarak oldukça gelişmiş bir yeteneğe sahiptirler, olaylar karşısındaki tutumlarının, ön görülerinin ve etrafındaki bireyler ve gruplarla ilgili inançlarının bilincindedirler. Yönetimsel özelliği gereği kendi gibi düşünmeyen bireylerin bakış açıları, algıları ve inançlarını kabullenerek çevresindekilerin söz ve davranışlarıyla ne anlatmak istediğini kavramada beceriklidir. Çevresinin gereksinimleri ve motivasyonlarına karşı olması gereken ölçüde duyarlılık gösterir (Katz, 1974). İnsan kaynaklarını görmek, güvenmek, önemsemek, müzakere etmek, yetkilendirmek, ideallere ulaşmak, çalışanları kararlara katılmaya teşvik etmek (Shipper ve Davy, 2002), çalışanları ortak hedefler etrafında birleştirmek ve etkili liderlik becerileri sergilemek de insancıl yeterlilikleri içerir.

Başaran'a (1992) göre insancıl yeterlikleri oluşturan faktörler arasında çalışanlar arasındaki kavgaları yönetmek, verimli çalışmaları için iş görenleri motive etmek ve onların denetimini yapmak, ekip çalışması düzenlemek, çalışanlar arasında ahenk yaratmak, örgüt ile ilgili değişimlerde çalışanlara yardım etme, çalışanları yönetim süreçlerine dahil etmek, çalışanların kişisel gelişimlerine destek olma, alt kademedekilerin iş doyumunu arttırma, işyerinde çalışanlara dostluk ortamı hazırlama, çalışanları problemlerini çözmelerinde yardımcı olma yer almaktadır.

Beşerî bilimler, sorunları empatiyle anlama, motive etme ve çözme yeteneği olarak düşünülebilir. Yönetici gerektiğinde bireysel, gerektiğinde üç veya beş kişi ile çalışabilmelidir. Bu yeteneğe sahip müdürlerin çalışan motivasyonu, tutum geliştirme, insan ihtiyaçları, moral ve insan kaynakları gelişimi konularında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Gülşen ve Gökyer, 2016). İnsani konularda yeterlikleri bulunan okul müdürleri, çalışanlar arasında iletişimi kurar ve etkileşim sağlar, okul içinde insani bir hava yaratır ve kurum içerisinde çıkan kavgaları da kontrol altına aldığına oldukça

beceriklidir (Şişman, 2010).

Okul müdürleri astlarıyla ilişkilerini geliştirdikçe onların sosyal ve manevi ihtiyaçlarına daha olumlu cevap verebilmektedir (Başaran, 1992). İnsani yeterliliklere sahip yöneticiler; esprili, esnek, yardımsever, sabırlı, güvenilir, duyarlı, risk alabilen, vizyon sahibi, disiplinli, değişime açık, yenilikçi vb. özelliklere sahiptir.

Bir yöneticinin, kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için takipçileri, akranları ve üstleri ile etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olan yeteneklerin insancıl becerileri olduğu belirtilmektedir (Northouse, 2016). Dahası, çalışanların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve kendilerini etkileyecek süreçlerin planlanmasında yer almaya teşvik edebilecekleri bir güven ortamı yaratırlar. İnsani yeterliliğe sahip bir yönetici olmanın ihtiyaçlara duyarlı olmak anlamına geldiğini belirten Northouse (2016):

- Başkalarıyla iş birliği içinde çalışabilme, etkili iletişim kurma, başkalarını motive etme ve eğitme, çatışmaları çözme ve takım oyuncusu olma,
- Ortak anlayış ve anlam yaratan bilgi, düşünce ve duyguları gönderme ve alma,
- Bilginin serbestçe değişimini kolaylaştırmak ve verimli bir çalışma ortamı sağlamak için üstler, astlar ve meslektaşlarla güvenilir ve açık bir ilişki geliştirme ve sürdürme konularına vurgu yapmıştır.

Yöneticilerin bireyleri ve grupları motive etmek için sahip olması gereken insani yeterliliğin kapsamını geliştirmek mümkündür. Bireyleri motive etmek için farklı faktörlerin etkili olduğu düşünülürse çok çeşitli yeterliklerin bu boyuta alınabileceği söylenebilecektir.

Kavramsal yeterlikler, yöneticinin organizasyon içindeki tüm karmaşıklıkları görme ve her bir departmanın organizasyonun ana hedeflerine katkısını değerlendirme yeteneğidir. Bütünleştirme ve bir araya getirme yeteneği olarak da bilinir (Can, 2002). Okul yöneticisi, ait olduğu toplumda, eğitim yapısının bir parçası olarak ve evrensel değerler çerçevesinde okulunu düşünebilmelidir. Müdür, eğitim sistemindeki teorik ilerlemeyi izleyebilmeli ve örgün eğitime özgü olayları teorik ve kavramsal bir bakış açısıyla ele alabilmelidir. Bu yetenek, eğitime yönetim teorileri, organizasyon, davranış ve insan felsefesi gibi teorik bir bakış açısıyla bakma becerisi kazandıracak bilimsel çalışma alanlarının bilgisini gerektirir (Kayıkçı, 2001).

Şişman ve Taşdemir'e (2008) göre kavramsal yeterlikler, organizasyon ve yönetimle ilgili konulardır. Kavramsal yeterlikler, yöneticinin örgütü analiz etme,

kurumsal ve yönetim konusuyla ilgili sorunları belirleme, veri toplama ve analiz etme, örgütsel sistemlerin ilişkilerini tanıma, problem çözme için yargılar alma yeteneğidir. Örgütler, kavramsal beceriler sayesinde yöneticilere bir bütün olarak görünür. Yöneticiler karar verirken, topluluğun parçaları ve etraflarındakilerle ilişkilerini düzenlemeyi amaçlar. (Eren, 2009).

Teknik yeterlik yürütülen işler ve insani yeterlik insanlarla uğraşırken, kavramsal beceriler fikirlerle çalışma yeteneğini içerir. Kavramsal becerilere sahip bir yönetici hedeflerini kelimelerle ifade etmekte ve ekonomik durumu anlayabilmekte ve ifade edebilmektedir. Kavramsal yeterlik sahibi bir yönetici örgütü etkileyen ilkeler, soyutlamalar, varsayımlarla ve kavramlarla kolayca çalışır. Kavramsal yeterlikler, bir organizasyon için bir vizyon ve stratejik plan oluşturma'nın merkezi konumundadır (Northouse, 2016).

Töremen ve Kolay (2003) çalışmasında kavramsal yeterliği maddeler halinde özetlemektedir:

- Organizasyonu bir bütün olarak görme ve problemleri sistematik bir bakış açısıyla çözme, yöneticinin gözlemlediği hata kaynaklarını inceleyerek bir problemin olası nedenini görme,
- Belirsiz ve karmaşık durumlarla ve hızla değişen taleplerle baş edebilme
- Politika ve prosedürleri takip etme, evrakları düzenli bir şekilde işleme ve bütçelerin belirlediği sınırlar dâhilinde harcamaları yönetebilme.

Alanda yapılan çalışmalar bağlamında değerlendirildiğinde kavramsal yeterliliklerle ilgili şu özellikler belirlenmiştir:

- Millî ve manevi değerler ile ilgili çalışmaları yürütebilmelidir (Gülseren, Yıldırım, Altındağ, Altıntaş ve Şahin, 2010).
- Eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanabilmelidir (Uslu, 2013).
- Bilimsel okur-yazarlık becerisine sahip olmalıdır (Uslu, 2013).
- Öğrenci gelişimini izleyebilmelidir (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015).
- Eğitim programını koordine edebilmelidir (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015).
- Ekip çalışması ve işbirliği yapabilir olmalıdır (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009).
- Eğitimin sosyal, politik ve ekonomik temel görevlerini öngörebilmelidir (Aksüt, 1997).

- Görev dağılımı yaparken öğretmenlerin sahip oldukları yetenekleri bilerek görevleri dağıtabilmelidir (Dönmez, 2002).
- Geçmişteki örnekleri izlemekten çok, günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulabilmelidir (Aksüt, 1997).
- Mesleğini ve kurumu temsil edecek tutum ve davranışlar sergilemelidir (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2012).
- Kaynaklarını etkin kullanabilmelidir (Arslan ve Beytekin, 2004)
- Okul-çevre arasındaki etkili iletişimi kurabilmelidir (Balyer ve Gündüz, 2013).
- Sürekli mesleki gelişimin gerekliliğine inanmalıdır (Uslu, 2013).
- Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon felsefesini yerleştirebilmedir (Karakuş ve Töremen, 2006).
- Örgüt kültürünü oluşturup geliştirebilmelidir (Gülseren, Yıldırım, Altındağ, Altıntaş ve Şahin, 2010).
- Öğretimi değerlendirebilmelidir (Özdemir, Sezgin ve Kılıç, 2015).
- Okul-toplum işbirliğini sağlayabilmelidir (Balyer ve Gündüz, 2013).
- Okulu harekete geçirmek, etkinleştirmek konusunda yetkin olmalıdır (Babaoglan ve Litchka, 2010).
- Okulun değerler sistemini oluşturabilmelidir (Peker ve Selçuk, 2011).

Ortak bir hedefe doğru örgütlenme olarak kapsamını tanımlayabileceğimiz kavramsal düşünsel yeterlik, paydaş ve özellikler ile farklılık gösterebilir. Özellikle okul örgütlerinde okul türü, çevre gibi temel değişkenler ile artıp azalabilir.

Genel olarak okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikleri değerlendirmek gerekirse teknik yeterlik okul yöneticileri için kritik öneme sahip bir beceri alanıdır (Katz, 1974). Teknik yeterlik çalışma alanına göre somut olarak yapabileceği bilgi ve beceridir ve okul müdürlerinin sahip olması erken en üst düzey yeterliktir (Töremen ve Kolay, 2003). Ancak profesyonel olmanın sadece teknik becerilerin öğrenilmesini değil, aynı zamanda mesleği tanımlayan belirli değerlerin ve normların benimsenmesini de içerdiğini belirtmek gerekmektedir (Schein, 2004). Yöneticinin sorumlu olduğu belirli bir işin mekaniğini gerçekleştirmek için yeterli teknik beceri; başkalarıyla birlikte etkin bir grup üyesi olmak ve liderlik ettiği ekip içinde işbirliğine dayalı çabalar oluşturmak için yeterli insani yeterliliğe; karşılıklı ilişkileri tanımak için yeterli kavramsal yeterliliğe ihtiyaç duyar. Diğer bir ifadeyle okul

yöneticisinin ihtiyaç duyacağı yeterlik alanları teknik, insani ve kavramsal yeterliklerdir. Buna karşın Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından atama kriterlerinde yalnızca teknik yeterlik, bilgi düzeyinin ölçüldüğü ancak insani ve kavramsal yeterliğin dikkate alınmadığı bilinmektedir (Oklay, 2016). Okul yöneticilerinin yeterlik alanlarına yönelik bir değerlendirme yapan Katz (1955), insani yeterlik alanının tüm yöneticilerde üst düzeyde olması gerektiğine inanmaktadır.

1.1.2. Okul Yöneticilerinin Roller

Yaşanan çağın etkisiyle hızlı bir şekilde değişim ve dönüşüm sürecine giren sosyal, politik, teknolojik ve ekonomik konularla birlikte okul çevresi, okulun yönetim işlevini yerine getiren yöneticilerin rol ve görevleri de değişmiştir. Değişen çevresel koşullarına duyarsız kalmaması gereken okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri edinmesi, okullarını etkili bir şekilde yönetmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için ne tür roller üstlenmeleri gerektiği konusunda bilgi sahibi olması gerekir (Demirtaş ve Özer, 2014).

Beycioğlu'na göre (2010), okul yöneticilerinin örgütsel etkililiği ve okulun akademik başarısını sağlamak ve geliştirmek için mesleki ve psikolojik yönden yöneticilik rolüne hazırlanmaları önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin, okulun daha önceden belirlenmiş amaçları, mevcut eğitim ve öğretim kaynakları (maddi kaynaklar ve insan kaynakları), uygulanması gereken müfredat, finansal yapı, güncellenen bilgilere göre değişim yönetimi gibi pek çok konu ile ilgili rollerinin farkında olması gerekmektedir (Oyman ve Turan, 2014).

Okul yöneticisinin yönetim süreçlerini içeren rolleri planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme olarak belirtilebilir. “Planlama, okulun eğitsel, örgütsel ve yönetsel amaçlarını gerçekleştirmek için gereken girdilerin sağlanması ve kullanma yollarını kararlaştırmaktadır. Örgütleme, okul amaçlarını gerçekleştirmek için örgütsel yapıyı kurma süreci, eşgüdümleme, okulda bulunan herkesin birbiriyle uyumlu şekilde okul amaçlarını gerçekleştirmek için harekete geçirilmesi, iletişim, okul müdürünün astlarını etkilemesi ve astlarında da üstlerini yanıtlamasını içeren bir etkileşim sürecidir. Denetleme, okulun planlarını uygularken ortaya çıkan sapmaları önleme ve düzetme sürecinin gerçekleşmesi olarak ifade edilebilir” (Başaran, 2008).

Okul yöneticisinin en temeldeki sorumluluğu okulda olanlardan haberdar

olmasıdır. Bununla birlikte okul yöneticisi; eğitim-öğretim dönemi içerisindeki eğitim programının yönetiminden, öğrencilerin yönetiminden, okul personelinin yönetiminden, eğitim-öğretim kapsamında genel hizmetlerin yönetiminden, finansal konuların yönetiminden sorumlu olarak yönetsel işlevini yerine getirmektedir (Lashway, 2003).

Okul yöneticisi, lider özelliğiyle eşgüdümlü olarak bilgi, donanım ve deneyimini harekete geçirerek okulun geleceği ile ilgili plan ve strateji oluşturmakta, çalışanlarını hedefe yönlendirmekte, ihtiyaç halinde değişim çabaları başlatıp sürdürülebilirliğini sağlamakta belirleyici bir rol üstlenmektedir. Ayrıca okulun hedeflerine yönelik olumlu sonuçlar alınması ve yüksek akademik başarıya ulaşılması için her paydaşla iş birliği içerisine girmektedir. Bu şekilde etkili iletişim kurma becerisiyle iş birliği rolü üstlenmektedir (Dipaola and Thomas, 2003).

Okul yöneticisi, eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için her ögeyi önemsemek durumunda olduğu için aile katılımını sağlamakta ve uzlaştırmacı rol üstlenmektedir. Okulla ilgili stratejik plan geliştirme, program yapma, müfredatı uyumlu hale getiren geliştirme çalışmaları yapma, öğretmen yeterliliğini artırma konusunda destek sağlama, öğrencilerin başarılarını yakından takip etme gibi roller de okul yöneticisinin üstlenmesi gereken rollerdir (Hourani and Stringer, 2015).

Son olarak belirtmek gerekirse, okul yöneticilerinden her zaman çağın yeniliklerini takip eden ve uygun zamanda değişimi başlatan, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini önemseyen, okulda olumlu iklim kültürü oluşturan, davranışlarıyla, bilgi, beceri, donanım, deneyimleriyle öğrenci, öğretmen ve personeline önemli katkı sağlayan bir özellik geliştirmesi beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticisinin sıralanan özellikleri yerine getirmesi gereken rolleri olarak algılaması önem arz etmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002).

1.2. KENDİNİ GELİŞTİRME KAVRAMI

Yaşanılan çağın en önemli özelliği, bilgi ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerlemesi ve üretilen her yeni bilginin kısa bir süre içerisinde güncelliğini yitirmesidir. Bilgi ve teknolojinin ortaya çıkardığı bu değişim, bireylerin, tüzel ya da özel kurumların revizyon ihtiyacını görünür kılmaktadır (Cunningham, 2004). Nitekim yapılan işlerin doğası, yeni bilgi ve bilginin teknolojik entegrasyonu ile değişmektedir. Bu değişim, insanların da değişmesi gerektiğini hatırlatır. Örgütsel ve sosyal gelişimin sağlanabilmesi

için önce insanın değişmesi gerekir (Kağıtçıbaşı, 1991). Bu nedenlerle bireyin kendini yenilemesi önemlidir. Sürekli yenilenen insan, çağın gerisinde kalmaz ve çevresindeki değişimlere daha kolay uyum sağlar. Ancak kendini yenileme zor bir süreçtir. İnsanlar tarafından en sık dile getirilen bahane, kendilerini yenilemeye vakit bulamamalarıdır (Erdoğan, 2004). Ancak çağın değişen koşulları karşısında yapılması gereken tek şey değişime odaklı bir yaklaşım sergilemektir. Diğer bir ifadeyle zihinsel olarak bireylerin değişim şemaları oluşturması gerekir. Zihinsel şemalar, bireylerin eylemlerini etkileyen, bireysel yeteneklerin geliştirilmesini sağlayan, davranışları yönlendiren ve kişinin kendi sınırlarını keşfetmesini (potansiyel) sağlayan etkin güçlerdir (Wind, Crook, 2005). Böylelikle eylemleri etkin kılan şemaların korunmasına, yetenekleri sınırlandıran şemaların ise ortadan kalkmasına karar verilebilir.

Değişimle birlikte yenilenme olarak ifade edilen kendini geliştirme kavramı; öğrenmeyi, mevcut potansiyelinin sınırlarını belirleyerek yeteneklerin üst bir seviye taşınmasını ve kendini gerçekleştirme yönlerinin güçlendirilmesini içermektedir (Deosthali, 2012). Cüceloğlu (2003), insanın “gelişim gerginliği” içinde bulunarak kendini geliştirdiğini ifade etmektedir. Birey açısından ulaşılmak istenen nokta ile mevcut noktanın gerçekçi olarak değerlendirilmesi çok önemlidir. Bu iki nokta arasındaki mesafe, bu kişinin gelişmesi için kişide psikolojik gerginlik yaratır. Cüceloğlu buna, “gelişim gerginliği” adını vermektedir. Gelişim gerginliği kişiyi öğrenmeye, gelişmeye iter ve onu canlı tutar (Cüceloğlu, 2003).

Kendini geliştirme ile ilgili literatürde; örgütlerin büyümesi, değişikliklere ve ihtiyaca cevap verebilme, bilgi toplumuna geçiş, bilginin önem kazanması, başarı güdüsü, öğrenme isteği, bilginin güncelliğini kaybetmesi (Phillips, 1993; Fındıkçı, 1996), bilme ihtiyacı (Çoruk, 2012), çevrede olup bitenleri anlama isteği, mevcut durum ile ulaşılmak istenen hedef arasındaki farkın yarattığı gerginlik (Cüceloğlu, 2003), olumsuz benlik algısı (Çınar, 1999), bireyleri kendini geliştirmeye iten nedenler olarak belirtilmiştir.

Kendini geliştirme yaklaşımıyla ilgili önce kendi kavramına odaklanan araştırmacılardan Li (2014) ve Hoffmann vd. (2008), “kendi” kavramının statik bir çizgide bulunmadığını sürekli değişen bir süreci ifade ettiğini bildirmişlerdir. Robbins’e (2002) göre “kendi” kavramına bakış açısı, bireysel ve sosyal etkilerin bir kombinasyonu olarak şekillendirilmelidir. Holler (2015) “kendi” kavramını bir gelişim ve değişim aracı olarak ele almakta, kişinin kendisine ve başkalarına nasıl yardım edeceği konusunda etkili

ve gelişmeye açık bir anlam ifade ettiğini vurgulamaktadır. Scheie (2003) ise kavrama daha bireysel bir perspektiften yaklaşmış ve kişilerin kim olduklarını, onları diğerlerinden ayırt edici özelliklerini kendi kavramıyla açıklamaktadır. Alma'ya (2008) göre kendi kavramının kendisinde bir süreklilik vardır ve bu süreklilik farklı seslerden oluşmaktadır. Sürekliliği oluşturan farklı sesler, kişinin iç dünyasında yaşattığı iç diyaloglardaki farklı bakış açılarının etkisiyle oluşmaktadır. Bu farklı seslerin bazıları öne çıkarken bazıları silinip gitmektedir. Ayrıca sesler arasında etkileşim vardır ve etkileşimle birlikte kendi kavramı yeni bir bakış açısı oluşturmaktadır (Alma, 2008). Kendi kavramına yönelik yapılan açıklamalardan hareketle kendi kavramı ile kendini geliştirme yaklaşımının iç içe geçtiği belirtilebilir. Kendini geliştirmenin bireysel gelişim boyutuyla zaten var olan bir yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

Bireysel boyutla birlikte yönetim alanında da kullanılan ve yaygınlaşan bir kavram olarak kendini geliştirme kavramının temelleri varoluşçu ve humanist psikoloji teorisyenlerinin, psikodinamik öğrenme kuramının ve öğrenen lider yaklaşımının açıklamalarına dayanmaktadır (Gutek, 2001; Onaran, 1981; Kuzgun, 1985).

Varoluşçu yaklaşım kişinin, kendi sınırlarını keşfederek seçme özgürlüğüne sahip olduğunu savunur (Gutek, 2001). Varoluşçu yaklaşımın öne sürdüğü görüşleri destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Kendini tanımayla kendini geliştirme eyleminin paralel geliştiği (Arslan, 1992), kendini geliştirme yaklaşımına göre kendi potansiyelini fark eden kişinin o doğrultuda hareket ederek ilerleme kaydedebileceği (Çelik, 1996), kişinin kendisini tanımasının kişisel gelişimin temelini oluşturduğu (Çoruk, 2012), kendini bilmenin gelişmeye yönelik bir iş olduğu (Holler, 2015) ve dolayısıyla kendini geliştirmede önemli noktanın kendini bilmek olduğu (Safken, 1998) araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Varoluşçu felsefenin ileri sürdüğü teoriye göre kendini tanıyan insanın seçimleriyle varlığını şekillendirdiği, kendisini değiştirdiği, davranışlarına yön verdiği açıktır. Burada altı çizilen husus, varoluşçu felsefenin değer yaratma ve seçme eylemi üzerinde yoğunlaşmasıdır. Nitekim kişinin özgür seçimleriyle karar verebildiği fikrinden hareketle tercih yapmanın değerli bir eylem olduğu, varoluşçu felsefenin temellerini oluşturmaktadır (Gutek, 2001).

Kendini geliştirme yaklaşımıyla ilgili Maslow ve Carl Rogers'ın teorilerine bakıldığında Maslow, mevcut potansiyel güçlerin ve bunları gerçekleştirme güdüsünün

yaşamın temel güdüsü olduğunu ifade etmektedir. Birey bu potansiyel güçleri yaşamı boyunca gerçekleştirmeye çalışır. Bu güdü, hiyerarşinin en üst basamağında konumlanmaktadır. Alt basamaktaki ihtiyaç doyurulmadan bir üst basamağa geçilmemektedir (Onaran, 1981). Birey için önemli olan yaşamın herhangi bir döneminde belli bir gerçekleştirme düzeyine sahip olabilmektir. Bu ise bir gelişme çabası gerektirir.

Carl Rogers'e göre insan; kendini yönetme, kendine yön verme ve kendini denetleme gücüne sahiptir. Seçme özgürlüğü sağlandığında birey, kendini iyiye, doğruya ve gelişmeye götüren davranışları seçer, makul bir gelişme ortamı sağlandığında potansiyelini yapıcı bir şekilde geliştirir (Kuzgun, 1985).

Kendini gerçekleştirme yaklaşımında öğrenme üzerinden teorilerini temellendiren Psikodinamik öğrenme kuramına göre insanın en temel ve doğal gereksinimi, öğrenmedir. Yaşamı içerisinde insanın kendine yetebilmesi, kişiliğine şekil verebilmesi ve gereksinimlerini karşılaması için öğrenmeye ihtiyacı vardır. Dolayısıyla öğrenme isteği sürekliliği olan bir gereksinim olarak kendini gösterir (Başaran, 2005). Bu gereksinim bağlamında bireylerin eğitim düzeyi ne olursa olsun yaşam boyu kendini geliştirebileceği (Joan, 2007; Cüceloğlu, 2003), başarılı bir kariyer ve iyi bir yaşamın sürekli öğrenmeyle ve kendini geliştirmeyle mümkün olacağı ifade edilmektedir (Chickering, 1994).

Kendini geliştirme ile ilgili öğrenen lider yaklaşımında, lider davranışının öğrenme ve kendini geliştirme boyutu ele alınmaktadır. Yönetimin odaklandığı konularından biri olan öğrenen lider yaklaşımında örgüt ve lider için iki önemli sonuç bulunmaktadır: İlk sonuca göre lider, devamlı öğrenme davranışı gerçekleştirmeli, kendini yetiştirmelidir. Bu bağlamda lidere kendini yetiştirme sorumluluğu yüklendiği belirtilebilir. Bununla birlikte lider, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu kadar takipçilerinin öğrenmelerinden de sorumludur (Çelik, 2003). Pedler vd. (2001), kendini gerçekleştirme ile ilgili yaptıkları tanıtımda, öğrenen lider yaklaşımının yoğunlaştığı konuya vurgu yapmaktadır. Pedler vd.'ne (2001) göre kendini geliştirme, kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kendisinin taşıdığı, hedeflerine ulaşmak için kullanacağı yöntemleri kendisinin seçtiği bir kişisel gelişmedir. Kendini geliştirme eyleminin öğrenmeye bağlı olarak sürekli bir ilerleme olduğu, yaşadıkça ve düşünebildikçe kişilerin kendilerini yenileyebilecekleri belirtilmektedir (Joan, 2007). Yaşam boyu öğrenmeyi sorumluluk olarak gören Joan (2007), kendini yenilemenin değişime açık olmakla

başlayan pozitif yönde bir dönüşüm ve kişisel gelişimi kapsayan önemli bir öğrenme aracı olduğunu; devasa bir değişimin yaşandığı günümüzde sadece kendini yenilemenin çok akıllıca olmayacağını, aksine uygulanabilecek çok iyi bir strateji olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen öğrenme faaliyetinin neticesinde kişinin kendini yenileyerek başkalarının hayatına değer kattığı ve bu şekilde o insanların da kendini geliştirme sürecini başlatmasını sağladığı belirtilmektedir (Maxwell ve Dornan, 2001). Bu ifade, örgüt içerisinde bireyler arasında olumlu davranışların yaygınlaşmasını açıklamaktadır.

İkinci sonuca göre örgütün öğrenme eylemini sürekli hale getirmesi önem arz etmektedir. Bu sonuca göre, bireye yüklenen sorumluluk gibi örgüte de sürekli öğrenme sorumluluğu verilmiştir (Çelik, 2003).

Covey (2005), varoluşçu ve hümanist yaklaşım, psikodinamik öğrenme kuramı, öğrenen lider yaklaşımlarına ek olarak “bütün insan paradigması” yaklaşımını öne sürmüştür. Covey’e (2005) göre insan, motivasyona ve kontrole ihtiyaç duyan bir varlık değildir. İnsan bedeni, zihni, kalbi ve ruhuyla bütün olarak anlaşılması gereken bir varlıktır. Bu dört boyuttan herhangi birinin ihmal edilmesi, insanın varlığının tam olarak anlaşılabilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla nesneleştirilen insan için yönetilme, kontrol etme, yönlendirme ihtiyacı doğar. Bu durumun sonucunda ise ödül ve ceza kavramları bireyin hayatına girer (Covey, 2005). Diğer taraftan insanın bütünlük paradigmasında ahlaksal bir sağlamlık söz konusudur. Bütünlük, bir insanın güvenilirliği ve itimat, sorumluluk veya verilmiş sözler karşısında bir dereceye kadar yanlış yapamayacağı anlamını taşır (Adair, 2003).

Genel olarak bakıldığında kendini geliştirme ile ilgili ileri sürülen görüşlerde; bireyin kendini tanıması, kendindeki potansiyelin farkında olarak hareket ettiğinde ilerleme kaydetmesi, sağlanan ilerlemeyle çevresindekilere değer katması ve çevresindeki bireylerde de kendini geliştirme süreci başlattığı için çoğalarak artması hususlarına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda kendini geliştirmenin bir değişim ve süreç olduğu ifade edilebilir. Bu sürecin nasıl ilerlediğini ifade eden Cunningham’a (2004) göre, kendini geliştirme sürecinde kişi; olası başarısızlıklarını kabul etme, eksikliklerini ve kapasitesini fark etme; değişim için isteklilik duyma, güdülenme, değişime dair uzun vadeli söz verme, kendini analiz etme ve değişim sürecine katılma davranışlarını sergilemelidir. Kendini geliştirme süreci ise “kişinin girişimci bir

ruh geliştirmesini, risk almaya istekli olmasını, bilinmeyene karşı hoşgörülü olmasını, esnek olmasını, kendine ve işine karşı zihniyetini ve tutumunu değiştirmesini gerektirir” (Cunnngam, 2004). Bu bağlamda kişinin zihniyetinin ve tutumunun farklılaşması, risk alması, girişimci bir ruha sahip olması, kendisinin dışında çevrede bulunanları da etkilemektedir, denebilir. Nitekim Cunnngam (2004), kendini geliştirmenin çok yönlü bir süreç olduğunu ve örgütsel gelişmeyi sağladığını, kendini geliştirmenin işin gereklerine ve örgütsel gelişmeye ayna tuttuğunu belirtmektedir. Bir diğer deyişle örgütsel gelişmeyle kendini geliştirme paralel ilerlemektedir. Tersten okuma yapmak gerekirse, örgütsel gelişme, bireyin kendini geliştirme çabasına bağlıdır yorumuna gidilmektedir.

Örgütsel başarının ya da gelişmenin sağlanmasında önemli bir role sahip olan örgüt çalışanlarının yanı sıra örgütün amaçları doğrultusunda maddi kaynakları ve insan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmek ve başarılı çıktılar almakla sorumlu olan yönetici için kendini geliştirme hayati bir değer ifade etmektedir. Nitekim kişi, davranış modeli olarak görülüyorsa kendini geliştirme daha da önemli hale gelmektedir (Rosenstein, 2010). Yöneticiler, kendini geliştirme konusunda iyi bir rol model olarak çalışanların kendini geliştirme seçeneklerini olumlu yönde yönlendirebilirler (Orvis, 2007). Kendini geliştirme yönelimini performans ve becerilerin daha fazla geliştirilmesi için girişimde bulunulması olarak tanımlayan Rodney (2005), başarılı örgütlerin iyi liderlerden çok daha fazlasına sahip olduğunu, bunun da gelişen liderler olduğunu belirtmektedir. Kendini geliştirme hem birey hem de örgüt yöneticisi için önemli olduğu kadar karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle kendini geliştirme yaklaşımında birden çok boyutla karşılaşılmaktadır. Literatürdeki yaygın sınıflamaya göre kendini geliştirmenin boyutları; fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal olarak ele alınmaktadır.

1.2.1. Kendini Geliştirmenin Boyutları

Alanyazın incelendiğinde kendini geliştirmenin araştırmacılar tarafından zihinsel, fiziksel (bedensel), sosyal-duygusal ve ruhsal (manevi yaşam) olmak üzere dört boyutta değerlendirildiği görülmektedir (Cüceloğlu, 2003; Fındıkçı, 1996; Freshman, 1999; Covey, 2001; Çeşitcioğlu, 2003; Adair, 2003; Megginson ve Whitaker, 2004; Baker, 2005).

1.2.1.1. Zihinsel Boyut

Zihinsel yetenekleri geliştirmeye yönelik eylemleri içeren zihinsel boyut bu anlamda bireyin ruhsal yönünü yansıtmaktadır. Okuma, düşünme, yazma ve yeni gelişmeleri takip etme gibi çabalardan oluşan bu boyut, bireyin zihinsel potansiyelini kullanması ve geliştirmesi ile ilgilidir. Zihinsel yönden gelişim ile birlikte bilgi ve becerilerdeki artış, bireye daha zengin ve çok boyutlu bir algı ve karar verme fırsatı vermekte, daha önce sınırlı olan çevrenin boyutları değişmekte ve yeni yaşam seçenekleri ortaya çıkmaya başlamaktadır (Cüceloğlu, 2003: 323).

Covey'e göre zihinsel zeka, geliştirilebilir zeka türlerinden biridir ve bunu geliştirmenin “sistematik, disiplinli çalışma ve eğitim”, “bireysel farkındalığın geliştirilmesi” ve “öğretmek ve yaparak öğrenme” şeklinde üç yolu vardır (Covey, 2005: 383- 389).

Zihinsel boyut, bireyin zihinsel gelişimini iki aşamada ele almaktadır. Bunlardan ilki zihinsel kapasiteyi arttırmak yani zekayı geliştirmeye yönelik faaliyetlerdir. Bu faaliyetler arasında her düzeyde problem çözme alışkanlığının kazandırılması, beceri geliştirme kursları ve benzeri çalışmalar, düşünme alışkanlıklarının kazandırılması ve yaratıcılığın geliştirilmesi gibi çalışmalar gereklidir. İkincisi ise bireyin günlük yaşamında daha etkili olmasını sağlayacak öğrenme, okuma ve yazma gibi zihinsel potansiyele dayanan faaliyetlerdir (Fındıkçı, 1996: 92-93).

Bilme, öğrenme, düzenleme gereksinimini doyumak, merak ve zihinsel bilgiyi arttırmak için bireyin kendini merak etme duygusunu içerir. Keşfedicilik, açık fikirlilik, denemelik düşünebilme, hayal edebilme ve yaratıcılık bilişsel koşullardır ve kişinin çevreyi yönetebilme ve zihinsel, sanatsal ve üretici etkinlikler takip edebilme özellikleridir. Problem çözme, kişinin bilgi edinip seçenekler üzerine çalışması ve harekete geçmeden önce olası sonuçları değerlendirmesidir. Yaratıcı olma duygusu, kişiye yaratma olanağı veren etkinlikler aracılığı ile ya da diğerlerinin yaratıcı ifadelerini takdir ederek doyurulur (Korkut, 2004: 40).

Loehr and Schwartz'e (2004) göre, zihinsel kapasite, performans piramidinin üçüncü basamağında akıl yeteneğini ifade eden bölümdür ki daha bilinen, geleneksel bir performanstır. Çabayı arttıran bir amaçtır. Akıl kullanma kapasitesini ve eleştirel düşünme yeteneğini arttırmaya dönüktür. Zihni salınımların meyvesidir.

1.2.1.2. Fiziksel Boyut

Bireyin fiziksel yapısı onun en temel varlığıdır. Fiziksel boyut, bireyin fiziksel sağlığının korunması ve geliştirilmesine yönelik olarak üstlendiği bilinçli eylemleri içerir ve hayati önem taşır. Bu anlamda fiziksel boyut, doğrudan bedenin bakımıyla ilgili bir boyuttur ve bu boyut içerisinde düzenli olarak egzersiz yapmak, yeteri kadar dinlenip gevşemek ve doğru besin almak yer almaktadır. Bedenin direnci, esnekliği ve dayanıklılığı bireyin yaşamın diğer alanlarındaki etkililiğini değiştirmektedir. Bu boyut kendini geliştirme, yeme-içme, dinlenme ve stresle başa çıkma, egzersiz (kalple ilgili dayanıklılık, gerilim ve gevşeme) gibi yönleri kapsamaktadır. Tüm bunlar bireyin kendisine verdiği değeri ifade etmekte, kendine olan güvenini arttırmakta ve bu bağlamda kendini geliştirmektedir (Cüceloğlu, 2003: 322-323).

Covey'e (2001: 309-312) göre fiziksel boyut yenilenmek ve vücudu düzenli bir biçimde çalıştırmayı ifade etmektedir. Böylelikle bireyin fiziksel enerjisi artmakta, çalışma, uyum sağlama ve zevk alma kapasiteleri korunmakta ve gelişmektedir. Fiziksel boyutta kendini geliştirmenin temel amacı vücut sağlığını korumaktır. Bunun dışında vücudun dayanıklılığını artırma, formunu koruma, bazı temel kasları geliştirme, düzgün bir çalışma, yeme ve dinlenme alışkanlığı oluşturma çabaları da bu boyutta dikkate alınabilir. Kişisel gelişimin her alanında olduğu gibi fiziksel gelişimde de süreklilik ve disiplin oldukça önemlidir. Kişinin vücuduna özen göstermesi, temel ihtiyaçlara zaman ayırması, periyodik olarak spor ve egzersiz yapması ve tüm bunların yanı sıra her gün diş fırçalamak gibi basit görünen alışkanlıklar aslında kendini geliştirme için çok önemli alışkanlıklardır (Fındıkçı, 1996: 96).

1.2.1.3. Sosyal-Duygusal Boyut

Bireyin duygusal yaşantısı başkalarıyla olan ilişkilerle gelişip bu ilişkilerde kendini gösterdiğinden duygusal ve sosyal boyutlar birbiri ile bağlantılıdır. Birey zihinsel yönden oldukça ileri olmasına rağmen duygular yönünden endişeleri varsa, yaşamın önemli sorunlarına farklı açıdan bakmayabilmektedir (Covey, 2001: 318-321). Duygusal ve sosyal boyutta birey, duygusal ve sosyal yönden gelişmek için çeşitli aktiviteler gerçekleştirebilir. Ancak öncelikle kişinin kendi duygusal ve sosyal özelliklerini bilmesi, kısaca kendini tanıması gerekmektedir. İletişim ve duygusal esneklik, duygusal ve sosyal yönden kendini geliştirmede üzerinde durulması gereken en önemli noktadır. Birey

öncelikli olarak kendisi ve çevresiyle sağlıklı bir iletişim içerisinde olmalıdır. Bununla birlikte duygusal yaşamda aşırı uçlarda bulunmamaya da özen göstermelidir (Fındıkçı, 1996: 94).

Duygusal zekanın arkasındaki temel önerme, başarı ve mutluluğun zihinsel zekadan çok duygusal zekaya bağlı olmasıdır. Aslında zihinsel zeka, yaşamdaki başarıyı belirleyen etkilerin %20'sini açıklamaktadır. Duygusal zeka, zihinsel zekanın aksine, kişisel ve sosyal becerilerin bir birleşimidir ve bu birleşim kendini tanıma, kendini kontrol etme, motivasyon ve sabır, empati ve karşılıklı doyurucu ilişkiler kurma becerisini içermektedir (Cherniss, 2002).

Duygusal olarak esnek olmak, katı ve savunmacı tepkiler vermek yerine, çok çeşitli duygular üzerinde özgürce hareket edebilmek ve olaylara en uygun tepkileri vermek anlamına gelmektedir. Duygusal esneklik aynı zamanda bir bireyin depresif ve umutsuz bir durumdan hızlı bir şekilde kurtulabilme becerisini ifade etmektedir (Loehr, Schwartz, 2006: 20).

Sosyal ve duygusal boyut, kişi sosyal yaşamında “ne ekerse onu biçer” yaklaşımına dayanır. Kendi ilke ve değerleri bağlamında başkaları ile dürüstlük, hizmet ve kişisel bütünlük çerçevesinde empatik bir ilişki kuran bireylerin sosyal yaşantıları da kendi kalıplarını merkeze alan savunucu bireyin sosyal yaşantısından çok daha farklı olmaktadır. Bu sebeple sosyal hayata tüm ağırlığını vermek yerine, kendi temel ilke ve değerlerinin keşfine ve gelişimine dikkat etmek gerekir (Cüceloğlu, 2003: 322-326).

Duygusal ve sosyal boyut yöneticiler açısından da önemlidir. Çünkü bu yönden kendini geliştirmiş bir yönetici, kendi duygularını ve ruh halini anlamanın yanı sıra başkalarının duygularını ve ruh halini anlama kabiliyeti de kazanmaktadır. Yüksek duygusal zeka düzeyine sahip yöneticiler duygularının nedenini bilir ve duygularını daha etkili bir şekilde yönetebilmektedirler. Ayrıca duygusal zekanın çeşitli yollarla liderliğe olumlu katkılarda bulunma potansiyeli vardır. Duygusal zekanın yararlarının farkında olan yöneticiler bu anlamda aktif adımlar atmaktadırlar (Jones ve George, 2003: 88)

1.2.1.4. Ruhsal Boyut

İnsanlar çevresindekilerle fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden çeşitli ilişkiler kurmaktadır. Bu ilişkiler bireyi sadece maddi yönden değil aynı zamanda manevi yönden

de etkilemektedir. Manevi yön ile kast edilen bireyin ruhsal anlamda içinde bulunduğu durumdur. Ruhsal boyut olarak ifade edilen bireyin bu yönü, aynı zamanda yaşamın özel ve son derece önemli bir yanıdır. Ruhsal boyut insanın özüne, merkezine, kendi değer sistemine olan bağlılığını ifade etmektedir. Bu boyut, insanı insanlığın kalıcı gerçeklerine bağlayan, onu yücelten ve ona ilham veren kaynaklardan yararlanmaktadır. İnsanlar ruhsal yönlerini doyurmak, onu tatmin etmek için farklı yöntemler kullanmakta ve kendilerini yenilemektedirler (Baker, 2005). Örneğin Covey, ruhsal yenilenmeyi, her gün meditasyon yapmakta ve kendi değer sistemini temsil eden kutsal kitapları okumakta bulduğunu, böylece okuyup düşünürken yenilendiğini, güçlendiğini, merkezinin belirginleştiğini kendini insanlığa hizmet etmeye yeniden adanmış olduğunu ifade etmektedir (Covey, 2001).

Maneviyat, açıklanması zor ancak bir bireyin kişiliği ile ilgili olan, geleneksel anlamda “ruh” denilen unsurdur. Maneviyat durağan olmaktan çok dinamiktir ve bireyin, hayata yönelik ilkelerini, dini duygularını, inançlarını ve değer yargılarını kapsamaktadır (Adair, 2003: 120-125). Manevi yaşam, bireyin tüm olaylara bakış açısını etkileme gücüne sahiptir. Manevi yaşamını zenginleştirmek ve geliştirmek amacıyla bireyin, öncelikle evrensel değerleri ne oranda benimsediğini, içinde yaşadığı toplumun değer yargıları ve inançlarına yönelik tutumunu gözden geçirmesi gereklidir (Fındıkcı, 1996: 94-95).

Kişiyi özel bir anlam taşıyan ve bireyin özüyle ilgili olan manevi yaşam boyutu bireyin yaşantısının tüm yönlerine renk verir ve onu yönlendirir. Kişinin değerleri ve ilkeleri genellikle kaynağını burada bulur. Bir kişinin ruhsal yaşamı evrensel ilkelere dayanıyorsa, o kişinin yaşamının her yönü bu temel ilkeleri yansıtır. Manevi yaşam boyunca gelişim, bireyin evrenle, toplumla, doğayla ve kısaca kendisiyle ve yaşamın her yönü ile nasıl ilişki kurduğunu gösterir ve onu en derin ilke ve değerleri keşfetmeye yönlendirir. Bireyin ruh dünyasının zenginliği, kendine olan güveninin de kaynağıdır (Cüceloğlu, 2003: 324).

Covey'e göre ruhsal zekayı geliştirmenin üç yolu vardır: bunlardan ilki bireyin vicdanına, inançlarına ve değerlerine inanması ve sonsuzlukla bağlantı kurmasını ifade eden “dürüstlük”; ikincisi insanlara ve ideallere katkı duygusunu ifade eden “anlam”; üçüncüsü ise işimizi, doğuştan gelen armağanlar veya bize özgü yeteneklerle ve içsel çağrımızla ortak çizgiye getirmeyi ifade eden “ses”tir (Covey, 2005: 394). Özetle ruh ya

da maneviyat, bir insanın canlandırıcı veya harekete geçirici ilkesine ve tanımlanamayan manevi temeline atıfta bulunur (Adair, 2003: 114).

1.2.2. Okul Yöneticilerinde Kendini Geliştirme

Okullar bir ülkenin bilim ve teknolojiye ilerlemesinde, sürekli yenilenen ve büyüyen bir yapıya sahip olmasında son derece etkili kurumlardır. Bu açıdan eğitim kurumlarının çağa ayak uydurması adına değişen koşullara göre yeniden yapılandırılması ve şekillendirilmesi gerekmektedir. Bu yeniden yapılanma ve şekillenme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli husus, eğitim örgütlerinin mevcut bilgilerini nasıl yönettikleri ve okul yöneticilerinin değişim ve yenilikleri eğitim sürecine nasıl aktarabildikleridir (Celep, 2003: 5-6).

Okulların amaçları ortak olsa da uygulamada birçok farklılıklarla karşılaşmaktadır. Bunun temel nedeni okul yöneticilerinin farklı yol ve yöntemleri uygulamaya koymalarıdır. Bu anlamda okullardaki birçok durum, tutum ve düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değiştiği görülmektedir (Açıkalın, 1998).

Okulu önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, bu hedeflere ulaşabilmesi için bir yöneticiden öte bir lider olması gerekmektedir. Küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan modern yönetim anlayışı eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü de artırmıştır (Kaya, 1991).

Okullar tek tip insan yetiştiren kurumlar değildir. Dolayısıyla gerek okul yöneticilerinin gerekse öğretmenlerin entelektüel anlamda kendini tamamlayabilen kişiler olması beklenir. Bu anlamda yönetici konumundaki kişi, kurumunda etkili olmak istiyorsa yönetim anlayışındaki değişme ve gelişmeleri takip etmeli, teknik, beşerî ve kavramsal yeteneklerini geliştirmeli, değişen koşullara uyum sağlayabilen ve çalışanlarının da uyum sağlamasını kolaylaştıran bir yönetici olmalı, kısaca kendini geliştirmeli ve etkili bir takım lideri olarak hareket etmelidir (Kotter, 1999).

Etkili bir okul yöneticisi, zamanının çoğunu okulda geçirmeli ve gerekli öğretim ortamlarını hazırlamalıdır. Etkili bir okul yöneticisinin temel ilgi ve endişesi öğretim sorunları olmalıdır. Etkili bir yönetici, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için okuldaki tüm faaliyetleri bütünleştirmeli, öğretmenlerden ve öğrencilerden beklentilerini açıkça ortaya koymalıdır. Okul yöneticisinin öğretmenlerle etkileşimi sadece okul iklimini iyileştirmekle kalmamalı, aynı zamanda öğretmenlerin yeterlik duygusunu da olumlu

yönde etkilemelidir (Balcı, 1992).

Mc Guire'ye (2001) göre etkili bir okul yöneticinde olabilecek beceriler şunlardır:

- Okul lideri olmanın anlam ve gerekliliklerini bilmek ve anlamak,
- Okul için sürekli gelişen ve paylaşılan ortak bir vizyona sahip olmak,
- Açık ve etkili iletişim sağlamak,
- Başkalarıyla işbirliği yapmak,
- Sabırlı ve mesafeli olmak,
- Personeli eğitmek, geliştirmek ve desteklemek,
- Kendilerini ve birlikte çalıştıkları diğer kişileri güvenilir ve sorumlu kişiler olarak görmek.
- Öğrenmekten ve becerileri geliştirmekten asla vazgeçmemek.

1.2.3. Okul Yöneticilerinde Kendini Geliştirmede Karşılaşılan Engeller

Okul yöneticileri günlük yaşantılarının önemli bir bölümün okulda geçirmektedirler ve yılın belli dönemlerinde iş yoğunlukları oldukça fazla olmaktadır. Bu yoğunluk içerisinde kendini geliştirmeye yönelik bir çaba içerisine girilmesi çok da kolay olmamaktadır. Çünkü kendini geliştirme sürecinde gerek düşünsel düzeyde gerekse uygulama alanında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar kendini geliştirme açısından genel olarak; bireysel, örgütsel, toplumsal ve kaynak yetersizliğinden doğan engeller olarak dört grupta incelenmektedir.

1.2.3.1. Bireysel Engeller

Bireysel engeller, yöneticinin çeşitli bireysel nedenlerden dolayı kendini geliştirme etkinliklerine katılmasını önleyen önemli bir engeller grubunu oluşturmaktadır. Bireyin bu konuyla ilgili olarak öncelikle kendini tanıma, öğrenme, gelişme ve değişme kavramlarına inanması gerekmektedir. Kendini geliştirme konusunun temelinde öğrenme kavramı yattığına göre yöneticilerin öğrenme ile ilgili sorunlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin öğrenme durumlarında kendi kendilerine koydukları bazı engellerin, kendini geliştirmeye ilişkin “problem yok”, “problem önemli değil”, “problem çözümlenemez” ve “problemi çözemem” şeklinde dört problemin oluşmasına yol açtığı belirlenmiştir (Conning, 1988).

Problem yok anlayışında olan yönetici gelişme konusunu ve değişmeyi

önemsemez ve sorun olarak görmez. Dolayısıyla kendini geliştirmemek onun için bir problem değildir. Problemi önemli görmeyen yönetici ise aslında gelişmesi gerekliliğinin farkındadır ancak bu yönde çaba göstermede oldukça zorlanır. Problem çözülmemesi yaklaşımında olan yönetici, kendini geliştirmesi gerekliliğine inanır, bu yönde çaba harcamaya hazırdır ancak mevcut problemlerin çözülmemeyeceğini düşünür. Problemi çözmem anlayışında ise yönetici birçok şeyler yapabilecek güç ve kapasitede olmasına rağmen, en kolay yolu seçerek, bu konudaki problemleri çözemeyeceğine inanır. Açıklamalardan da anlaşılacağı gibi yöneticinin kendini geliştirmesinde öğrenme kavramına ait engellerin, gelişme konusunda atılacak adımlara etkisi büyüktür (Conning, 1988)

Kendini geliştirmeye inanan, bu konuda gerekli çabayı göstermeye hazır olan çoğu yöneticinin öne sürdükleri en önemli engellerden biri de zaman sorunudur. Yöneticilerin yoğun bir iş yaşamında olmaları, herhangi bir çalışan gibi günün belirli saatlerinde değil çoğunlukla, hemen her an işleriyle ilgili olmaları gereği gerçekten de zaman bulamama sorununa yol açabilmektedir. Zaman sorunu birçok yönetici için önemli ve vazgeçilmez bir gerekçe oluşturmaktadır (Akatay, 2003).

Kendini geliştirmeyi olumsuz yönde etkileyen bireysel engellerden bir diğeri ise gelişmeye inanmamadır. Yöneticinin mevcut bilgi ve becerilerini yeterli görsün ya da görmesin gelişmeye inanmaması, ilgili etkinliklere katılmasını engelleyebilmektedir. Bireysel gelişmeye inanmayan yöneticiler, genellikle deneyimlerini yeterli görmekte ve bu nedenle yeniliğe direnç göstermektedirler (McEnrue, 1989).

Kendini geliştirmede etkili olan bireysel faktörlerden biri de yaştır. Bu faktörün etkisi, yöneticinin normal yaşı ve iş hayatında geçen süre şeklinde iki anlamda ele alınmıştır. Yaş faktörünün etkisi konusunda bir görüş birliği olmamakla birlikte, genellikle yaşlı yöneticilerin terfi fırsatlarını daha az algıladıkları ve dolayısıyla kendini geliştirme etkinliklerine daha az eğilimli oldukları söylenebilir (Gültekin, 2010).

Bireysel engeller grubunda yer alan bir diğer önemli faktör de yetersiz başarı motivasyonudur. Burada yöneticinin özellikle iç motivasyonunun zayıflığı söz konusudur. Bu durum kendini geliştirme etkinlikleri için son derece önemli bir sorun oluşturmaktadır. Çünkü yönetici, birçok eksikliğinin farkında olmasına karşılık bu eksiklikleri giderecek çabayı gösterme isteğini kendinde bulamaz (Demir, 2018).

Kendini tanıma, öğrenme ve gelişme yönündeki ihtiyaçlarının farkında olamama

ya da bu ihtiyaçları belirleyememek de yöneticinin kendini geliştirme etkinliklerini engelleyen bireysel etkenler arasındadır (stn ve Bozkurt, 2003).

Bireysel engeller arasında yöneticinin kendini geliştirme etkinliklerini aktif biçimde gerçekleştirecek bir zihinsel kapasiteye sahip olmaması ya da böyle hissetmesi öncelikle sayılabilir. Gerçekten de hemen her türlü etkinlikte olduğu gibi çok kompleks bir düşünsel ve uygulama bağı kurmayı gerektiren kendini geliştirme sürecinin, en iyi biçimde gerçekleştirilmesinin, belirli bir zihinsel potansiyeli gerektirdiği açıktır (Bozkulak, 2010).

1.2.3.2. Örgütsel Engeller

Yöneticinin içinde bulunduğu örgütün, gelişmeye açık olması, bu kavrama olan inancı, çalışanlarının gelişimine yaklaşımı, zaman ve kaynak ayırma konusundaki tutumları, yöneticinin kendisini geliştirmesini etkilemektedir.

Örgüt içerisinde sağlıklı bir kariyer plnlamasının yapılmayışı hangi kademedede olursa olsun bireylerin, kendilerini geliştirmelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü kendini geliştirme büyük bir çaba gerektirmektedir. Bir alışan olarak yöneticinin de bu çabayı gösterebilmesi için diğer yöneticilere atacağı fark önemli bir itici güç oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle yöneticinin kendini geliştirmesi yönündeki çabalarının kariyerine olumlu etkisi olması gereklidir. Bu olmadığında yönetici isteksiz olabilmektedir (Dill, Crowston ve Elton,).

Ödül mekanizmasının sağlıklı bir şekilde işletilmemesi de yöneticinin kendini geliştirmesinde önemli bir örgütsel engel olarak değerlendirilmektedir. Yönetici, işini daha iyi yapma ve içinde daha etkili olma adına kendini geliştirmeye yönelik belirli bir çaba harcamaktadır. Yöneticinin bu çabasının, st düzey yöneticiler tarafından gerektiği gibi dllandirilmemesi durumunda, ileriki dönemlerde yapılabilcek yeni kendini geliştirme çabalarına bir engel teşkil edecektir. Dolayısıyla rgt (kurum), yöneticide kendini geliştirme isteğini oğaltabildiği gibi bu isteğin körelmesine de yol açabilmektedir (Çelebi, Vuranok ve Turgut, 2015).

Yöneticilerin örgütlerine bağlılıkları kendini geliştirme çabalarını etkilemektedir. Bireyin, içinde bulunduğu örgütün gelişmesi, kısaca "daha iyi" olması yönünde, görev tanımının gerektirdiğinin üzerinde katkılarda bulunma isteği, örgüte bağlığını göstermektedir. Yöneticinin rgte bağlılığının yeterli olmamasının bireyin içinde daha

iyi olma yönünde kısaca kendini geliştirme yönündeki isteği ve çabalarını olumsuz biçimde etkileyebilecektir (Aksanaklu ve İnandı, 2018).

1.2.3.3. Toplumsal Engeller

Toplumsal değerler ve kültürel özellikler bazı durumlarda bireyin kendini geliştirmesine engel olabilmektedir. Bedensel ve güvenlik gereksinimlerini karşılamakta güçlük çeken toplumların, yüksek beklentilerinin olmaması, dolayısıyla, değişme gereğini çok yoğun olarak duymamaları doğaldır.

Toplumun kültürel değerlerinde ve inancında gelişmeye, değişmeye, bilgiye verilen değer, kendini geliştirmeyi hızlandırdığı gibi bu konuda önemli bir engel olarak da rol oynayabilir. Çünkü; yerleşik kültürlerinde; yüksek başarı güdüsü ve motivasyon, yeniliğe açıklık, performans ve değer verme gibi özelliklerin yer aldığı toplumlarda gelişmenin hızlı olacağı¹ belirtilmiştir. Dolayısıyla yerleşik kültürel değerler, dinî inanç, çocuk yetiştirme biçimleri gibi toplumsal özelliklerin toplumdaki her bireyi olduğu gibi yöneticileri de etkilemesi söz konusudur (Kongar, 1985).

1.2.3.4. Kaynak Yetersizliği

Yöneticilerin kendini geliştirme konusunda sıraladıkları gerekçeler arasında ilk sıralarda kaynak yetersizliği yer almaktadır. Çevresel yetersizlikler olarak da ifade edilebilen kaynak yetersizliği, yöneticinin gerek sosyal yaşamı, gerekse iş yaşamında kendini geliştirmesine katkıda bulunacak yeterli araç gereçlerden yoksun olması durumudur. Bu araç gereçlerin istenen özelliklerde olmaması da kendini geliştirme konusunda bir engel olarak görülmektedir. Ayrıca yöneticinin, kendini geliştirebilmesinde doğrudan etkili olan bilgi edinmeye yönelik teknik alt yapının kurumda olmaması da önemli engellerden biridir (Gümüşeli, 1996).

Okulda yapılan grup çalışması, toplantı, seminer vb. etkinliklerin monoton oluşu, sağlıklı biçimde düzenlenmeyişi, konuşmacıların iyi olmayışı gibi sebepler yöneticinin bu tür etkinliklerle ilgili olumsuz bir tavır ortaya koymasına yol açabilmektedir. Örneğin hemen her sene hizmet-içi eğitim adıyla yapılan ve yöneticilerin katılmaları istenen ancak genel olarak rutin bir uygulamadan öteye geçemeyen çalışmalar, bu konuda dikkat çekicidir. Ancak hangi koşullarda olursa olsun yöneticilerin kendilerini geliştirmeye istekli olmaları durumunda başarıya ulaşabilecekleri ifade edilmektedir (Pedler,

Burgayne ve Boydelle, 1991). Ayrıca yöneticinin kendini geliştirmek amacıyla katıldığı ve çeşitli nedenlerle beklentilerine karşılık vermeyen bu vb. etkinlikler daha sonra yapılacak benzer çalışmaları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada yöneticilerin, seçiminde etkili oldukları öğrenme gündemlerini, uygun ortamlarda, uygun kişiler ve gerekli araç-gereç altyapısı ile yapılan etkinliklerin olumlu yansımalarının olacağı göz ardı edilmemelidir (Gümüşeli, 1996).

Kaynak yetersizliği olarak ifade edilebilecek bir diğer durum ise kaynak kişi eksikliğidir. Öncelikle bireysel bir çabayı gerektiren kendini geliştirmede bu çabanın yönü, biçim ve içeriği noktasında yöneticilerin kaynak olabilecek rehber kişilere gereksinimi vardır. Bu konuda kendi okulu veya çevre okullardaki daha deneyimli yönetici ve öğretmenlerden yararlanmak pratik bir çözüm olabilmektedir (Hoşgörür ve Aslan, 2011).

1.2.4. Yöneticilerde Kendini Geliştirme ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinde kendini geliştirme üzerine az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili araştırmalar okul yöneticileri ile sınırlı tutulmamış öğretmenler ve diğer sektörlerdeki yöneticiler üzerine yapılan kendini geliştirme konulu çalışmalara da değinilmiştir.

1.2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çelik (1996) tarafından yapılan çalışmada kendini geliştirme konusunda çalışma yapan araştırmacılara veri sağlamak, odak grup görüşmesine ve kendini geliştirme kavramının önem ve işlevine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde kişinin kendini geliştirme sorumluluğunu kendisinin taşıdığı, kendini geliştirmenin kişinin pasif olmadığı tam tersine etkin, kararlı ve bilinçli bir biçimde kişinin kendisi tarafından yürütülen bir süreç olduğu, kendini geliştirmenin, insanın yaşamının her alanında dengeye kavuşması olarak tanımlanabileceği, kendini geliştirmenin bireysel bir süreç olduğu, kendini geliştiren kişinin zorunlu olmamakla beraber çevresine yararlı olabileceğinin, yararlı olmuyorsa da zararının dokunmayacağına düşünüldüğü; çevresine zarar veren bir kimsenin kendini geliştiren bir kişi olarak anılamayacağı, kişinin kendisini mükemmel olarak görmesinin kendini geliştirme açısından önemli bir engel olduğu, kendini geliştirme için kişinin önce kendisine sonra çevresine karşı sorumluluklarının

bilincinde olması gerektiği, çocukluktan itibaren eğitim yoluyla kazandırılan içten denetimli olma özelliği ile kendini geliştirmenin yakından ilişkili olduğu, gelişmenin var olan kalıplara başkaldırabilmeyi ve onları kırabilmeyi gerektirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fındıkçı (1996) tarafından yapılan çalışmada bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyleri, kendini geliştirmeye dair tutumları, kendini geliştirme aktivitelerine katılıp katılmadıkları ve bu yönde ne tür çalışmalar yaptıkları incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu İstanbul ilinde çalışan yaşları çoğunlukla 36-50 arasında değişen kamu eğitim kurumundaki yöneticiler ile özel öğretim kurumundaki yöneticiler, MEB merkez teşkilatı yöneticileri ve İstanbul'da yer alan sigorta işletmelerinin alt orta ve üst kademe yöneticilerinden oluşan toplam 303 yönetici oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda kendini geliştirme tutumunun eğitim düzeyinden kısmen etkilendiği, kamu eğitim, özel eğitim ve sigorta sektörü yöneticileri arasından kendini geliştirmeye en çok ihtiyaç duyan grubun kamu eğitim kurumu olduğu, yönetici olarak çalışma süresinin ve yönetici eğitimi alıp almamasının kendini geliştirme tutumunu sınırlı bir biçimde etkilediği, kendini geliştirmede zaman problemi yaşandığı, kendini geliştirmek gereken ikinci alanın genel olarak insan ilişkileri olduğu, kendini geliştirme konusunda yöneticinin kendisinde bireysel yetersizlikler gördüğü, kendini geliştirmede başarı isteği ve rekabetin önemli bir yer tuttuğu, eğitim yöneticilerinin kendini geliştirme yönündeki çabalarını yeterli görmedikleri, her 3 yöneticiden 2'sinin stresle başa çıkma tekniklerini öğrenmek istedikleri, 1-5 yıl arasında yöneticilik deneyimine sahip olan katılımcıların stresle başa çıkmada daha çok bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları, orta düzey yönetim kademesinde yer alan bireylerin kendini geliştirme ihtiyacını en çok hisseden yöneticiler oldukları, yaş ilerledikçe işe yönelik kendini geliştirme ihtiyacı ve bu yöndeki çabaların azaldığı, eğitim düzeyi yükseldikçe kendini geliştirme arzusu ve bu yöndeki çabanın arttığı, kamu eğitim yöneticilerinin kendilerini geliştirmeyi kaynak yetersizliği ve örgütsel engeller gibi kendileri dışındaki faktörlere bağladıkları, kamu eğitim yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının arzulanan düzeyde olmadığı ve bunun da kendini geliştirme sürecini olumsuz etkilediği, kendini geliştirme ile ilgili bireysel yatkınlığın yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Çınar (1999) tarafından yapılan çalışmada örgüt kültürü ile yöneticilerin kendini

geliştirme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada örneklem grubunu elektronik ve tekstil sektörleri olmak üzere altı işletmede görev yapan toplam 105 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sürecinde veriler kendini geliştirme envanteri, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmış ve araştırma sonucunda örgüt kültürü ile kendini geliştirme arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen bulgulara göre örgütlerin kültürel olarak farklılıklar gösterdiği, erkeklerin manevi boyutta kendini geliştirme düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucuna da ulaşıldığı belirtilmiştir.

Özder (1995) tarafından yapılan çalışmada çağdaş yönetim anlayışında yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri incelenmiştir. Çalışma neticesinde bireylerin kendini geliştirme arzularını kendi doğalarında var olduğu, ancak bunun düzeyinin kişilerarası farklılıklara göre değiştiği, yapılması gerekenin var olan bu potansiyeli bilinçli bir şekilde, yaratıcılıklarını kullanarak, öğrenmeyi öğrenerek, gelişmeleri takip etme ve hatta bilgi üretme amacı ile kullanmayı bilmek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sürekli bir değişim ve gelişim yaşanan çevre koşulları altında, temel gücün bilgi çalışanlarının elinde olduğu, bu grup içerisinde toplumların geleceği açısından yöneticilerin daha büyük önem taşıdığı, bu nedenle yöneticilerin kendilerini eğitime sorumluluğunu üstlenmeleri, yaratıcılıklarını kullanmayı bilmeleri, zamanlarını planlamaları, sürekli öğrenmeleri, bir başka deyişle kendilerini geliştirmeyi bir felsefe ve yaşam tarzı, bir anlayış olarak görmeleri ve bu konuda bilinçli bir şekilde çaba harcamaları gerektiği vurgulanmıştır.

Torun (1996) tarafından yapılan çalışmada davranışsal bir süreç olarak yöneticilerde kendini geliştirme yaklaşımı incelenmiştir. Çalışma neticesinde yöneticilerde kendini geliştirme “Kendini Anlama”, “Kendini Tamamlama”, “Kendini Planlama” ve “Kendini Yönetme” olmak üzere dört temel kavramı içerdiği, yöneticilerin kendilerini geliştirmelerinin büyük oranda kendilerine ve örgüte yapabilecekleri katkı üzerinde yoğunlaşmalarına bağlı olduğu, gelişmenin yöneticinin kendi sorumluluğunda olduğu ancak bulunduğu örgütün gelişme yolunda yöneticiye gerekli desteği ve ortamı sağlamak zorunda olduğu ifade edilmiştir.

Yıldız (2006) tarafından yapılan çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin, cinsiyet, hizmet yılı ve okul türüne bağlı olarak meslekte kendini geliştirme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Mersin il

merkezinde devlet ve özel okullarda görev yapan 165'i erkek, 72'si kadın olmak üzere toplam 237 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formuyla elde edilmiştir. Araştırmada neticesinde beden eğitimi öğretmenlerinin yarısının dersleri dışında uğraş alanı olduğu, bayan öğretmenlerin birinci sırada uğraş alanının hakemlik, erkek öğretmenlerin ise antrenörlük olduğu tespit edilmiştir. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görsel ve işitsel öğretim teknolojilerini derslerinde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, beden eğitimi öğretmenlerinin, meslekte kendilerini geliştirmenin önemini yansıtan birçok görüşe katıldıkları, çaba harcadıkları, fakat bazı konularda yeterli olmadıkları, mesleklerinde daha fazla gelişim gösterebilmeleri için dışarıdaki kaynaklardan (Millî Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler, Gençlik ve Spor Müdürlüğü vb.) desteklenmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

Önen (2016) tarafından yapılan çalışmada kadın okul yöneticilerinin kendini geliştirme kavramına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde yürütülen araştırmanın örneklemini 2014-2015 öğretim yılında Kahramanmaraş ili Pazarcık, Dulkadiroğlu ve 12 Şubat ilçeleri ile Gaziantep ili Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerindeki okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 10 kadın okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı araştırma neticesinde kadın yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak insan ilişkileri ve duygu yönetiminin öne çıktığı; kadın okul yöneticilerinin varlıklarını hissettirmek ve kendilerine yönelik mevcut olumsuz algıyı yıkmak için kendilerini geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Bunların yapılabilmesi için ise hem ihtiyaç duyulan alanlarda kendilerini geliştirmeleri hem de kadın olarak özgüven geliştirebilmeleri için kadın okul yöneticilerine yönelik eğitimler organize edilip katılımlarının sağlanabileceği önerilmiştir.

Kasapoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin yönetsel etkililikleri ile kendilerini geliştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evreni, Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki merkez ilçelerdeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenler için yöneticilerin kendini geliştirme ve etkililiklerine belirlemeye yönelik ölçeklerin, yöneticiler için ise kendini geliştirme ve yönetsel etkililik ölçeğinin kullanıldığı araştırma neticesinde yöneticilerin kendilerini geliştirme ve

yönetmel etkililik düzeyleri açısından okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, okul yöneticilerinin bu konuda kendilerini daha başarılı buldukları; cinsiyete göre okul yöneticilerinin, kendini geliştirme ve yönetmel etkililik işlevine yönelik görüşlerinde bir farklılık görülmezken, kıdem ve eğitim durumu arttıkça bu fonksiyonlarda olumlu yönde bir artış görülmüştür. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre yöneticilerin kendilerini geliştirme işlevi, onların yönetmel etkililiklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme ve yönetmel etkililik düzeyleri açısından öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Okul yöneticilerine göre yöneticilerin yönetmel etkililik işlevlerinde kendini geliştirme düzeyleri arttıkça, orta düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir artış görülürken, öğretmenlerin görüşlerine göre, yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir artış görülmüştür.

Kasapoğlu ve Çalık (2017) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile yönetmel etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara sınırları içerisinde görev yapan 1279 öğretmen ve 105 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen kendini geliştirme ve yönetmel etkililik ölçekleri ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinde kendini geliştirme düzeyi arttıkça, yönetmel etkililik işlevlerinde yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir artış meydana geldiği; okul yöneticileri görüşlerine göre ise yöneticilerin kendini geliştirme düzeyleri arttıkça yönetmel etkililik işlevlerinde orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir artış meydana geldiği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yönetmel etkililikleri açısından kendini geliştirme işlevlerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yönetmel etkililik üzerindeki yordayıcı değişkenlerin etkisinde ilk sırada zihinsel, ikinci sırada ise ruhsal boyutun olduğu tespit edilmiştir.

1.2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mimbs'in (2002:23) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirme açısından liderlik gelişim algıları incelenmiştir. Çalışmanın örnekleme grubunu

atölye çalışmalarına daha önce katılmış 25 lider öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin açık uçlu sorular ve günlük kayıtlardan oluşan yazılı yansıtıcı aktiviteler aracılığı ile analizler yapılarak elde edildiği belirtilmektedir. Yapılan çalışma sonucunda kendini geliştirme ile liderliğin bir bütün oluşturduğu vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca çalışmada kendini geliştirme ile ilgili olarak katılımcıların genellikle kullandıkları kelime ve ifadelerden kendini geliştirmenin; yansıtıcı bir süreç olduğu, öz farkındalığı arttırdığı, kişinin kendisini değerlendirdiği, yeteneği geliştirdiği öz saygıyı ve öz güveni arttırdığı, kişisel ve mesleki gelişimdeki büyüme ve gelişme için gereken değişimi gerçekleştirdiği, kişilerin sınırlarını aştığı ve isteyerek risk almaya yönelttiği mesleki açıdan gelişmeyi, kendini gerçekleştirmeyi ve mükemmeli aramaya odaklanmayı sağladığı görülmüştür.

Tosati vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin kendilerini tanımalarını ve yeteneklerini geliştirmelerini desteklemek amacıyla geleceğe dair hedef belirlerken öğrencilerin potansiyellerinin ve mevcut durumlarının avantajlarını tespit etmeleri amaçlanmıştır. Veriler doküman analizi ve yönetici, öğretmen ve eğitimcilerden oluşan 6 kişi ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini bilme ve geliştirmeleri doğrultusunda yapılan çalışmada “öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ile ilgili ilişkileri geliştirme”, “değerlendirme konusunu tanımlama”, “güçlü yanlarını keşfetme”, “gelecek ile ilgili hayal kurma”, “çalışma planını tasarlama”, “planı uygulama” ve “sonuçları ve öğrenmeleri yansıtan kanıtları belgelendirme” şeklinde 7 evreden oluşan bir 7D modeli geliştirilmiştir. Bu yedi evre bir araya geldiğinde öğrenci gelişiminde önemli olduğu düşünülen beceri ve ilgileri geliştirmenin yanı sıra fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan da kendini tanıma becerisini arttırmak için bir kendini tanıma ve geliştirme süreci döngüsü oluşturulmuştur.

London vd. (1999) tarafından yapılan çalışmada geri bildirimin kendini geliştirme ile ne oranda ilişkili olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında çalışanlardan alınan geri bildirim ile yöneticilerin kendini geliştirme ve iş performanslarını karşılaştırmıştır. Bununla beraber kişinin kendine dair inancı, çevresindeki kişilerin kendisine dair algısı ve güçlü olma duygusu ile kendini geliştirme ve performansı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu Danimarka’da yer alan bir bankada çalışan yönetici ve çalışanlardan oluşan 115 kişi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda geri bildirimin “olumlu pekiştireç, değerlendirici geri bildirim, tehdit ve gelişme odağı” olmak üzere dört

boyutunun olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, gençlerin kendini geliştirme aktivitelerine daha çok katıldıkları ayrıca yaşlı olanlarla kıyaslandığında ise gençlerin kendilerini daha çok geliştirdikleri gözlenmiştir. Kendini daha çok geliştiren bu kişilerin daha fazla olumlu pekiştireç alan, tehditkâr geri bildirim almayan ve performanslarından dolayı yüksek puan alarak özgüven geliştiren kişiler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Stickland (1996) tarafından yapılan çalışmada örgütte kendini geliştirme başlıklı çalışmasında, İngiltere’de 1992 yılında başlatılan ve personelin değişen sürece katılmasını teşvik etmeyi önemseyen bir yönetim tarzı hayata geçirmek, insanların hızlı ve sürekli yaşanan değişimle başa çıkmada kendilerine daha çok güvenmelerine yardım etmek amacı taşıyan bir uygulamayı incelemiştir. Bu uygulama İngiltere’nin finansal hizmet sektöründe personelin gelişmesine yönelik olarak atölye çalışmaları ile başlayan, deneyim ve değerlendirmelerle gün yüzüne çıkan ihtiyaçlarla genişleyen dinamik bir süreç olarak üç yıl sürmüştür. 1993 yılı başından 1995’e kadar 1200 kişi kendini geliştirme atölye çalışmalarına katılmakla beraber bu durum 200 kişinin bire bir kariyer analizi ve rehberlik seansları ile desteklenmiştir. Sonuç olarak insanlar kişisel gelişimleri ile ilgilendikleri için kendilerini geliştirmeye yönelik davranışlarda bulunabileceği belirtildiğinden bu durumun örgütlerde işe yarayabileceği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda örgütlerde çalışanların psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında fırsatların sunulması gerektiği aksi taktirde arzu edilen bağlılık seviyesinin yakalanamayacağı ifade edilmektedir. Bunun yapılamaması durumunda arzu edilen bağın kurulamayacağı, örgütteki her bir bireyin kalbinin ve beyninin kazanılmadan kurumsal savaşın kazanılmayacağı vurgulanmaktadır.

Young (1994) tarafından yapılan çalışmada küçük ölçekli işletme yöneticileri arasında yönetim kademesinde yer alan kişilerin yönetimin bir parçası olarak kendilerini geliştirmeleri incelenmiştir. Çalışmada küçük ve orta ölçekli işletmelere odaklanan çalışmalardan hareket ederek Halifax-Darmouth bölgesinde çalışan sekiz küçük işletme yöneticisiyle açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşme formları kullanarak çeşitli görüşmeler gerçekleştirmiştir. Young çalışmasında yönetim kademelerinde yer alan kişilerin kendilerini geliştirmeleri ile ilgili basit bir model geliştirmiştir. Kendini geliştirmenin daha çok birey yönelimli olduğunu ve öğrenme ihtiyaçlarına odaklandığını belirten Young (1994: 35) modeli birey, gelişim planı, sonuçlar ve gelişme engelleri olmak üzere dört ana başlık altında ele almaktadır.

Orvis ve Leffler (2011) tarafından yapılan çalışmada kendini geliştirme için bağlamsal bir faktör olan iş yeri desteği ve deneyime açıklık gibi beş tane bireysel özellik arasındaki kişi-durum etkileşimini incelenmiştir. Çalışmada ayrıca kendini geliştirme literatüründe çok az vurgulanan ancak umut verici bir bireysel özellik olduğu düşünülen kendini geliştirmeye katılma ile proaktif kişilik arasındaki ilişki incelenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular hedef yönelimli öğrenme, deneyime açıklık ve dürüstlük ile iş yeri desteği arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Bu özelliklere düşük oranda sahip olan çalışanlar için kendini geliştirmeye katılım oranı ile iş yeri desteği arasında olumlu ve güçlü bir bağ saptanmamıştır. Kendini geliştirme ile proaktif kişilik özelliği arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişkinin tespit edildiğinin öne sürüldüğü çalışmaların aksine iş yeri desteği ile proaktif kişilik özelliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmektedir.

Xu (2007) tarafından yapılan çalışmada bireysel ve bağlamsal değişkenlerin çalışanların kendilerini geliştirmeleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu işletme yönetimi alanında master yapan, bu alandan mezun olan ve aynı iş yerinde çalışıp herhangi bir işletme yönetimi programına kayıtlı olmayan ya da söz konusu programa ait bir derecesi olmayan toplam 418 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışanların kendilerini geliştirme amacının şekillenmesinde gelişime dair öz yeterlik, deneyime açıklık, gelecekle ilgili bakış açısına sahip olma, belirsizlikten kaçınma, bir işle uğraşma, başarabileceğine dair bir inanca sahip olma ve toplumsal baskı değişkenlerinin rol oynadığı; toplumsal baskının bu süreçte çok etkili olmadığı, kişinin başarabileceğine dair bir inanca sahip olması ve öz yeterlik değişkenlerinin çalışanların eylemlerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkiye sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu değişkenlerle birlikte kendini geliştirmeye niyetlenen kişiye yönetici, (cesaretlendirme, becerilerini geliştirmeye yardım etme, kariyer planını geliştirme), meslektaşları ve örgüt tarafından verilecek destek ve bunun yanı sıra iş çevresi dışından gelecek destek ile çalışanların kendilerini geliştirmeye katılımı arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca yaş ile çalışanların kendilerini geliştirmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, cinsiyet açısından bakıldığında ise kadınların erkeklerden daha yüksek oranda kendini geliştirme sürecine katılım gösterdikleri, kadınların erkeklere göre geleceğe dair daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları medeni durum açısından bakıldığında ise evlilerin bekarlara göre kendini geliştirme çalışmalarına daha fazla katılım gösterdikleri

sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

1.3. ÖZ YETERLİK KAVRAMI

Öz etkililik anlamına gelen İngilizce “self-efficacy” kelimesinin Türkçe karşılığı olan öz yeterlik veya yetkinlik; bireyin farklı durumlarla başa çıkma yeteneğinin ve belirli bir aktiviteye ulaşma yeteneğinin öz algısı, inancı ve kendi yargısıdır (Senemoğlu, 1998).

Öz yeterlik kavramı ilk kez Bandura tarafından 1977 yılında “Bilişsel ve Davranışsal Değişim” kapsamında kullanılmıştır. Bandura’ya (1986) göre öz yeterlik “Bireylerin belli bir performans seviyesine çıkmalarını sağlayacak davranışları planlama ve uygulama kabiliyetleri ile ilgili hükümleridir.” Bu hükümler, bireylerin bir işin getirdiği sorumlulukları ve bu işle ilgili görevleri ne kadar yerine getirebileceği ile ilgili kendini değerlendirmesini kapsamaktadır (Bolat, Bolat ve Seymen Aytemiz, 2009: 215).

Bireylerin öz yeterlikleri düşük veya yüksek olabilmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan birey konuya ilişkin kendine güvenmektedir ve bu durum davranışlarına olumlu şekilde yansımaktadır (Bandura, 1977). Öz yeterliği yüksek bireylerle düşük bireyleri ayırt eden en önemli özellik, öz yeterliği yüksek bireylerin başarısızlıklarla karşılaştıklarında çabuk toparlanıp yaptıkları işlerde ısrarcı olmaları, başka bir deyişle yılmadan o işi yapmaya devam etmeleridir (Bandura, 1997). Eğer bireyin bir konuda öz yeterlik inancı yüksek ise o konu üzerinde daha kararlı ve isteklidir (Schunk, 2014’ten akt. Dönmez ve Ramazan, 2017). Kramer ve Winter’in (2008) yaptıkları araştırmada, bireylerin öz yeterlik algıları yüksek ise sosyal yaşamdaki fırsatları değerlendirmede öz yeterlik algıları düşük olan bireylere göre daha aktif oldukları sonucunu elde etmişlerdir (aktaran Çetin ve Basım, 2010). Sonuç olarak öz yeterlik algısı bireylerde yükseldikçe hedefler ve bu hedeflere ulaşmadaki çaba da artmaktadır (Çetin ve Basım, 2010).

1.3.1. Öz Yeterlik İnancı

Öz yeterlik inancı, gözle görülür bir yetenek değildir. Kişinin karşılaştığı bazı durumlarda nasıl mücadele edebileceğine olan içsel inancıdır. Yani; karşılaştığı zor şartların üstesinden gelebileceği ve bu durumu değiştirebileceğiyle ilgili kişinin duyduğu histir. Öz yeterlik inancı, kişinin yapmak istediği etkinlikleri yapabilmesi için kendi hakkındaki yargısıdır. Yani öz yeterlik, "Bu durumda bu görevi başarabilir miyim?" sorusunun cevabı ile ilgilidir. Öz yeterlik, kişinin sosyal hayatındaki herhangi bir sorunu

çözmek, futbol oynamak, kitap okumak gibi bir işi yapabileceğine olan inancıdır (Linnenrink ve Pintrich, 2003: 120).

Öz yeterlik algısı, kötü bir durumla ya da olumsuz bir deneyimle karşı karşıya kalındığında, bunların nasıl üstesinden gelinebileceğini ve bu sorunlarla ne kadar süreyle başa çıkılabileceğini de belirler. Bir kişinin herhangi bir işte önüne çıkan engeli aşma yeteneği konusunda önemli endişeleri varsa, engeli aşmada sorun yaşayabilir veya kişi o işi tamamen bırakabilir. Bu algının tam tersi olan insanlar ise yeteneklerine güvendikleri için engelleri aşmaya çalışırlar (Bıkmaz, 2002: 199).

Bandura, öz yeterlik inancını “sonuç beklentisi” ve “yeterlik beklentisi” şeklinde iki boyutta değerlendirmektedir. Bireyin yapacağı eylemin başarılı olacağına kendini inandırması yeterlik beklentisi, ortaya koyacağı bu performans sonucunda nereye ulaşacağına dair inancı ise sonuç beklentisidir (Bandura, 1997). Bu anlamda öz yeterlik inancı, yöneticilerin engeller karşısında ne düzeyde direnç ve mücadele gösterebildiklerini, alınan kararları eyleme dönüştürüp dönüştüremediklerini ve yönetim süreçleri üzerindeki etkilerini belirleyebilmektedir. Çünkü yöneticinin belirsizliklere karşı risk alması, okulda gerekli yenilikleri başlatması ve bir yığın stres ve çatışmalı süreçle başa çıkması doğrudan onun öz yeterlik inancı ile bağlantılıdır (Arıcı, 2019: 77-78).

1.3.2. Öz Yeterlik İnancının Beslendiği Kaynaklar

Öz yeterlik zamanla gelişen ve değişen bir inançtır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın özelliklerine göre öz yeterlik inancının gelişimi sembolik dilden etkilenmektedir. Bu sembolik dil, diğer insanlarla kurduğu neden ve sonuç ilişkilerini anlamlandırmasında ve kendisini gözlemlemesinde ve yansıtmasında kullanılmaktadır. Ayrıca bu bilişsel özellikler aracılığıyla çevresinden almış olduğu sosyal tepkiler de bireyin öz yeterlik inancını doğrudan etkilemektedir (Ünay, 2012).

Öz yeterlik deneyimler yoluyla zamanla artan karmaşık, dilsel, fiziksel, bilişsel ya da sosyal becerilerden oluşmaktadır (Durmaz ve Ören, 2017). Randhawa (2004) ise bireyin öz yeterlik algısını edindiği deneyimlerin etkilediğini ve bu deneyimleri zihinsel bir değerlendirmeden sonra kendine entegre etmesiyle kişinin kendi öz yeterliğini belirlediğini iddia etmektedir.

Literatürde bireyin öz yeterliğini etkileyen ve birbiriyle etkileşim içinde olan kaynaklar “dolaylı (temsili) deneyimler”, “sosyal (sözel) ikna”, “fiziksel ve duygusal

durumlar” ve “kişisel deneyimler” şeklinde dört ana başlıkta toplamıştır.

1.3.2.1. Dolaylı (Temsili) Deneyim

Dolaylı deneyimler, çevrede bulunan insanların eylemleri sonucunda öğrenilen deneyimlerdir. Birey başkalarının başarısını gözlemledikçe, kendisinin de bir şeyleri başarabileceğine dair öz yeterlik inancı artmaktadır (Bandura, 1994: 73). Öyle ki birey başkalarını gözlemleyerek karşılaştırmalar yapmakta ve bu karşılaştırmalar sonucunda kendi yeteneklerinin farkına varabilmektedir (Pajares, 2003: 140).

Bireylerin öz yeterlik inancının yüksek düzeyde tutulabilmesi için başarılı davranışları birden fazla bireyin gözlemlemesi gerekmektedir. Başkalarının hayatları gözlemlenirken, gözlemcinin karakteristik özelliklerin varlığı da önemli rol oynamaktadır (Bandura, 1994: 73-74). Çünkü bireyin gözlemlediği kişiyle ortak bir paydaya sahip olması, onu edindiği deneyimleri daha iyi benimsemeye ve bu başarıyı elde edebileceğinden daha emin olmaya zorlamaktadır. Ayrıca bireyin kendisine benzer insanların sürekli çaba sarf ettiğini ve bunun sonucunda başarıya ulaştığını gördükçe, engelleri aşp çabalayarak başarılı olacağına olan inancı da artacaktır (Erbil vd., 2006). Çünkü nitelikli ve profesyonel insanlar deneyimlerini diğer insanlara daha kolay aktarabilmekte, çevrelerindeki insanlara etkili çözümler öğretebilmekte ve onların sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olabilmektedirler. Bu durum, gözlem yapan kişilerde bir öz yeterlik duygusu oluşturmaktadır (Kanay, 2006; Myers, 2015).

1.3.2.2. Sosyal (Sözel) İkna

Sözel ikna, bireyin herhangi bir görev için göstermiş olduğu performansa dair, etrafındaki bireyler tarafından, bireye atfedilen görevi başarılı bir şekilde yapacağına inandıklarına dair dönütler olarak ifade edilebilir (Coleman ve Karraker, 1997: 54). Bir başka ifadeyle sözel ikna, bireyin herhangi bir görevi başarıp başaramayacağına dair etrafındaki bireylerden aldıkları teşvikler ve nasihatlerdir. Bu teşvik ve nasihatler bireyin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilemektedir. Öyle ki bir davranışı başarıyla sonuçlandırabileceğine dair teşvik edici söylemler bireyi cesaretlendirmekte ve öz yeterlik inancının değişmesine neden olabilmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Verilen bir görevi yerine getirirken bireye sözel olarak gerekli donanımına sahip olduğu ifade edilirse başarısızlıkla karşılaşması durumunda kendinden ve yeterliliklerinden şüphe

duymak yerine daha fazla çaba göstererek görevi tamamlamaya çalışabilmektedir. Bu bağlamda sözel ifadeler olumlu ise bireyin öz yeterliği artacaktır. Ancak olumlu dönütlere rağmen bireyler hala başarısız oluyorsa öz yeterlikteki artış geçici olacaktır (Bandura 1997).

Bireyler, öz yeterlik algılarını toplum içerisinde bulunan bireylerden almış oldukları sosyal mesajlar sonucunda oluşturmakta ve geliştirmektedirler. Diğer insanların sözlü değerlendirmelerinin kişiler açısından önemi büyüktür. Örneğin bireyler çocukluk yaşlarında, kendilerine söylenen ve yapılanları hayatlarının geri kalan kısmında hatırlamaktadırlar. Ergenlik dönemindeki bireylerin birçoğu da kendilerine söylenenlerle kendilerini değerlendirmektedirler. Bu da güven duygusu üzerinde ciddi bir etki oluşturmaktadır. Bu nedenle sözel bir etkileme yapılacaksa yersiz övgülere ve içi boş sözlere başvurulmamalıdır. Çünkü samimi, gerçekçi ve olumlu düzeydeki konuşmalar kişiyi teşvik etmekte ve ona güç kazandırmaktadır. Olumsuz telkin ise öz inancı zayıflatır ya da yok eder (Say, 2005: 20).

1.3.2.3. Fiziksel ve Duygusal Durum

Fiziksel ve duygusal durum, bireylerin olaylar neticesinde oluşan fiziksel ve duygusal durumlarının öz yeterliklerine olan etkisidir (Büyükşahin, 2009; Büyüктаşkapu, 2012). Fiziksel ve duygusal durumlar, bireyin kendi yetenek, ekipman ve becerilerini kişisel olarak değerlendirdiği ve içsel olarak analiz ettiği psikolojik verilerdir. Bireyin eylemin yürütülmesi sırasında yeteneğinin ötesinde ortaya koymuş olduğu öz yeterlik algısı, onun fiziksel ve duygusal durumunun analiz edilmesini sağlamaktadır. Kişinin bu eylemi gerçekleştirirken ortaya koyduğu korku, heyecan ve kaygı gibi duygusal davranışların şiddeti işi yapıp yapamayacağı konusunda fikir vermektedir (Kurbanoglu, 2004: 141). Bir başka ifadeyle bireyin bir eylemin başındaki korku, kaygı ve olumsuz düşüncelerinin onun öz yeterlik inancını zayıflatacağı, yaşayacağı olumsuz sürece zemin hazırlayacağı ve bunun sonucunda bu durumun olumsuz sonuçlar doğuracağı söylenebilmektedir (Pajares, 2002: 354).

İnsanların olaylara karşı olumlu tepkileri öz yeterlik algılarını artırırken, olaylara verilen olumsuz tepkiler öz yeterlik algılarını azaltmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009: 711). Stres ve kaygı, bireyin öz yeterlik algısını belirleyen faktörler arasındadır. İnsanlar zihinsel anlamda rahat olduklarında, üstlendikleri görevlerde başarılı olmak için yüksek

bir öz yeterlik duygusuna sahip olacaklardır. Ancak psikolojik olarak çaresiz olduklarında ve bunalım dönemlerinde, görevlerinde başarılı olacaklarından emin olamayacak ve bu da öz yeterlik duygularını azaltacaktır (Bıkmaz, 2002: 200).

Kişiler iç dünyalarında hissettikleri gerilim, korku, kaygı gibi olumsuz düşünceleri bireysel yetersizliğin bir göstergesi olarak görmektedir. Yoğun çaba ve dayanıklılık gerektiren görevlere karşı yorgunluk, halsizlik ve sinirlilik gibi davranışsal tepkiler, kişinin fiziksel kabiliyetinin düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçte öz yeterlik inancını güçlendirmenin yolu, kişinin fiziksel durumunu iyileştirmek, olumsuz düşünceleri ortadan kaldırmak ve kişinin bedensel algısını olumlu yönde değiştirmektir (Bandura, 1999: 47). Fiziksel ve duygusal durumu yüksek seviyede olan bireylerin bir işe başlama ve bu işi devam ettirme durumunda da öz yeterlik düzeyleri yüksek olduğu gibi olumsuz bir durumla karşılaştıklarında da daha pozitif tepkiler verebilmektedirler.

1.3.2.4. Performans Başarıları (Kişisel Deneyimler)

Performans başarıları (kişisel deneyimler), kişinin direkt olarak kendisinin deneyimleyip başarılı veya başarısız deneyimlerle elde ettiği bilgilerdir. Öz yeterliğin kaynakları içerisinde en etkili olanı kişinin bizzat yaşadığı deneyimlerdir (Shunk ve Meece, 2005'ten aktaran Ünay, 2012). Kişinin yapmış olduğu işlerde elde ettiği başarı onun ileride yapacağı işlerde de başarı göstereceğinin işaretidir ve kişiyi benzer işler yapma konusunda güdülemektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Başarılar, kişilerin öz yeterlik inançlarını olumlu bir şekilde etkilerken, başarısızlıklar öz yeterlik inancını düşürmektedir. Eğer öz yeterlik inancı oluşmadan önce başarısız bir deneyim geçirilmişse birey yüksek olasılıkla öz yeterliği ile ilgili olumsuz inançlar geliştirecektir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Öz yeterlik inancını oluşturan faktörler arasında, kişisel başarı ve başarısızlıklar, çevredeki kişilerin başarı ve başarısızlıkları ve duygusal faktörler bulunmaktadır (Cassidy ve Eachus, 2002'den aktaran Deveci, Aydın, Benli ve Tek, 2017). Birey, fiziksel ipuçlarına güvenmiş, bir görevi tamamlama konusunda pozitif geri bildirim almış, başkasının bir görevi başarılı bir biçimde yerine getirmesini gözlemlememiş veya daha önce bir deneyimi başarılı bir biçimde tamamlamış ise öz yeterlik inancı kazanabilmektedir (Zulkosky, 2009'dan aktaran Sandıkçı, 2017).

1.3.3. Öz Yeterlik Süreçleri

Bireyler daha önceki deneyimlerine dayanarak veya çevrelerinden edindikleri bilgilerle bir eyleme başlarlar. Öz yeterlik algısının performans üzerinde farklı etkileri bulunan süreçleri Bandura (1995) dört ana kategoriye ayırmıştır. Bunlar: bilişsel, güdüsel (güdülenme), duyuşsal ve seçim süreçleridir.

1.3.3.1. Bilişsel Süreç

Bireyler geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak bir olay hakkında tahminde bulunurlar ve tahminler geleceğe yönelik olduğundan belirsizdir. Bu tür belirsizliklerde, karmaşık durumlarda veya stres altında bireyin etkili bilişsel süreçleri kullanarak problemleri çözmesi, onun yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik algıları yüksek olan kişiler bilişsel süreçlerini iyi kullanabilirler. Ortaya çıkabilecek zorlukları öngörebilir ve iyi bir performans elde etmek için stratejik hamleler yapabilirler (Turcan, 2011). Kendine güvenen insanlar risklerden çok fırsatlara odaklanırken, düşük öz yeterliğe sahip kişiler ise genellikle kötü sonuçları düşündükleri için performanslarını olumsuz etkileyecek başarısız senaryolara odaklanmaktadır (Gülpınar, 2012).

Yeterlilikle ilgili şüphesi olanların başarıyı kazanması oldukça zordur. Başarılı olma yeteneği konusunda şüpheleri olanlar için bir konuda başarı elde etmek çok zordur. Düşünmenin temel işlevi, insanların hayatlarını etkileyen olayları tahmin etmelerine ve onu kontrol etmenin yollarını geliştirmelerine izin vermektir. Bazı beceriler, çok fazla belirsizlik ve şüphe içeren bilginin etkili bilişsel işlenmesini gerektirir. Önceden belirlenen ve düzenlenen kuralları öğrenmede kişiler hangi faktörleri test ettiklerini ve hangilerinin işe yaradığını bilmeli, eylemlerinin ani ve sonraki sonuçlarını test etmeli ve gözden geçirmeli, tahmini faktörlere ağırlık vermeli ve onları entegre etmeli ve fikirlerini kendi bilgileri üzerine inşa etmelidir. Önemli geri dönüşler olan acil talepler, başarısızlıklar ve engeller karşısında bir işi veya süreci yönlendirmek için güçlü bir yetkinlik duygusu gereklidir. Yeteneğiyle ilgili şüphelerinden kurtulamayan bir kişi, zorlu çevresel gereksinimlerin yönetimini gerektiren görevlerle karşılaştığında, analitik düşüncesi dengesizleşir, hedeflerini düşünür ve performansının kalitesi bozulur (Bandura 1994 akt. Bozkurt 2013).

1.3.3.2. Motivasyonel Süreç

Bireyler gözlem yoluyla yeni davranışlar veya beceriler öğrenebilirler, ancak o eyleme ihtiyaç duyuncaya veya o eylemi gerçekleştirme motivasyonu kazanıncaya kadar performans olarak ortaya koyamayabilirler. Bu anlamda motivasyon süreci, öğrenilenlerin gerçek eyleme dönüştürülmesini sağlayan bir süreçtir. Öz yeterlik inancı bireyin eylemlerini güçlü bir şekilde etkilese de birçok faktör öz yeterlik ve davranış arasındaki ilişkinin gücünü etkileyebilir (Gülpınar, 2012). Bireylerin öz-düzenleme biçim ve dereceleri, kendi eylemleri, kendilerini izlemeleri ve kendi kendilerini gözlemlemeleri, seçimlerinin niteliklerine ilişkin aldıkları kararları, eylemlerinin doğruluğu ve tutarlılığı, kişisel ikna süreçleri, son olarak değerlendirme ve öz-düzenleme aracılığıyla kendi davranışlarına ilişkin verdikleri tepkileri onların motivasyon gücünün sonuçlarıdır (Pajares, 2002).

Motivasyonu ve buna bağlı olarak öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler geleceğe yönelik kendileri için amaçlar belirleyebilmektedirler (Çubukçu ve Girmen, 2007). Öz yeterlik inancı düşük olan kişiler başarısızlıklarını beceriksizliklerine bağlarken, yüksek olan bireyler başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine bağlarlar. Öz yeterlik algısı bireyin motivasyonu açısından önemlidir ve birey amacına ulaşmak için çeşitli çabalar göstererek kendini motive eder. Böylece yapabilecekleri ve yapamayacakları konusunda farklı inançlar edinirler (Gülpınar, 2012)

1.3.3.3. Duygusal Süreç

Öz yeterlik kişinin davranış, düşünce, hisler vb. duygusal süreçlerini içeren eylemlerin kontrol edilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Duygusal süreç, öz yeterlik inancının duygusal ara değişkenidir. Öz yeterlik bireyde kaygı verici ve strese neden olan durumları kontrol edebilmede önemli bir etkiye sahiptir. Gülpınar'a (2012) göre öz yeterlik algısı kişinin durumları yorumlamasına, kavramsal olarak betimlemesine ve duygusal olarak endişelenmesine, böylece bireyde ön yargıların oluşmasına neden olabilmektedir.

Özetle duygular ve öz yeterlik algısı birbirinden etkilenmektedir. Öz yeterlik algısı yüksek olan birey eylemini gerçekleştirirken zorluklarla karşılaştığında kaygı ile stres seviyesi az olmaktadır. Buna karşın öz yeterlik inancı düşük olan bireyin hem stres ve kaygı düzeyi artmakta hem de çözüm yolu bulma konusunda bakış açısı daralmaktadır

(Çubukçu ve Girmen, 2007).

1.3.3.4. Seçimsel ve Denetimsel Süreç

İnsanların öz yeterlik algıları, hem seçtikleri çevreyi hem de faaliyet türünü etkilemekte ve hayatlarını şekillendirmektedir. Kişiler bu seçimleri yaparken yetkinliklerini aşan durumları seçmekten kaçınır ve yeteneklerine uygun olanları seçerler. İnsanlar bir projeyi üstlenmeye istekli olduklarında, başarısız olsalar bile görevleri üstlenmekten çekinmezler. Öz yeterliği yüksek kişiler, başarı için sahip oldukları kariyer seçeneklerinin farkında olup ilgi alanlarını istedikleri yönde geliştirir ve kendileri için en iyi eğitim ortamını hazırlarlar (Kartopu, 2015: 69-70).

Öz yeterlik algısı, bir kişinin hayatındaki tüm seçimlerde en büyük etkiye sahiptir. Kişinin motivasyonunu yüksek düzeyde tutması, yaptığı seçimlerin sonuçlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öz yeterlik algısı ve kendine güven kişinin kariyer ya da iş seçimi açısından yani gelecekteki sonuçları açısından da önemlidir. Öz yeterliği düşük olan kişiler, kendilerine olan güvensizlikleri, seçimlerdeki kararsızlıkları veya bu sonuca giden süreçteki düşük motivasyonları nedeniyle istedikleri başarıya ulaşamayabilirler (Kaleli, 2016: 16 -17).

1.3.4. Öz Yeterlik İnancının Okul Yöneticisi Açısından Önemi

Öz yeterlik inancı, okul yöneticileri açısından okulu yaşatmak ve geliştirmek için gerekli bilgi, beceri ile görevini yapabileceğine dair sahip olduğu inançları içermektedir. Okul yöneticilerinin kendi bilgi, yeterlik ve becerilerine ek olarak okul-çevre ilişkileri içerisinde yaşadığı tecrübeler de öz yeterlik inancını ortaya çıkarmada oldukça değerli hususlardır. Okul yöneticilerinin görevleri fiziksel ortam, program ve çalışanlar açısından incelendiğinde birden fazla alanda beceri gerektiren görevler ve birçok disiplini kapsayan bilgiler ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinden görevlerine yönelik yeterlikleri olup olmamasının yanı sıra bu yeterliklere yönelik kendi inançlarının da pozitif yönde olması ile yapılması zor görevleri başarmaları arasında yakından bir ilişki söz konusudur (Demirtaş ve Çağlar, 2012).

Okul yöneticisi, okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek yeteneklere sahipken onun kendi yeterliğine ilişkin inancında zayıflık olabilir. İşte bu durum da ulaşılmak istenen amaçların istenilen düzeyde olmamasına engel teşkil edebilir. Düşük öz yeterlik

inancına sahip olan okul yöneticilerinin çevrelerindeki öğretmenlere hakimiyet kurmaya yönelik kendilerini yeterli bulmadıklarına inandıklarında; başarı düzeyleri düşük öğretmenlerin başarılarını arttırmaya yönelik gayret etmeye çok istekli olmadıkları, başarısızlıkla yüzleştiklerinde farklı yöntemler uygulamaktansa kendi çalışma tarzlarında ısrar ettikleri, yaşanan problemlerde çoğunlukla diğer bireylere suç yükleme yaklaşımında oldukları gözlenmektedir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Eğitim örgütlerinde öz yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin okuldaki eğitim-öğretim sürecini etkin ve nitelikli hale getireceği düşünülebilir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik inancını yükseltmek, okulların da gelişmesinde ve geleceğe daha emin adımlarla ilerlemesinde önlerinin açılmasını sağlar.

1.3.5. Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlikleriyle İlgili Araştırmalar

1.3.5.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Acat, Özyurt ve Karadağ (2011) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin mevzuatta belirtilen görevlere ilişkin öz yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 180 devlet ilköğretim okulu müdürü oluşturmaktadır. Veriler, araştırma kapsamında geliştirilen mevzuat çalışmasına ilişkin öz yeterlik ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin yasama görevlerindeki öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve özellikle kıdem arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Ata (2015) tarafından yapılan çalışmada etkili okul liderliği ile okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. 1050 öğretmen ve 60 okul yöneticisi üzerine yapılan çalışma neticesinde yöneticilerin öz yeterliklerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yüksek olduğu; görev türü, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmezken, etkili okul liderliği açısından okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Ayık, Savaş ve Yücel (2015) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin örgütsel bağlılık algıları ile genel öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 101 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde

yeterlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul müdürlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu, öz yeterliğin genel boyutları arasında en üst düzeyde algılanan boyutların yetkinlik ve güven, en düşük düzeyde algılanan boyutların ise çaba ve direnç olduğu belirlenmiştir.

Demirel (2009) tarafından yapılan çalışmada okul müdürü ve ilköğretim öğretmenlerinin karakter eğitime yönelik öz yeterlik inançların neler olduğu ve bu iki grubun öz yeterlik inancı algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Ankara merkez ilçe sınırlarında görev yapan 311 öğretmen ve 180 okul müdürü üzerine yapılan çalışma neticesinde hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin karakter eğitimi ile ilgili öz yeterlik inancı; cinsiyet, kıdem, eğitim seviyesi, sınıf mevcudu, yönetimde deneyim ve hizmet içi eğitim alıp almamaya göre önemli düzeyde farklılaşmamaktadır. Diğer yandan öğretmen öz yeterlik inancı sınıf düzeyine göre önemli derecede farklılık göstermektedir. Yine okul müdürlerinin de karakter eğitime ilişkin öz yeterlik inançlarının; cinsiyet, kıdem, eğitim seviyesi, yönetim görevlerinin yoğunluğu ve karakter eğitime yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaya göre önemli düzeyde farklılaşmadığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin yönetimdeki deneyimlerinin karakter eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Genel ve toplam yeterlik bakımından müdürlerin öz yeterlik ortalama puanlarının öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Duran (2016) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin mutluluk düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Amasya il ve bölgelerinde görev yapan müdür ve müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarında anket uygulanarak elde edilen verilerin analizi neticesinde okul müdürlerinin mutluluk ve öz yeterlik düzeylerinin “iyi” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz yeterlik ve mutluluk düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı, en mutlu yöneticilerin ise 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan yöneticiler olduğu, en yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olanların 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan yöneticilerin olduğu görülmüştür. Okul yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gülpınar (2018) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde okul

müdürlerinin öz yeterlik algılarının “yüksek” düzeyde olduğu, buna karşın öğrenim durumu ve yöneticilik kıdemlerine göre öz yeterlik algılarının anlamlı farklılık gösterdiği; bu farklılığın görev yeri köy olan okul müdürlerinin lehine olduğu, ayrıca okul türü değişkenine göre tüm ölçek bazında ve yılmama alt boyutunun anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

İzgar ve Dilmaç (2008) tarafından yapılan çalışmada yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemeolojik inançları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, “Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına katılan 138 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde öz yeterlik algıları ile epistemolojik inançların “çabaya bağlı olduğu inanç”, “yeteneğe bağlı olduğu inanç” ve “tek bir doğrunun olduğu inanç” alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Elde edilen bulguya göre yönetici aday öğretmenlerin epistemolojik inançlar boyutları cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir farklılık göstermemiştir. Okul türüne göre sadece epistemolojik inançlar ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu alt boyutunda bir farklılık olduğu görülmüştür.

İnandı, Tunç ve Gündüz (2013) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının, okuldaki çatışmaları çözme stratejileriyle ilişkisi ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının, okuldaki çatışmaları çözme stratejileriyle yordama düzeyini de belirlemişlerdir. Mersin ilinde görev yapan 279 okul yöneticisinden elde edilen verilere korelasyon ve çoklu regresyon analizi teknikleri uygulanmıştır. “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri” ve “Genel Öz Yeterlik Ölçeği”nin kullanıldığı çalışma neticesinde, çatışma çözme stratejilerinde yöneticilerin öz yeterlik algılarının büyük etkisinin olduğu ve uzlaşma boyutu haricindeki, çatışmayı çözme stratejilerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca öz yeterlik algısı yüksek yöneticilerin kendi içlerinde daha fazla mücadele gücü bulabildikleri ve zorluklardan korkmadıkları gözlemlenmiştir.

Karabatak (2015) tarafından yapılan çalışmada yöneticilik mesleğine ve okul yöneticilerinin öz yeterlik inançlarına web tabanlı problem temelli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışma neticesinde WT-PTOYE yönetici eğitim modelinin okul yöneticilerinin gelişimleri ve

yönetim anlayışları bakımından önemli katkılar sağlama potansiyeline sahip olduğu ve bu eğitim sürecinin katılımcıların okul yöneticiliği mesleğine ilişkin tutumlarını ve mesleki öz yeterlik ve genel öz yeterlik inançlarını pozitif yönde anlamlı bir düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Negiş-Işık ve Gümüş (2017) tarafından yapılan çalışmada okul etkililiği ve yönetici öz yeterliği arasındaki ilişki ve öz yeterliğin okul etkililiği üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 199 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırma neticesinde okul yöneticilerinin öz yeterlikleri ile eğitim seviyesi, kıdem ve yöneticilik kıdemi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; yönetici öz yeterlikleri ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları ve okulun öğrenci sayısı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu; öz yeterlik ortalamalarına göre yöneticilerin kendilerini yeterli gördükleri ve okulların etkililiği üzerinde yöneticilerin öz yeterliğinin etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Demirtaş ve Çağlar (2012) tarafından yapılan çalışmada müdürlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmış ve bu iki kavrama ilişkin algılar bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Betimsel bir çalışma olan araştırmanın evreni Şanlıurfa merkezde bulunan resmi anaokulu, ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışmada müdürlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için “Maslach Tükenmişlik Envanteri”, öz yeterliğe ilişkin algılarını ölçmek için de “Müdür Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma neticesinde müdürlerin kendilerini öz yeterlik açısından “çok”, öz yeterlik ölçeğinin yönetim boyutunda “çok”, etik ve öğretimsel liderlik boyutlarında “oldukça” yeterli olarak değerlendirdikleri; okul müdürlerinin tükenmişlik ve öz yeterliklerinin araştırmanın çeşitli değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı; tükenmişlik açısından hem ölçeğin alt boyutları hem de toplamında orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca müdürlerin öz yeterlikleri ile tükenmişlik algıları arasında çeşitli düzeylerde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu da görülmüştür.

Okutan ve Kahveci (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim durumu, yöneticilik kıdemi, atanma şekli, alınan hizmet içi eğitim ve kullanılan güç kaynaklarına ilişkin genel öz yeterlik inançlarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Rize ili genelindeki 72 ilköğretim

okulu müdürü oluşturmaktadır. Çalışmada geçerlik ve güvenirliği Aypay (2009) tarafından yapılan ve Türkçeye uyarlanan "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin öz yeterlik ile ilgili genel inançlarının yüksek olduğu ve öz yeterliklerinin ödüllendirme ve uzmanlık güçlerini kullanımlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Akın (2014) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öz yeterlikleri ile inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin öz yeterlikleri ile inisiyatif alma durumları arasında okul yöneticilerinin öz yeterliklerinin kendiliğinden ısrarcılık, proaktiflik ve başlama boyutlarında bireysel inisiyatif alma düzeylerini yordadığı ve öz yeterlikleri ile inisiyatif alabilme durumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

1.3.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Autry'nin (2010) tarafından yapılan çalışmada müdür öz yeterlikleri ile öğretim kadrosundaki genel yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Washington'da bağımsız 16 okuldan seçilen okul müdürleri ile öğretmenler oluşturmaktadır. Okul müdürlerine Tschannen-Moran ve Gareis(2004) tarafından geliştirilen "Principal of Self-Efficacy" ölçeği (PSES), öğretmenlere de Goddard (2002) tarafından geliştirilen "Collective Efficacy Scale-Short Form" (CE-Short Form) ölçeği uygulanmıştır. Yapılan hiyerarşik adım regresyon analizinde bağımsız olarak değişken müdür öz yeterlik (genel müdür öz yeterliği, yönetim yeterliği, öğretimsel liderlik yeterliği ve moral liderlik yeterliği), bağımlı değişken olarak genel yeterlik (genel yeterlik, grup yeterliği ve görev analizi) puanları alınmıştır. Grup yeterlik puanları, tüm değişkenlerin %9'unu; görev analizi puanları %27'sini ve genel yeterlik puanları %21'ini açıklamaktadır. Öğretimsel liderlik yeterliğinin %2'si grup yeterliğini, genel müdürlük yeterliğinin %2'si görev analizini açıklamaktadır. Müdür yeterlik ölçeği boyutlarından hiçbirisi genel yeterliği açıklayamamaktadır.

Federici (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öz yeterlikleri ile mesleki bağımsızlık, iş doyumu ve işteki kısıtlanma algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, 1818 okul müdürün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri çok boyutlu "Norwegian Principals Self Efficacy" ölçeği ile araştırmanın amacına

göre geliştirilen mesleki bağımsızlık, iş doyumu ve bağımsızlığa karşı kısıtlama/sınırlama ölçekleri kullanılmıştır. Elektronik ortamda toplanan veriler SEM analizi ile çözümlenmiştir. Bağımsızlığa karşı kısıtlılık algısı oluşturan faktörler, finansal ve idari kısıtlılık, iş bölümü, belediye yetkileri ve ulusal değerlendirme programlarıdır. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öz yeterlik ile mesleki bağımsızlık algıları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Öz yeterlik ile mesleki bağımsızlık algısının, bağımsızlığa karşı kısıtlanma ile negatif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bağımsızlığa karşı kısıtlanma ile iş doyumu arasında da negatif bir ilişki çıkmıştır. Bu çalışmada, müdür öz yeterliğinin iş doyumu, mesleki bağımsızlık ve bağımsızlığa karşı kısıtlanma arasında önemsenecek düzeyde bir ilişkisi olduğu vurgulanmıştır.

Fisher (2014) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin iş deneyimi ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Anket yönteminin uygulandığı çalışmanın örneklemi 123 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma neticesinde yöneticinin öz yeterliğinin iş tecrübesinden etkilendiği belirlenmiştir. Yöneticilerin öz yeterlik algılarının göreve başladıkları ilk yıllarda en yüksek seviyede olduğu, buna karşın ikinci yıldan itibaren düşmeye başladığı tespit edilmiştir. En düşük seviyelere ise altı ile on yıllık iş tecrübesi arasında ulaştıkları, on yıllık deneyim sonrasında ise tekrar artmaya başladığı fakat ilk yıldaki seviyelere ulaşamadığı belirlenmiştir.

Lyons ve Murphy (1994) tarafından yapılan çalışmada öz yeterlik ve güç kullanımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 25 ilköğretim okulu yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde öz yeterliğin zorlayıcı güç, yasal güç ve ödül gücüyle negatif yönde; karizmatik güç ve uzmanlık gücü ile de pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenirken, öz yeterlik ile cinsiyet, yaş, güç veya liderlik alanında alınan eğitim ve deneyim gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki belirlenememiştir.

McCollum ve Kajs (2015) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin okulu yönetme becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma neticesinde okul yöneticisinin yeterliğinin öğretmen performansında ve okulun etkili olmasında önemli bir rol oynadığı; okul yöneticisi etkinliğinin azim, çaba, kendini geliştirme, motivasyon, öğrenci performansı ve iş performansına bağlı olduğu belirlenmiştir.

McCullers ve Bozeman (2010) tarafından yapılan çalışmada okulların amaçlarını gerçekleştirme inançları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Florida’da görev yapan 300 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Öz yeterlik ölçeğinin uygulandığı araştırma neticesinde okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ile okul amaçlarını gerçekleştirmeye inanma durumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Santamaria (2008) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin öz yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmada veriler 2006-2007 yılları arasında California eyaletinde çalışan 695 okul müdürüne anket uygulanarak elde edilmiştir. Öz yeterliğin genel yeterlik, yönetim ve ahlaki yeterlik ve öğretimsel liderlik boyutlarının analiz edildiği araştırma neticesinde eğitimdeki deneyim süresinin ve yaşı yönetici öz yeterlik algısının en önemli iki kestiricisi olduğu; program geliştirmeye katılan yöneticiler ile katılmayanlar arasında anlamlı bir fark olduğu; okul yöneticilerinin ilköğretim seviyesinden lise seviyesine yükselirken, öz yeterlik algılarının da geliştiği; okul düzeyinin de öz yeterlik duygusunun pozitif bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sazali (2010) tarafından yapılan çalışmada müdürlerin öz yeterlikleri ile okul faktörleri ve ilkeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Malezya’da “Aminuoldin Baki” okul yönetim kursuna katılan 110 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Yöneticilere “Malaysian School Principal Self Efficacy Scale” (MaSPSES) ölçeğinin uygulandığı araştırma neticesinde müdürlerin öz yeterliği ile kayıtlı öğrenci sayısı ve çalışan desteği alma arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yaşı ve türü ile yöneticilerin öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tschannen-Moran ve Garies (2007) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin öz yeterlik inançlarını belirleyen öncüllerin neler olduğu incelenmiştir. Virginia’da görev yapan 558 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, varyans analizi sonuçlarına göre okul düzeyi, okul düzeni/settings ve alt gelirli öğrenci oranı gibi okul bağlamındaki değişkenlerle okul müdürü öz yeterlik inancı arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Genellikle cinsiyet ve ırk gibi demografik değişkenlerin okul müdürü öz yeterlik inancı üzerinde güçlü bir etkisinin olmadığı çoklu regresyon analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Okul yapısı düzeyinde (öğretmenler, destek üyeler, öğrenciler ve veliler) sosyal desteğin okul müdürünün öz yeterliğinin en güçlü yordayıcısı olduğu ve bunu müdür hazırbulunuşluğu ve çevre/ilçe desteğinin takip ettiği belirlenmiştir.

Urton, Wilbert ve Hennemann (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve müdürlerin öz yeterlikleri ile kaynaştırma yeterliklerine ilişkin tutumları arasındaki ilişki

incelenmiştir. Bireysel ve genel öz yeterlikleri ile kaynaştırmaya karşı tutumlarına yönelik ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin bireysel ve genel öz yeterlikleri ile kaynaştırmaya karşı tutumların farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve okul müdürlerinin deneyimlediklerini paylaşımları ile kaynaştırma yeterliklerine karşı tutumları arasında bir ilişki saptanmıştır. Kaynaştırma yeterliğine ilişkin tutumları belirleyen faktörlerin bireysel açıdan öz yeterlik algısı ve deneyim paylaşımı; genel yeterlik açısından kaynaştırma eğitimi etkileyen genel yeterlikler olduğu ifade edilmiştir. Özellikle öğretmen öz yeterlik algısının toplumsal bütünleşmeye ilişkin tutumları etkilediği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma okullarında başarılı teftiş için okulun tüm şartları göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılmıştır.

Williams (2012) tarafından yapılan çalışmada öğrenci başarısı ile yöneticilerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2009-2011 yılları arasında Louisiana’da eğitim gören 3-12 sınıflarındaki öğrenciler ve 311 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Anket yönteminin uygulandığı çalışma neticesinde yöneticilerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu; öğrenci başarısı ile yöneticilerin öğretimsel liderliğe ilişkin yeterlik algıları arasında küçük ama anlamlı bir ilişkinin olduğu, buna karşın öğrenci başarısı ile yönetim ve etik liderliğe ilişkin yeterlik algıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

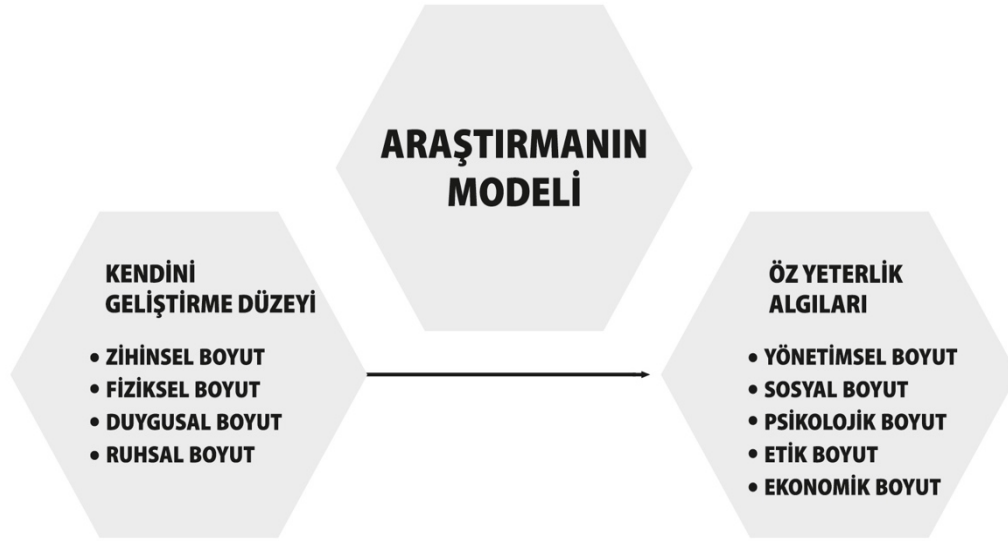
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, kapsamı ve yöntemi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada iki değişken söz konusudur. Kendini geliştirme düzeyi değişkeni dört boyut olarak ele alınmıştır. Bunlar zihinsel boyut, fiziksel boyut, duygusal boyut ve ruhsal boyut şeklindedir. Öz yeterlik algıları değişkeni ise 5 boyutta ele alınmıştır. Bunlar yönetsel boyut, sosyal boyut, psikolojik boyut, etik boyut ve ekonomik boyut şeklindedir.

Araştırmanın modeli, nicel araştırma modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, geçmişte veya günümüzdeki bir durumu mevcut şekli ile açıklayan bir modeldir. Bu modelde çok sayıdaki evren hakkında bir genellemede ve yargıda bulunabilmek amacıyla, evrenden alınacak bir örneklem ile tarama yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu modelde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki, evrendeki belli bir örneklemden yola çıkılarak yapılmaktadır (Karasar, 2011: 81-82).



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Erzurum ili il merkezinde ve ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve halk eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri (okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre Erzurum il merkezinde ve ilçelerindeki yukarıda belirtilen okullarda görevli toplam okul yöneticisi sayısı 1936'dır.

Örneklem büyüklüğü için Rao, Hartley ve Cochran'ın (1962) oluşturduğu aşağıdaki örneklem formülü kullanılmıştır:

$$n = (z^2 \times \hat{p} (1 - \hat{p})) / \epsilon^2$$

z = z değeri

ϵ = hata payı

$\hat{p}$ = söz konusu özelliğe sahip nüfusun (tahmini) oranı

$$n = ((1,96) (0,5) (0,5)) / (0,05) = 384$$

Örneklem büyüklüğü 384 olarak bulunmasına rağmen Rao, Hartley ve Cochran (1962) daha küçük evrenlerde ek bir formül daha önermiştir.

$$n = n_0 / (1 + ((n_0 - 1) / N))$$

n_0 = İlk aşamada bulunan örneklem sayısı

N = evren büyüklüğü

Buradan yola çıkarak

$$n = 384 / ((1 + (383 / 1936)) = 320 \text{ olarak bulunmaktadır.}$$

Bu formülden yola çıkarak ankete en az 320 kişinin katılması gerektiği tespit edilmiştir. Anket tüm evrene gönderilmiş ve araştırmaya 334 kişi katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Kategori	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	289	86.53
	Kadın	45	13.47
Yaş	24-29	13	3.89
	30-34	61	18.26
	35-39	102	30.54
	40-44	90	26.95
	45-49	41	12.28
	50-54	16	4.79
	55-59	6	1.80
	60-65	5	1.50
Eğitim Durumu	Lisans - Eğitim Fakültesi	159	47.6
	Lisans - Fen-Edebiyat Fakültesi	117	35.03
	Lisans - Diğer	20	5.99
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	29	8.68
	Lisansüstü - Diğer	9	2.69
Meslekteki Yıl	1-5 Yıl	41	12.28
	6-10 Yıl	98	29.34
	11-15 Yıl	89	26.65
	16-20 Yıl	52	15.57
	21-25 Yıl	35	10.48
	26-30 Yıl	12	3.59
	31-35 Yıl	7	2.10

Tablo 1 (Devam)*Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı*

Kategori	Değişken	N	%
Çalışmakta Olan Okulun Türü	Okul Öncesi	9	2.69
	İlkokul	85	25.45
	Ortaokul	109	32.63
	Ortaöğretim	121	36.23
	Halk Eğitim Merkezi	5	1.50
	Özel Eğitim-Öğretim	5	1.50
Öğretmenlik Branşı	Okul Öncesi Öğretmeni	9	2.69
	Sınıf Öğretmeni	90	26.95
	Yabancı Dil Öğretmeni	3	.90
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni	18	5.39
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni	8	2.40
	Sözel Alan Dersi Öğretmeni	109	32.63
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni	97	29.04

Tablo 1'e göre katılımcıların %86.53'ü erkek, %13.47'si kadındır. Yaş açısından ele alındığında ise katılımcıların %3.89'u 24-29, % 18.26'sı 30-34, % 30.54'ü 35-39, %26.95'i 40-44, %12.28'i 45-49, %4.79'u 50-54, %1.80'i 55-59 ve %1.50'si 60-65 yaş grubundadır. Katılımcıların %47.60'ı eğitim fakültesi (lisans) mezunu, %35.03'ü fen-edebiyat fakültesi (lisans) mezunu, %5.99'u diğer lisans bölümlerinden mezundur. Katılımcıların %8.68'i eğitim bilimleri anabilim dalı (lisansüstü) ve %2.69'u ise diğer lisansüstü bölümlerinden mezundur. Meslekteki yıl açısından ele alındığında ise katılımcıların %12.28'i 1-5 yıl, %29.34'ü 6-10 yıl, %26.65'i 11-15 yıl, %15.57'si 16-20 yıl, %10.48'i 21-25 yıl, %3.59'u 26-30 yıl ve %2.10'u 31-35 yıl çalışma süresine sahiptir. Katılımcıların %2.69'u okul öncesi kurumlarında, %25.45'i ilkokullarda, %32.63'ü ortaokullarda, %36.23'ü ortaöğretim kurumlarında, %1.50'u halk eğitim merkezi ve %1.50'u ise özel eğitim-öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların branşları incelendiğinde ise, katılımcıların %2.69'unun okul öncesi öğretmeni, %26.95'inin sınıf öğretmeni, %0.90'ının yabancı dil öğretmeni, %5.39'unun yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni, %2.40'ının meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni, %32.63'ünün sözel alan dersi öğretmeni ve %29.04'ünün sayısal alan dersi öğretmeni olduğu görülmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları; araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu”, Kasapoğlu (2009) tarafından oluşturulan “Kendi Geliştirme Ölçeği” ve Baltacı (2020) tarafından oluşturulan “Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” olarak belirlenmiştir.

2.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu formda ankete katılan katılımcılara cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki yıl, çalışmakta olunan okulun türü ve öğretmenlik branşı soruları sorulmuştur.

Demografik bilgi formunda bilgiler araştırmaya katılan katılımcılardan aşağıdaki detaylarla toplanmıştır:

- **Yaş:** 24-29, 30-34, 35-39, 40-44, 45-50, 51-54, 55-59, 60-65;
- **Eğitim Durumu:** Lisans (eğitim fakültesi), lisans (fen-edebiyat fakültesi), lisans (diğer fakülteler), lisansüstü (eğitim bilimleri anabilim dalı), lisansüstü (diğer anabilim dallarından herhangi biri);
- **Meslekteki Yıl:** 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26-30 yıl, 31-35 yıl;
- **Okul Türü:** Okul öncesi (bağımsız anaokulu, anasınıfı), ilkokul (yatılı bölge ilkokulu, ilkokul, vb.), ortaokul (imam hatip ortaokulu, yatılı bölge ortaokulu, vb.), ortaöğretim (anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, fen lisesi, imam hatip lisesi, güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, mesleki ve teknik liseler, anadolu meslek lisesi, vb.), özel eğitim-öğretim (özel eğitim ilkokulu, özel eğitim ortaokulu, resmi görme engelliler ilkokulu, resmi görme engelliler ortaokulu, resmi işitme engelliler ilkokulu, resmi işitme engelliler ortaokulu, özel eğitim meslek lisesi, özel eğitim mesleki eğitim merkezi, özel eğitim uygulama merkezi, özel eğitim iş uygulama merkezi, bilim sanat merkezi, rehberlik ve araştırma merkezi, özel eğitim anaokulu, vb.), halk eğitim merkezi;
- **Öğretmenlik Branşı:** Okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sözel alan öğretmenliği (Türkçe, sosyal bilgiler, edebiyat, felsefe, tarih, coğrafya, din kültürü ve ahlak bilgisi vb. sözel alan derslerinden herhangi birinin öğretmenliği), sayısal alan öğretmenliği (matematik, fen bilimleri, bilişim teknolojileri ve yazılım, fizik,

kimya, biyoloji, vb. sayısal alan derslerinden herhangi birinin öğretmenliği), yabancı dil öğretmenliği (İngilizce, Almanca, Arapça vb. dil derslerinden herhangi birinin öğretmenliği), meslek lisesi alan/dal dersi öğretmenliği (mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında kurumda uygulanan öğretim programına göre meslek derslerinden herhangi birinin öğretmenliği), yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmenliği (beden eğitimi ve spor, görsel sanatlar, müzik vb. derslerden herhangi birinin öğretmenliği).

2.3.2. Kendini Geliştirme Ölçeği

Kendini Geliştirme Ölçeği, Kasapoğlu (2009) tarafından oluşturulmuştur. Bu ölçekte 33 soru ve 4 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar zihinsel boyut, fiziksel boyut, duygusal boyut ve ruhsal boyut şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,91 şeklindedir.

Araştırmada kullanılan Kendini Geliştirme Ölçeğinin alt boyut ve toplam puanlarının güvenirlik analizleri sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kendini Geliştirme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Değeri
Zihinsel Boyut	9	.928
Fiziksel Boyut	6	.862
Duygusal Boyut	9	.778
Ruhsal Boyut	9	.742
Ölçek Toplam Puan	33	.946

Tablo 2 incelendiğinde Kendini Geliştirme Ölçeği Zihinsel alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.928; Fiziksel alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.862; Duygusal alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.778; Ruhsal alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.742 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach’s alfa değeri ise 0.946’dır. Buna göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarının tespit edilen güvenirlik katsayıları, bir ölçekte olması gereken güvenirlik sınırı olan 0.70 koşulunu sağlamaktadır (Cortina, 1993; Sijtsma, 2009).

2.3.3. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Öz yeterlik için ise için ise Baltacı (2020) tarafından geliştirilen “Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte 20 soru ve 5 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar yönetimsel boyut, sosyal boyut, psikolojik boyut, etik boyut ve ekonomik boyut şeklindedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.79 şeklindedir.

Araştırmada kullanılan Yönetici Öz Yeterlik Ölçeğinin toplam puanlarının güvenirlik analizleri sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha Değeri
Yönetimsel Boyut	4	.846
Sosyal Boyut	4	.933
Psikolojik Boyut	4	.884
Etik Boyut	4	.888
Ekonomik Boyut	4	.861
Ölçek Toplam Puan	20	.959

Tablo 3 incelendiğinde Yönetici Öz Yeterlik Ölçeği Yönetimsel alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.846; Sosyal alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.933; Psikolojik alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.884; Etik alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.888 ve Ekonomik alt boyutunun Cronbach’s alfa değerinin 0.861 olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplam Cronbach’s alfa değeri ise 0.959’dur. Buna göre, ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarının tespit edilen güvenirlik katsayıları, bir ölçekte olması gereken güvenirlik sınırı olan 0.70 koşulunu sağlamaktadır (Cortina, 1993; Sijtsma, 2009).

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırma öncesinde araştırmada kullanılması uygun görülen ölçeklerden “Kendini Geliştirme Ölçeği” kullanım izni için ölçeği oluşturan Hülya Kasapoğlu ve “Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanım izni için ölçeği oluşturan Ali Balcı ile mail üzerinden iletişim kurularak ilgili akademisyenlerden ölçek kullanım izni ve onayı alınmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, Google Formlar üzerinden online (çevrimiçi) yapıya dönüştürülerek online anket haline getirilmiştir.

Araştırmanın evrenini oluşturan Erzurum ili il merkezi ve ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve halk eğitim merkezi kurum ve bu kurumlarda görevli okul yöneticisi (okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı) sayı bilgisi için Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Şubesinden bilgi talebinde bulunulmuştur. Bilgi talebi olumlu olarak yanıtlanmıştır. Bir çizelge halinde tablo olarak gönderilen Erzurum ili il merkezi ve ilçelerindeki yukarıda belirtilen resmi eğitim-öğretim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan okul yöneticisi sayılarının yer aldığı çizelge, veri toplama süreci boyunca dikkate alınmıştır. İlgili bilgi talep yazısı ve bu yazıya ek olarak tablo halinde sunulan çizelge Ek-2 ile teze dahil edilmiştir.

Araştırma izni için T.C. Millî Eğitim Bakanlığının Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izni ön başvuruları için yayına aldığı ayse.meb.gov.tr web sitesi üzerinden araştırma izni ön başvuru dilekçesi oluşturulmuştur. Oluşturulan ön başvuru dilekçesi, tez öneri formu ve araştırmada kullanılacak anket formu ile Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Hukuk Müşavirliğinden araştırma izni için etik kurul kararı alınmıştır. Etik kurul kararı Ek-3 ile teze dahil edilmiştir. Araştırma izni için oluşturulan ön başvuru dilekçesine ek olarak sunulacak gerekli formlar hazırlanmış, araştırma izni ön başvuru dilekçesi ve ekleri ve etik kurul kararı ile Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne başvurularak enstitü kanalıyla Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. İlgili araştırma izin yazısı Ek-1 ile teze dahil edilmiştir.

Yüz yüze veri toplama sürecinde Erzurum ili Palandöken, Yakutiye ve Çat ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görevli okul yöneticilerine ulaşılarak okul yöneticilerinin Google Formlar ile online yapıda oluşturulan anket üzerinden araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

Covid-19 salgını nedeniyle veri toplama süreci online olarak tamamlanmıştır. Online veri toplama sürecinde Çat Millî Eğitim Müdürü Kenan Kaya'dan ve Yakutiye Millî Eğitim Müdürü Cihan Kıvanç'tan destek talebinde bulunulmuştur. Daha önce Google Formlar ile oluşturulan anket linki, yukarıda isimleri belirtilen millî eğitim müdürleri tarafından online iletişim platformları kullanılarak Erzurum ili il merkezi ve ilçelerindeki resmi okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve halk eğitim

kurumlarında görev yapan tüm okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Ankete toplam 334 okul yöneticisi katılmıştır. Covid-19 salgını nedeniyle kullanıcılardan herhangi bir onam formu imzası alınamamış; bunun yerine anket başlangıcında bir onay kutusu oluşturulmuş ve onay veren katılımcılarla çalışmaya devam edilmiştir.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada toplanan verilerin analizinde nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistik yöntemler kullanılmıştır. Verilerin değerlendirmesi ise %95 güven aralığında ve $p < .05$ anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Verilerin tanımlanmasında frekans ve yüzde analizi, verilerin karşılaştırılmasında ise ikili gruplarda t testi, ikiden fazla olan gruplarda One Way Anova analizi kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan anketlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım durumu, analizlerde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağına dair karar vermeyi sağlamaktadır. Normal dağılımı kontrol etmek için kullanılan bir yöntem ise çarpıklık ve basıklık değerleridir. Her iki ölçeğin ve alt boyutların çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Kendini Geliştirme Ölçeği ve Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	MİN	MAKS	SS	Ortalama	Çarpıklık	Basıklık
Kendini Geliştirme Ölçeği	334	2.75	4.87	.45	4.26	-.553	-.347
Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	334	3.00	5.00	.39	4.62	-.748	-.282

Puanların basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ve +2 arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı bulgusuna ulaşılmıştır (George ve Mallery, 2010). Veriler normal dağıldığı için parametrik testler olan t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyonu kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler değerlendirilmiş ve hipotezler test edilmiştir.

3.1. KENDİNİ GELİŞTİRME ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ YAPILAN ANALİZLER

Araştırmada kullanılan Kendini Geliştirme Ölçeği sorularının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Kendini Geliştirme Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SN	MADDELER	$\bar{X}$	SS
1	Yönetim alanı ile ilgili yayınları takip ederim.	4.06	1.02
2	Alanım dışında da dergiler, yayınlar, kitaplar vs. okurum.	3.99	1.05
3	Kişisel gelişimim için gönüllü olarak kurs, seminer, panel gibi programlara katılırım.	4.18	.86
4	Deneyimlerimi, bilgilerimi çevremdeki insanlarla paylaşıyorum.	4.57	.59
5	Disiplinli bir çalışma temposuna sahibim.	4.56	.60
6	Çağdaş teknolojiyi kullanabilirim.	4.51	.66
7	Bilgi için bütçe ayırır, bilgiye yatırım yaparım.	4.35	.76
8	Türkçeyi doğru ve etkili kullanırım.	4.65	.51
9	Yabancı dil bilgimi artırmaya çalışırım.	3.69	1.26
10	Sağlıklı bir şekilde beslenmeye dikkat ederim.	4.38	.70
11	Düzenli spor yaparım.	3.93	1.06
12	Çevreme pozitif enerji veririm.	4.49	.64
13	Giyimime ve görünüşüme özen gösteririm.	4.76	.44
14	Stres ve duygusal zorluklar karşısında güçlüyüm.	4.53	.60
15	Özel ilgi alanlarım (hobilerim) vardır, onlara zaman ayırıyorum.	4.25	.81
16	İnsanları incitebilecek olduğum durumlarda duygularımı denetleyebilirim.	4.50	.63
17	İnsanlar doğrudan ifade etmeseler bile yüz ifadelerinden (jest, mimik gibi sözsüz mesajlardan) duygularını anlayabilirim.	4.53	.58
18	Bir olay ya da kişiyle ilgili öfkemi başka bir olayda ya da kişide gösteririm.	1.82	1.13
19	Yaşadığım olaylarda insanların duygularını (kızgınlık, mutluluk, kaygı, korku, vb.) olumlu yönde etkilerim.	4.36	.76
20	Sinema, tiyatro gibi sosyal etkinliklere katılırım.	4.06	.96

Tablo 5 (Devam)*Kendini Geliştirme Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

SN	MADDELER	$\bar{X}$	SS
21	Sivil toplum örgütlerine, sorumluluk taşıyan bir yurttaş olarak katılıyorum.	3.97	1.01
22	Bireyi ve görevi dengeli olarak önemserim.	4.57	.55
23	Mizah duygularına sahip biriyim.	4.36	.73
24	Eleştirileri hoş karşılaşıyorum.	4.43	.67
25	Bireysel çıkarlarımı ön planda tutan davranışlar gösteririm.	1.38	.90
26	Başka insanların iyiliği ve refahı için çaba gösteririm.	4.53	.55
27	Davranışlarımda tutarlıyım.	4.60	.50
28	Çalışanlara eşit eğitim ve gelişim fırsatı veririm.	4.70	.46
29	Mesleğimi insanlığa hizmet etme çabasıyla yaparım.	4.74	.44
30	Örgütteki madde ve insan gibi kaynakları israf etmeden kullanırım.	4.73	.48
31	Siyasi düşünce, inanç ve cinsiyeti ne olursa olsun herkese eşit davranırım.	4.80	.41
32	Kurum ya da kişiye ait bilgileri sadece bilmesi gerekenlerle paylaşıyorum.	4.77	.44
33	Yönetim uygulamalarında baskı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunmaktan kaçınırım.	4.78	.46

3.1.1. Kendini Geliştirme Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama Puanları

Kendini Geliştirme Ölçeğinin 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar zihinsel boyut, fiziksel boyut, duygusal boyut ve ruhsal boyut şeklindedir. Bu alt boyutların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6*Kendini Geliştirme Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

SN	ALT BOYUTLAR	$\bar{X}$	SS
1	Zihinsel Boyut	4.28	.67
2	Fiziksel Boyut	4.39	.56
3	Duygusal Boyut	4.07	.48
4	Ruhsal Boyut	4.34	.30
5	Kendini Geliştirme Ölçeği Toplamı	4.26	.45

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının $4.26 \pm .45$ olduğu gözükmemektedir. Okul yöneticileri kendini geliştirme işlevini çok ($\bar{x} = 4.26$) düzeyde gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedir. Alt boyutlar açısından ele alındığında ise okul yöneticileri kendilerini en fazla fiziksel açıdan ($\bar{x} = 4.39$),

en az da duygusal açıdan ($\bar{x} = 4.07$) gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin birbirine en yakın değerlendirmeyi yaptıkları alt boyutun ruhsal boyut ($ss = .30$), en uzak değerlendirmeyi yaptıkları alt boyutun ise zihinsel boyut ($ss = .67$) olduğu görülmektedir.

3.1.2. Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması

Kendini Geliştirme Ölçeğinden elde edilen puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için aşağıdaki bölümlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumları

Boyut	Cinsiyet	n, $\bar{x}$ ve ss Değerleri			Levene Testi		t-testi		
		N	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
Zihinsel Boyut	Erkek	289	4.32	.66	.038	.845	2.371*	332	.018
	Kadın	45	4.07	.75					
Fiziksel Boyut	Erkek	289	4.43	.54	.803	.371	2.708*	332	.007
	Kadın	45	4.18	.68					
Duygusal Boyut	Erkek	289	4.1	.47	.701	.403	3.237*	332	.001
	Kadın	45	3.86	.56					
Ruhsal Boyut	Erkek	289	4.35	.30	.339	.561	1.501	332	.134
	Kadın	45	4.28	.33					
Kendini Geliştirme Ölçeği	Erkek	289	4.29	.44	.518	.472	2.830*	332	.005
	Kadın	45	4.09	.48					

* $p < .05$

Araştırmada Kendini Geliştirme Ölçeğinden alınan puanların ve alt boyutlardan zihinsel boyut, fiziksel boyut, duygusal boyut puanlarının okul yöneticilerinin cinsiyetine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Ruhsal boyut puanlarının ise okul yöneticilerinin cinsiyetine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Farklılaşmanın olduğu Kendini Geliştirme Ölçeği genel puanı

ile zihinsel boyut, fiziksel boyut, duygusal boyut puanlarında erkek okul müdürleri kadın okul müdürlerinden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Buna göre erkek okul müdürlerinin kendini geliştirme işlevini kadınlardan daha çok gerçekleştirdiği görülmektedir.

Katılımcıların Kendini Geliştirme leğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin yaş grubuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.



Tablo 8

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Zihinsel Boyut	24-29 (1)	13	4.05	.61	2.107	.042	Gruplar Arası	13.318	7	1.903	4.423*	.000	3>6
	30-34 (2)	61	4.28	.70			Grup İçi	140.242	326	.430			
	35-39 (3)	102	4.43	.69			Toplam	153.561	333				
	40-44 (4)	90	4.41	.64									
	45-49 (5)	41	4.14	.59									
	50-54 (6)	16	3.73	.37									
	55-59 (7)	6	3.76	.83									
	60-65 (8)	5	3.71	.85									
Fiziksel Boyut	24-29 (1)	13	4.18	.43	1.788	.089	Gruplar Arası	8.292	7	1.185	3.896*	.000	3>6
	30-34 (2)	61	4.4	.60			Grup İçi	99.113	326	.304			
	35-39 (3)	102	4.49	.59			Toplam	107.406	333				
	40-44 (4)	90	4.49	.51									
	45-49 (5)	41	4.28	.48									
	50-54 (6)	16	3.94	.38									
	55-59 (7)	6	3.97	.87									
	60-65 (8)	5	3.97	.68									

Tablo 8 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Duygusal Boyut	24-29 (1)	13	3.97	.34	.719	.656	Gruplar Arası	8.708	7	1.244	5.819*	.000	2>6
	30-34 (2)	61	4.05	.49			Grup İçi	69.694	326	.214			3>6
	35-39 (3)	102	4.14	.50			Toplam	78.402	333				4>6
	40-44 (4)	90	4.20	.42									6>7
	45-49 (5)	41	3.97	.40									
	50-54 (6)	16	3.60	.46									
	55-59 (7)	6	3.56	.64									
	60-65 (8)	5	3.64	.57									
Ruhsal Boyut	24-29 (1)	13	4.32	.26	1.041	.402	Gruplar Arası	1.46	7	.209	2.271*	.000	3>6
	30-34 (2)	61	4.30	.30			Grup İçi	29.943	326	.092			4>6
	35-39 (3)	102	4.37	.32			Toplam	31.403	333				
	40-44 (4)	90	4.40	.27									
	45-49 (5)	41	4.26	.34									
	50-54 (6)	16	4.19	.24									
	55-59 (7)	6	4.19	.36									
	60-65 (8)	5	4.56	.36									

Tablo 8 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Kendini Geliştirme Ölçeği	24-29 (1)	13	4.13	.35	1.467	.178	Gruplar Arası	6.439	7	.920	4.91*	.000	2>6
	30-34 (2)	61	4.24	.46			Grup İçi	61.07	326	.187			3>6
	35-39 (3)	102	4.35	.47			Toplam	67.509	333				4>6
	40-44 (4)	90	4.36	.40									
	45-49 (5)	41	4.15	.38									
	50-54 (6)	16	3.86	.27									
	55-59 (7)	6	3.86	.64									
	60-65 (8)	5	3.97	.57									

*p<.05

Araştırmada Kendini Geliştirme Ölçeğinden alınan puanların ve alt boyutlardan alınan puanlarının okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$).

Yapılan Tukey HSD testine göre Kendini Geliştirme Ölçeği genel puanında farklılaşmanın 30-34, 35-39 ve 40-44 yaş grubu ile 50-54 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir. 50-54 yaş grubundaki okul yöneticilerinin kendini geliştirme algısı, 30-34, 35-39 ve 40-44 yaş gruplarına göre daha düşük düzeydedir. Zihinsel, fiziksel ve ruhsal alt boyutlarda ise farklılaşmanın 35-39 ve 40-44 yaş grubu ile 50-54 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir. 50-54 yaş grubundaki okul yöneticilerinin zihinsel, fiziksel ve ruhsal kendini geliştirme algılarının 35-39 ve 40-44 yaş gruplarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Duygusal alt boyutta ise farklılaşmanın 30-34, 35-39 ve 40-44 yaş grubu ile 50-54 yaş grubu arasında ve 40-44 yaş grubu ile 55-59 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir. 50-54 yaş grubundaki okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algılarının 30-34, 35-39 ve 40-44 yaş grubundaki okul yöneticilerinden ve 55-59 yaş grubundaki okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algılarının 40-44 yaş grubundaki okul yöneticilerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Zihinsel Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.17	.72	7.375	.000	Gruplar Arası	14.670	4	3.668	8.688*	.000	2 > 1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.50	.62			Grup İçi	138.891	329	.422			2 > 4
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.48	.44			Toplam	153.561	333				3 > 4
	Lisans - Diğer (4)	20	3.76	.52									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.20	.47									
Fiziksel Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.35	.62	7.408	.012	Gruplar Arası	10.161	4	2.540	8.594*	.000	2 > 1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.59	.45			Grup İçi	97.245	329	.296			1 > 4
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.26	.47			Toplam	107.406	333				2 > 3
	Lisans - Diğer (4)	20	3.98	.54									2 > 4
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	3.98	.47									2 > 5

*p<.05

Tablo 9 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Duygusal Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.01	.54	3.099	.016	Gruplar Arası	5.108	4	5.732*	.000	2 > 1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.23	.39			Grup İçi	73.295	329			
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.03	.38			Toplam	78.402	333			
	Lisans - Diğer (4)	20	3.85	.47								
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	3.80	.44								
Ruhsal Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.29	.32	3.519	.008	Gruplar Arası	1.886	4	5.257*	.029	2 > 1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.42	.29			Grup İçi	29.517	329			
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.41	.20			Toplam	31.403	333			
	Lisans - Diğer (4)	20	4.17	.29								
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.32	.23								

Tablo 9 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Kendini Geliştirme Ölçeği	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.19	.49	7.371	.000	Gruplar Arası	6.247	4	1.562	8.387*	.000	2 > 1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.42	.40			Grup İçi	61.262	329	.186			2 > 4
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.30	.29			Toplam	67.509	333				3 > 4
	Lisans - Diğer (4)	20	3.93	.30									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.08	.35									

*p<.05

Araştırmada Kendini Geliştirme Ölçeğinden alınan puanların ve alt boyutlardan alınan puanlarının okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür (p<.05).

Yapılan Tukey HSD testine göre Kendini Geliştirme Ölçeği genel puanında, zihinsel ve ruhsal alt boyutunda farklılaşmanın Eğitim Fakültesi (lisans) mezunları ile Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunları arasında; diğer lisans bölümleri ile Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (lisansüstü) mezunları arasında olduğu görülmüştür. Kendini Geliştirme Ölçeği değer ortalamaları Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunlarında, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunlarından; Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (lisansüstü) mezunlarında diğer lisans bölümleri mezunlarından daha yüksektir. Okul yöneticilerinin zihinsel ve ruhsal kendini geliştirme algıları ise Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunlarında, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunlarından; Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) ve Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (lisansüstü) mezunlarında ise diğer lisans bölümleri mezunlarından daha yüksek tespit edilmiştir. Fiziksel boyutta ise farklılaşmanın Eğitim Fakültesi (lisans) mezunları ile Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunları ve diğer lisans bölümlerinden mezun olanlar arasında; Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunları ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (lisansüstü), diğer lisans bölümleri ve diğer lisansüstü bölümleri mezunları arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin fiziksel kendini geliştirme algıları, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunlarında, Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) ve diğer lisans bölümü mezunlarından; Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunlarında ise Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (lisansüstü) mezunları, diğer lisans bölümleri ve diğer lisansüstü bölümleri mezunlarından daha yüksek gözükmemektedir. Duygusal boyutta ise farklılaşmanın Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunları ile Eğitim Fakültesi (lisans) mezunları ve diğer lisans bölümlerinden mezun olanlar arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algıları, Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunlarında, Eğitim Fakültesi (lisans) ve diğer lisans bölümü mezunlarından daha yüksek gözükmemektedir.

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin meslekteki çalışma sürelerine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Zihinsel Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.16	.66	2.469	.024	Gruplar Arası	11.934	6	1.989	4.592*	.000	2 > 5
	6-10 Yıl (2)	98	4.50	.60			Grup İçi	141.627	327	.433			2 > 6
	11-15 Yıl (3)	89	4.28	.73			Toplam	153.561	333				2 > 7
	16-20 Yıl (4)	52	4.33	.67									
	21-25 Yıl (5)	35	4.10	.63									
	26-30 Yıl (6)	12	3.84	.67									
	31-35 Yıl (7)	7	3.62	.40									
Fiziksel Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.22	.48	1.735	.112	Gruplar Arası	9.403	6	1.567	5.229*	.000	2 > 1
	6-10 Yıl (2)	98	4.56	.52			Grup İçi	98.003	327	.300			2 > 5
	11-15 Yıl (3)	89	4.40	.63			Toplam	107.406	333				2 > 6
	16-20 Yıl (4)	52	4.49	.51									
	21-25 Yıl (5)	35	4.19	.56									
	26-30 Yıl (6)	12	3.99	.58									
	31-35 Yıl (7)	7	3.93	.40									

Tablo 10 (Devam)

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Duygusal Boyut	0-5 Yıl (1)	41	3.91	.43	0.947 .462	Gruplar Arası	8.324	6	1.387	6.474*	.000	2 > 1
	6-10 Yıl (2)	98	4.19	.44		Grup İçi	70.078	327	.214			2 > 5
	11-15 Yıl (3)	89	4.14	.50		Toplam	78.402	333				2 > 6
	16-20 Yıl (4)	52	4.15	.45								3 > 6
	21-25 Yıl (5)	35	3.89	.50								4 > 6
	26-30 Yıl (6)	12	3.57	.48								
	31-35 Yıl (7)	7	3.68	.24								
Ruhsal Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.24	.29	0.674 .671	Gruplar Arası	1.058	6	.176	1.9	.080	-
	6-10 Yıl (2)	98	4.40	.28		Grup İçi	30.346	327	.093			
	11-15 Yıl (3)	89	4.36	.32		Toplam	31.403	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.33	.32								
	21-25 Yıl (5)	35	4.27	.32								
	26-30 Yıl (6)	12	4.37	.29								
	31-35 Yıl (7)	7	4.22	.35								

Tablo 10 (Devam)

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Kendini Geliştirme Ölçeği	0-5 Yıl (1)	41	4.13	.36	1.938 .074	Gruplar Arası	6.015	6	1.002	5.331*	.000	2 > 1
	6-10 Yıl (2)	98	4.40	.41		Grup İçi	61.494	327	.188			2 > 5
	11-15 Yıl (3)	89	4.28	.49		Toplam	67.509	333				2 > 6
	16-20 Yıl (4)	52	4.31	.43								2 > 7
	21-25 Yıl (5)	35	4.11	.44								
	26-30 Yıl (6)	12	3.94	.45								
	31-35 Yıl (7)	7	3.86	.25								

Araştırmada Kendini Geliştirme Ölçeğinden alınan puanların ve zihinsel, fiziksel ve duygusal alt boyutlardan alınan puanların okul yöneticilerinin meslekteki çalışma sürelerine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Ancak ruhsal boyut ortalamalarının okul yöneticilerinin meslekteki çalışma sürelerine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Yapılan Tukey HSD testine göre Kendini Geliştirme Ölçeği genel puanında farklılaşmanın 6-10 yıldır çalışan okul yöneticileri ile 1-5 yıl, 21-25 yıl, 26-30 yıl ve 31-35 yıl arası çalışan okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Kendini Geliştirme Ölçeği değer ortalamaları 6-10 yıl arası görev yapan okul yöneticilerinde, 1-5 yıl, 21-25 yıl, 26-30 yıl ve 31-35 yıl arası çalışanlardan daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin zihinsel kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın 6-10 yıl görev yapan okul yöneticileri ile 21-25 yıl, 26-30 yıl ve 31-35 yıl arası çalışan okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin zihinsel kendini geliştirme algıları, 6-10 yıl görev yapan okul yöneticilerinde, 21-25 yıl, 26-30 yıl ve 31-35 yıl arası çalışan okul yöneticilerinden yüksektir.

Okul yöneticilerinin fiziksel kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın 6-10 yıl görev yapan okul yöneticileri ile 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 26-30 yıl arası çalışan okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin fiziksel kendini geliştirme algıları, 6-10 yıl görev yapan okul yöneticilerinde, 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 26-30 yıl arası çalışan okul yöneticilerinden yüksektir.

Okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın 6-10 yıl görev yapan okul yöneticileri ile 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 26-30 yıl arası çalışan okul yöneticileri arasında ve 26-30 yıl arası çalışan okul yöneticileriyle 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası çalışan okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algıları, 6-10 yıl görev yapan okul yöneticilerinde, 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 26-30 yıl arası çalışan okul yöneticilerinden yüksek; 26-30 yıl arası görev yapan okul yöneticilerinde, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası çalışan okul yöneticilerinden yüksektir.

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin çalışmakta olduğu okulun türüne göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Zihinsel Boyut	İlkokul (1)	85	4.19	.66	.775	.568	Gruplar Arası	5.174	5	1.035	2.287*	.046	+
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.07	.69			Grup İçi	148.387	328	.452			
	Okul Öncesi (3)	9	4.21	.72			Toplam	153.561	333				
	Ortaokul (4)	109	4.21	.71									
	Ortaöğretim (5)	121	4.45	.63									
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.16	.93									
Fiziksel Boyut	İlkokul (1)	85	4.34	.57	1.105	.358	Gruplar Arası	3.375	5	.675	2.128	.062	-
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.13	.43			Grup İçi	104.030	328	.317			
	Okul Öncesi (3)	9	4.37	.78			Toplam	107.406	333				
	Ortaokul (4)	109	4.33	.60									
	Ortaöğretim (5)	121	4.52	.51									
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.10	.48									

Tablo 11 (Devam)

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Duygusal Boyut	İlkokul (1)	85	4.08	.49	1.279	.273	Gruplar Arası	3.415	5	.683	2.987*	.012	5>4
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	3.67	.34			Grup İçi	74.988	328	.229			
	Okul Öncesi (3)	9	3.88	.41			Toplam	78.402	333				
	Ortaokul (4)	109	3.99	.52									
	Ortaöğretim (5)	121	4.18	.42									
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	3.96	.79									
Ruhsal Boyut	İlkokul (1)	85	4.32	.32	1.321	.255	Gruplar Arası	.446	5	.089	0.946	.451	-
	Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulu (2)	5	4.42	.24			Grup İçi	30.957	328	.094			
	Okul Öncesi (3)	9	4.19	.36			Toplam	31.403	333				
	Ortaokul (4)	109	4.34	.28									
	Ortaöğretim (5)	121	4.36	.33									
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.47	.09									

Tablo 11 (Devam)

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışmakta Oldukları Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Kendini Geliştirme Ölçeği	İlkokul (1)	85	4.22	.45	.643	.667	Gruplar Arası	2.153	5	.431	2.161	.058
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.07	.30			Grup İçi	65.356	328	.199		
	Okul Öncesi (3)	9	4.14	.44			Toplam	67.509	333			
	Ortaokul (4)	109	4.20	.47								
	Ortaöğretim (5)	121	4.36	.42								
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.18	.57								

*p<.05

Araştırmada Kendini Geliştirme leğinin sadece zihinsel ve duygusal alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının okul yöneticilerinin çalışmakta olduğu okul türüne göre %95 güven aralığında istatiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Ancak Kendini Geliştirme leği genel puan ortalamalarının, fiziksel ve ruhsal alt boyut puan ortalamalarının okul yöneticilerinin çalışmakta olduğu okul türüne göre %95 güven aralığında istatiksel bakımdan farklılaşmadığı görülmüştür ($p<.05$).

Okul yöneticilerinin ruhsal kendini geliştirme algılarında farklılaşmanın ortaokulda görev yapan okul yöneticileri ile ortaöğretimde görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ruhsal kendini geliştirme algıları, ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinden yüksektir.

Katılımcıların Kendini Geliştirme leğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin öğretmenlik branşına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Kendini Geliştirme	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Zihinsel Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.34	.68	2.300	.034	Gruplar Arası	19.313	6	3.219	7.841*	.000	1 > 2
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	3.44	.44			Grup İçi	134.247	327	.411			1 > 6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.21	.72			Toplam	153.561	333				4 > 2
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.20	.64									7 > 2
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.96	.94									4 > 6
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	3.65	.76									7 > 4
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.51	.57									7 > 6

Tablo 12 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Fiziksel Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.42	.56	1.850	.089	Gruplar Arası	9.934	6	1.656	5.555*	.000	1 > 6
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	3.88	.39			Grup İçi	97.472	327	.298			7 > 2
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.37	.78			Toplam	107.406	333				7 > 4
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.32	.57									7 > 6
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.94	.92									
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	3.95	.68									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.57	.45									

Tablo 12 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Duygusal Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.10	.49	1.931	.075	Gruplar Arası	6.602	6	1.100	5.012*	.000	1 > 6
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	3.88	.46			Grup İçi	71.800	327	.220			4 > 6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	3.88	.41			Toplam	78.402	333				7 > 6
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.07	.50									
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.70	.80									
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	3.59	.50									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.18	.40									

Tablo 12 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ruhsal Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.37	.30	4.430	.000	Gruplar Arası	2.799	6	.467	5.334*	.000	1 > 5
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	4.18	.40			Grup İçi	28.604	327	.087			1 > 6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.19	.36			Toplam	31.403	333				7 > 5
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.32	.31									7 > 6
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.85	.61									
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	4.10	.36									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.41	.24									

Tablo 12 (Devam)*Katılımcıların Kendini Geliştirme Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları*

Kendini Geliştirme	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Kendini Geliştirme Ölçeği	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.30	.46	3.541	.002	Gruplar Arası	8.038	6	1.340	7.366*	.000	1 > 6
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	3.84	.31			Grup İçi	59.471	327	.182			7 > 2
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.14	.44			Toplam	67.509	333				7 > 6
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.22	.44									4 > 6
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.86	.80									4 > 7
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	3.81	.48									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.41	.36									

*p<.05

Araştırmada Kendini Geliştirme Ölçeğinden ve alt boyutlarından ele edilen puan ortalamalarının okul yöneticilerinin öğretmenlik branşına göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$).

Yapılan Tukey HSD testine göre Kendini Geliştirme Ölçeği genel puanında farklılaşmanın sözel alan dersi öğretmeni ile yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında; sayısal alan dersi öğretmeni ile meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında; sınıf öğretmeni ile yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Kendini Geliştirme Ölçeği değer ortalamaları sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni olan okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sınıf öğretmeni okul yöneticilerinde, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, sınıf öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin zihinsel kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ile meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında; meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni okul yöneticileri ile sınıf öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri arasında; sınıf öğretmeni okul yöneticileri ile yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri arasında ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri ile sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin zihinsel kendini geliştirme algıları, sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sınıf öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde sınıf öğretmeni okul yöneticilerinden; sınıf öğretmeni okul yöneticilerinde, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, yetenek, sanat

ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin fiziksel kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın sözel alan dersi öğretmeni ile yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında ve sayısal alan dersi öğretmeni ile meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin fiziksel kendini geliştirme algıları, sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde ise, meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri ile sözel alan dersi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin duygusal kendini geliştirme algıları, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinde sözel alan dersi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinden daha düşüktür.

Okul yöneticilerinin ruhsal kendini geliştirme algılarında ise farklılaşmanın sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ile yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ile yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin ruhsal kendini geliştirme algıları, sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinde ise yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksektir.

3.2. YÖNETİCİ ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ İLE İLGİLİ YAPILAN ANALİZLER

Araştırmada kullanılan Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği sorularının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SN	MADDELER	$\bar{X}$	SS
1	İşin gerektirdiği zamanı planlar ve zamanında işi yapabilirim.	4.71	.45
2	İşin gerektirdiği tüm görev ve sorumlulukları dikkate alırım.	4.76	.42
3	Çalışanları iş için koordine edebilirim.	4.64	.50
4	Ortaya çıkacak sorunları çözebilir, kriz durumunu atlatabilirim.	4.60	.52
5	Çalışanlara kolaylıkla uyum sağlayıp onları doğru şekilde motive edebilirim.	4.58	.54
6	Çalışanlar ve diğer paydaşlarla etkili bir iletişim ağı kurabilirim.	4.62	.50
7	Örgüt ve çalışanlar için gerekli değişim ve yenilikleri yapabilirim.	4.56	.54
8	Örgüte içinde sağlıklı bir örgüt iklimi yaratabilirim.	4.57	.53
9	İş stresiyle başa çıkabilirim.	4.50	.56
10	İş yerinde kendimi gerçekleştirebilirim.	4.54	.61
11	İş yerinde duygularımı yönetebilirim.	4.57	.56
12	Diğer çalışanların yaşam enerjilerini yükseltmeye çalışırım.	4.47	.59
13	Çalışanlara karşı adil davranabilirim.	4.80	.41
14	Çatışmaları çözümlerken etik ve objektif olmaya çalışırım.	4.79	.40
15	İşimi yaparken doğruluk ve dürüstlükten ayrılmam.	4.87	.33
16	Ödül ve terfileri çalışanların nitelik ve performanslarına göre belirlerim.	4.79	.41
17	Piyasa koşullarını takip edip gerektiğinde önlem alabilirim.	4.47	.66
18	Çalışanların yaşam koşulları hakkında sürekli bilgi alırım.	4.38	.71
19	Örgütün tüm gelir ve gider cetvelleri hakkında detaylı bilgim var.	4.56	.63
20	Kriz durumunu atlatmak için planlar yapar, gerekli tüm tedbirleri alırım.	4.61	.52

3.2.1. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama Puanları

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin 5 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar yönetsel boyut, sosyal boyut, psikolojik boyut, etik boyut ve ekonomik boyut şeklindedir. Bu alt boyutların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SN	ALT BOYUTLAR	$\bar{X}$	SS
1	Yönetimsel Boyut	4.68	.39
2	Sosyal Boyut	4.58	.48
3	Psikolojik Boyut	4.52	.50
4	Etik Boyut	4.81	.34
5	Ekonomik Boyut	4.50	.53
6	Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Toplamı	4.62	.39

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının 4.62 ± 0.39 olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri öz yeterlik işlevini çok ($\bar{x} = 4.62$) düzeyde gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedir. Alt boyutlar açısından ele alındığında ise okul yöneticileri en fazla etik açıdan ($\bar{x} = 4.81$), en az da ekonomik açıdan ($\bar{x} = 4.50$) öz yeterliliğe sahip olduklarını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin birbirine en yakın değerlendirmeyi yaptıkları alt boyutun etik boyut ($ss = 0.34$), en uzak değerlendirmeyi yaptıkları alt boyutun ise ekonomik boyut ($ss = 0.53$) olduğu görülmektedir.

3.2.2. Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması

Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden elde edilen puanların demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için aşağıdaki bölümlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumları

		n, $\bar{x}$ ve ss Değerleri			Levene Testi		t-testi		
Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	F	p	t	SD	p
Yönetimsel Boyut	Erkek	289	4.70	.39	.029	.865	1.706	332	.089
	Kadın	45	4.59	.44					
Sosyal Boyut	Erkek	289	4.62	.47	2.417	.121	3.378*	332	.001
	Kadın	45	4.36	.54					
Psikolojik Boyut	Erkek	289	4.57	.49	.259	.611	3.795*	332	.000
	Kadın	45	4.27	.53					
Etik Boyut	Erkek	289	4.83	.32	8.278	.004	1.945	332	.053
	Kadın	45	4.73	.45					
Ekonomik Boyut	Erkek	289	4.55	.51	.356	.551	4.080*	332	.000
	Kadın	45	4.21	.60					
Yönetici Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	Erkek	289	4.65	.39	.017	.897	3.551*	332	.000
	Kadın	45	4.43	.43					

*p<.05

Araştırmada Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden alınan puanların ve alt boyutlardan sosyal boyut, psikolojik boyut ve ekonomik boyut puanlarının okul yöneticilerinin cinsiyetine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Yönetimsel ve etik boyut puanlarının ise okul yöneticilerinin cinsiyetine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.05$). Farklılaşmanın olduğu Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği genel puanı ile sosyal boyut, psikolojik boyut ve ekonomik boyut puanlarında erkek okul yöneticilerinin, kadın okul yöneticilerinden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin yaş grubuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Yönetimsel Boyut	24-29 (1)	13	4.44	.43	1.228	.287	Gruplar Arası	2.271	7	.324	2.101*	.043	4>2
	30-34 (2)	61	4.68	.39			Grup İçi	50.338	326	.154			
	35-39 (3)	102	4.71	.41			Toplam	52.609	333				
	40-44 (4)	90	4.75	.37									
	45-49 (5)	41	4.66	.39									
	50-54 (6)	16	4.48	.31									
	55-59 (7)	6	4.42	.49									
	60-65 (8)	5	4.75	.35									
Sosyal Boyut	24-29 (1)	13	4.38	.59	1.640	.123	Gruplar Arası	3.446	7	.492	2.132*	.040	4>2
	30-34 (2)	61	4.53	.47			Grup İçi	75.247	326	.231			
	35-39 (3)	102	4.64	.51			Toplam	78.693	333				
	40-44 (4)	90	4.68	.45									
	45-49 (5)	41	4.54	.47									
	50-54 (6)	16	4.31	.40									
	55-59 (7)	6	4.33	.54									
	60-65 (8)	5	4.50	.47									

*p<.05

Tablo 16 (Devam)*Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları*

Öz Yeterlilik Algısı	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Psikolojik Boyut	24-29 (1)	13	4.33	.50	2.268	.029	Gruplar Arası	4.280	7	.611	2.477*	.017	4>2
	30-34 (2)	61	4.40	.58			Grup İçi	80.477	326	.247			
	35-39 (3)	102	4.57	.53			Toplam	84.757	333				
	40-44 (4)	90	4.66	.44									
	45-49 (5)	41	4.48	.46									
	50-54 (6)	16	4.34	.41									
	55-59 (7)	6	4.38	.49									
	60-65 (8)	5	4.35	.34									
Etik Boyut	24-29 (1)	13	4.85	.33	1.694	.110	Gruplar Arası	1.030	7	.147	1.264*	.267	4>2
	30-34 (2)	61	4.75	.37			Grup İçi	37.914	326	.116			
	35-39 (3)	102	4.88	.32			Toplam	38.944	333				
	40-44 (4)	90	4.84	.33									
	45-49 (5)	41	4.76	.39									
	50-54 (6)	16	4.72	.34									
	55-59 (7)	6	4.75	.22									
	60-65 (8)	5	4.85	.34									

Tablo 16 (Devam)*Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Farklılaşma Durumları*

Öz Yeterlilik Algısı	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ekonomik Boyut	24-29 (1)	13	4.35	.50	2.212	.033	Gruplar Arası	4.371	7	.624	2.241*	.031	4>2
	30-34 (2)	61	4.43	.60			Grup İçi	90.802	326	.279			
	35-39 (3)	102	4.57	.57			Toplam	95.172	333				
	40-44 (4)	90	4.59	.47									
	45-49 (5)	41	4.53	.48									
	50-54 (6)	16	4.16	.36									
	55-59 (7)	6	4.33	.49									
	60-65 (8)	5	4.20	.67									
Yönetici Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	24-29 (1)	13	4.47	.39	1.226	.288	Gruplar Arası	2.445	7	.349	2.252*	.030	4>2
	30-34 (2)	61	4.56	.42			Grup İçi	50.563	326	.155			
	35-39 (3)	102	4.67	.42			Toplam	53.009	333				
	40-44 (4)	90	4.71	.36									
	45-49 (5)	41	4.60	.38									
	50-54 (6)	16	4.40	.31									
	55-59 (7)	6	4.44	.44									
	60-65 (8)	5	4.53	.38									

*p<.05

Araştırmada Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden ve alt boyutlardan alınan değer ortalamalarının okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görölmüştür ($p<.05$).

Yapılan Tukey HSD testine göre Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt boyutlarından alınan değer ortalamalarında farklılaşmanın 30-34 yaş grubu ile 40-44 yaş grubu arasında olduğu görölmektedir. 40-44 yaş grubu okul yöneticilerinin öz yeterlik algısı ve alt boyut değer ortalamaları, 30-34 yaş grubu okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Yönetimsel Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.58	.45	13.858	.000	Gruplar Arası	3.810	4	.953	6.421*	.000	2>1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.80	.34			Grup İçi	48.799	329	.148			
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.75	.29			Toplam	52.609	333				
	Lisans - Diğer (4)	20	4.68	.28									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.83	.18									

Tablo 17 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Sosyal Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.46	.51	6.058	.000	Gruplar Arası	6.029	4	1.507	6.824*	.000	2>1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.74	.43			Grup İçi	72.664	329	.221			
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.66	.46			Toplam	78.693	333				
	Lisans - Diğer (4)	20	4.45	.41									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.75	.40									

Tablo 17 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Psikolojik Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.41	.54	7.321	.000	Gruplar Arası	7.066	4	1.767	7.481*	.000	2>1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.72	.42			Grup İçi	77.691	329	.236			2>4
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.51	.42			Toplam	84.757	333				
	Lisans - Diğer (4)	20	4.36	.46									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.61	.45									

Tablo 17 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Etik Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.76	.41	11.233	.000	Gruplar Arası	1.610	4	.403	3.548*	.007	2>1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.91	.24			Grup İçi	37.334	329	.113			
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.85	.29			Toplam	38.944	333				
	Lisans - Diğer (4)	20	4.76	.27									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.83	.33									

Tablo 17 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ekonomik Boyut	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.40	.58	4.951	.001	Gruplar Arası	7.154	4	1.789	6.685*	.000	2>1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.70	.47			Grup İçi	88.018	329	.268			2>4
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.41	.42			Toplam	95.172	333				
	Lisans - Diğer (4)	20	4.33	.46									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.61	.40									

Tablo 17 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Yönetici Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	Lisans - Eğitim Fakültesi (1)	159	4.52	.44	10.794	.000	Gruplar Arası	4.644	4	1.161	7.898*	.000	2>1
	Lisans - Fen Edebiyat Fakültesi (2)	117	4.77	.34			Grup İçi	48.364	329	.147			2>4
	Lisansüstü - Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (3)	29	4.64	.31			Toplam	53.009	333				
	Lisans - Diğer (4)	20	4.52	.27									
	Lisansüstü - Diğer (5)	9	4.73	.23									

*p<.05

Araştırmada Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden ve alt boyutlardan alınan değer ortalamalarının okul yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$).

Yapılan Tukey HSD testine göre farklılaşmanın Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği genelinde, psikolojik ve ekonomik alt boyutta Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunları okul yöneticileri ile Eğitim Fakültesi (lisans) ve diğer lisans bölümleri mezunları okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Yönetimsel, sosyal ve etik boyutta ise farklılaşmanın Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunları okul yöneticileri ile, Eğitim Fakültesi (lisans) mezunları okul yöneticileri arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeyi, psikolojik ve ekonomik öz yeterlik algı düzeyleri Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunlarında, Eğitim fakültesi ve diğer lisans bölüm mezunlarından daha yüksektir. Yönetimsel, sosyal ve etik öz yeterlik algı düzeyleri ise Fen-Edebiyat Fakültesi (lisans) mezunlarında, Eğitim fakültesi mezunlarından daha yüksektir.

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin çalışma süresine göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Yönetimsel Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.57	.41	1.627	.139	Gruplar Arası	2.106	6	.351	2.272*	.037	+
	6-10 Yıl (2)	98	4.77	.35			Grup İçi	50.503	327	.154			
	11-15 Yıl (3)	89	4.66	.43			Toplam	52.609	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.71	.40									
	21-25 Yıl (5)	35	4.68	.36									
	26-30 Yıl (6)	12	4.63	.31									
	31-35 Yıl (7)	7	4.36	.48									
Sosyal Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.46	.50	1.387	.219	Gruplar Arası	2.680	6	.447	1.921	.077	-
	6-10 Yıl (2)	98	4.68	.45			Grup İçi	76.013	327	.232			
	11-15 Yıl (3)	89	4.58	.52			Toplam	78.693	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.63	.47									
	21-25 Yıl (5)	35	4.51	.47									
	26-30 Yıl (6)	12	4.50	.43									
	31-35 Yıl (7)	7	4.25	.48									

Tablo 18 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Psikolojik Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.40	.43	2.312	.034	Gruplar Arası	2.069	6	.345	1.363	.229	-
	6-10 Yıl (2)	98	4.58	.54			Grup İçi	82.689	327	.253			
	11-15 Yıl (3)	89	4.52	.55			Toplam	84.757	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.61	.47									
	21-25 Yıl (5)	35	4.52	.46									
	26-30 Yıl (6)	12	4.38	.38									
	31-35 Yıl (7)	7	4.25	.35									
Etik Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.77	.35	1.667	.128	Gruplar Arası	.732	6	.122	1.043	.397	-
	6-10 Yıl (2)	98	4.88	.29			Grup İçi	38.212	327	.117			
	11-15 Yıl (3)	89	4.83	.36			Toplam	38.944	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.78	.38									
	21-25 Yıl (5)	35	4.76	.37									
	26-30 Yıl (6)	12	4.81	.26									
	31-35 Yıl (7)	7	4.71	.37									

Tablo 18 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ekonomik Boyut	0-5 Yıl (1)	41	4.34	.53	2.159	.047	Gruplar Arası	4.353	6	.726	2.612	.017	-
	6-10 Yıl (2)	98	4.61	.53			Grup İçi	90.819	327	.278			
	11-15 Yıl (3)	89	4.49	.58			Toplam	95.172	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.61	.43									
	21-25 Yıl (5)	35	4.48	.51									
	26-30 Yıl (6)	12	4.27	.53									
	31-35 Yıl (7)	7	4.14	.35									
Yönetici Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	0-5 Yıl (1)	41	4.51	.37	.563	.759	Gruplar Arası	1.997	6	.333	2.134*	.049	+
	6-10 Yıl (2)	98	4.70	.38			Grup İçi	51.011	327	.156			
	11-15 Yıl (3)	89	4.62	.44			Toplam	53.009	333				
	16-20 Yıl (4)	52	4.67	.38									
	21-25 Yıl (5)	35	4.59	.38									
	26-30 Yıl (6)	12	4.52	.34									
	31-35 Yıl (7)	7	4.34	.37									

*p<.05

Araştırmada Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden ve yönetimsel boyuttan alınan değer ortalamalarının okul yöneticilerinin çalışma sürelerine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Ancak sosyal boyut, psikolojik boyut, etik boyut ve ekonomik boyut değer ortalamalarının çalışma sürelerine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Farklılaşmanın olduğu Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve yönetimsel öz yeterlik algısı alt boyutunda çalışma süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle, Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve yönetimsel öz yeterlik algısı alt boyutunda tüm grup ortalamalarının aynı olmadığı görülmüştür. Ancak hangi grupların birbirinden farklı olduğu hususunda yeterli kanıt bulunmamaktadır.

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin okul türüne göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Yönetimsel Boyut	İlkokul (1)	85	4.63	.41	4.887	.000	Gruplar Arası	1.974	5	.395	2.557*	.027	+
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.55	.27			Grup İçi	50.635	328	.154			
	Okul Öncesi (3)	9	4.56	.46			Toplam	52.609	333				
	Ortaokul (4)	109	4.64	.39									
	Ortaöğretim (5)	121	4.76	.38									
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	5.00	.00									
Sosyal Boyut	İlkokul (1)	85	4.52	.48	5.987	.000	Gruplar Arası	4.082	5	.816	3.589*	.004	+
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.25	.43			Grup İçi	74.611	328	.227			
	Okul Öncesi (3)	9	4.36	.50			Toplam	78.693	333				
	Ortaokul (4)	109	4.53	.49									
	Ortaöğretim (5)	121	4.70	.47									
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	5.00	.00									

Tablo 19 (Devam)*Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları*

Öz Yeterlilik Algısı	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD			
Psikolojik Boyut	İlkokul (1)	85	4.44	.50	5.320	.000	Gruplar Arası	5.434	5	1.087	4.494*	.001	5>1		
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.50	.50			Grup İçi	79.323	328					.242	5>3
	Okul Öncesi (3)	9	4.17	.50			Toplam	84.757	333					5>4	
	Ortaokul (4)	109	4.46	.54											
	Ortaöğretim (5)	121	4.66	.45											
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.95	.11											
Etik Boyut	İlkokul (1)	85	4.77	.38	4.952	.000	Gruplar Arası	1.001	5	.200	1.73	.127	-		
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.75	.43			Grup İçi	37.943	328					.116	
	Okul Öncesi (3)	9	4.67	.45			Toplam	38.944	333						
	Ortaokul (4)	109	4.81	.33											
	Ortaöğretim (5)	121	4.87	.31											
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	5.00	.00											

Tablo 19 (Devam)*Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumları*

Öz Yeterlilik Algısı	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD			
Ekonomik Boyut	İlkokul (1)	85	4.44	.53	2.074	.068	Gruplar Arası	3.521	5	.704	2.520*	.029	+		
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.40	.65			Grup İçi	91.651	328					.279	
	Okul Öncesi (3)	9	4.31	.39			Toplam	95.172	333						
	Ortaokul (4)	109	4.44	.56											
	Ortaöğretim (5)	121	4.63	.50											
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.80	.33											
Yönetici Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	İlkokul (1)	85	4.56	.39	3.181	.008	Gruplar Arası	2.882	5	.576	3.771*	.002	5>1		
	Halk Eğitim Merkezi (2)	5	4.49	.35			Grup İçi	50.127	328					.153	5>4
	Okul Öncesi (3)	9	4.41	.39			Toplam	53.009	333						
	Ortaokul (4)	109	4.57	.41											
	Ortaöğretim (5)	121	4.72	.38											
	Özel Eğitim-Öğretim (6)	5	4.95	.09											

*p<.05

Araştırmada Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden, yönetimsel boyuttan, sosyal boyuttan, psikolojik boyuttan ve ekonomik boyuttan alınan değer ortalamalarının okul yöneticilerinin okul türüne göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$). Ancak etik boyut değer ortalamalarının çalışma sürelerine göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Farklılaşmanın olduğu Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği genel değer ortalamalarının ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ile ilkökul ve ortaokulda çalışan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür. Ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği genel değer ortalamaları ortaokulda ve ilkökulda çalışan okul yöneticilerinin değer ortalamalarından daha yüksektir.

Farklılaşmanın olduğu psikolojik öz yeterlik alt boyutunda farklılığın ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ile ilkökul, okul öncesi eğitim kurumları ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin psikolojik öz yeterlik değer ortalamaları, ilkökul, okul öncesi eğitim kurumları ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri psikolojik öz yeterlik değer ortalamalarından daha yüksektir.

Farklılaşmanın olduğu yönetimsel, sosyal ve ekonomik öz yeterlik algısı alt boyutunda okul yöneticilerinin okul türü arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Diğer bir ifadeyle, yönetimsel, sosyal ve ekonomik öz yeterlik algısı alt boyutunda tüm grup ortalamalarının aynı olmadığı görülmüştür. Ancak hangi grupların birbirinden farklı olduğu hususunda yeterli kanıt bulunmamaktadır.

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları puanların okul yöneticilerinin branşına göre farklılaşma durumlarının incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Yönetimsel Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.69	.39	6.205	.000	Gruplar Arası	6.549	6	1.092	7.749*	.000	1>5
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	4.59	.27			Grup İçi	46.060	327	.141			1>6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.56	.46			Toplam	52.609	333				4>5
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.63	.41									7>4
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.92	.88									7>6
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	4.35	.38									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.84	.31									

*p<.05

Tablo 20 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Sosyal Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.60	.47	4.576	.000	Gruplar Arası	8.114	6	1.352	6.266*	.000	1>6
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	4.41	.40			Grup İçi	70.579	327	.216			4>6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.36	.50			Toplam	78.693	333				7>4
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.53	.48									7>6
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	4.00	1.00									
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	4.15	.55									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.75	.41									

Tablo 20 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD	
Psikolojik Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.54	.51	5.532	.000	Gruplar Arası	8.179	6	1.363	5.821*	.000	7>3
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	4.22	.34			Grup İçi	76.578	327	.234			7>4
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.17	.50			Toplam	84.757	333				7>6
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.45	.49									
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	4.25	1.09									
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	4.18	.57									
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.71	.41									

Tablo 20 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Etik Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.83	.31	11.674	.000	Gruplar Arası	4.075	6	.679	6.369*	.000	1>5
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	4.91	.13			Grup İçi	34.869	327	.107			1>6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.67	.45			Toplam	38.944	333				2>5
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.79	.36									4>6
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	4.25	1.09									7>5
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	4.50	.44									7>6
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.91	.24									

Tablo 20 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Ekonomik Boyut	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1)	109	4.53	.55	4.174	.000	Gruplar Arası	11.403	6	1.901	7.419*	.000	1>6
	Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2)	8	4.16	.44			Grup İçi	83.769	327	.256			4>6
	Okul Öncesi Öğretmeni (3)	9	4.31	.39			Toplam	95.172	333				7>2
	Sınıf Öğretmeni (4)	90	4.44	.53									7>4
	Yabancı Dil Öğretmeni (5)	3	3.75	.90									7>5
	Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	18	4.04	.56									7>6
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	97	4.71	.41									

Tablo 20 (Devam)

Katılımcıların Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşına Göre Farklılaşma Durumları

Öz Yeterlilik Algısı	Branş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Yönetici Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği	Sözel Alan Dersi Öğretmeni (1) Meslek Lisesi Alan/Dal Dersi Öğretmeni (2) Okul Öncesi Öğretmeni (3) Sınıf Öğretmeni (4)	109	4.64	.40	7.104	.000	Gruplar Arası	7.097	6	1.183	8.425*	.000	1>6
	Yabancı Dil Öğretmeni (5) Yetenek, Sanat ve Beceri Temelli Ders Öğretmeni (6)	8	4.46	.27			Grup İçi	45.911	327	.140			4>6
	Sayısal Alan Dersi Öğretmeni (7)	9	4.41	.39			Toplam	53.009	333				7>4
		90	4.57	.39									7>5
		3	4.03	.96									7>6
		18	4.24	.43									
		97	4.78	.30									

*p<.05

Araştırmada Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinden ve alt boyutlardan alınan değer ortalamalarının okul yöneticilerinin öğretmenlik branşlarına göre %95 güven aralığında istatistiksel bakımdan farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$).

Yapılan Tukey HSD testine göre farklılaşmanın Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği genelinde sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ile yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında; sınıf öğretmeni okul yöneticileri ile yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni ve sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri arasında; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ile yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür. Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği puan ortalamaları sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinin, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticilerinin, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni, yabancı dil öğretmeni ve sınıf öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksektir.

Sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ise sınıf öğretmeni, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni ve yabancı dil öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksek yönetimsel öz yeterlik algısına sahiptir.

Sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ise sınıf öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksek sosyal öz yeterlik algısına sahiptir.

Sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksek psikolojik öz yeterlik algısına sahiptir.

Sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri, yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni okul yöneticileri, yabancı dil öğretmeni okul yöneticilerinden; sınıf öğretmeni okul yöneticileri, yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ise, yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul

yöneticilerinden daha yüksek etik öz yeterlik algısına sahiptir.

Sınıf öğretmeni ve sözel alan dersi öğretmeni okul yöneticileri yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden; sayısal alan dersi öğretmeni okul yöneticileri ise, meslek lisesi alan/dal dersi öğretmeni, sınıf öğretmeni, yabancı dil öğretmeni ve yetenek, sanat ve beceri temelli ders öğretmeni okul yöneticilerinden daha yüksek ekonomik öz yeterlik algısına sahiptir.

3.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KENDİNİ GELİŞTİRME DÜZEYİ İLE ÖZ YETERLİK ALGISI İLİŞKİSİ

Bu bölümde Kendini Geliştirme Ölçeği puanları ile Yönetici Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 21

Kendini Geliştirme Ölçeği Değer Ortalamaları ile Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Değer Ortalamaları ve Alt Boyutlarının Puanları Arasındaki İlişki

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1) Zihinsel Kendini Geliştirme	r											
	p											
2) Fiziksel Kendini Geliştirme	r	.826*										
	p	.000										
3) Duygusal Kendini Geliştirme	r	.805*	.844*									
	p	.000	.000									
4) Ruhsal Kendini Geliştirme	r	.617*	.492*	.517*								
	p	.000	.000	.000								
5) Kendini Geliştirme Ölçeği Genel	r	.952*	.909*	.915*	.705*							
	p	.000	.000	.000	.000							
6) Yönetimsel Öz Yeterlik	r	.690*	.571*	.574*	.678*	.709*						
	p	.000	.000	.000	.000	.000						
7) Sosyal Öz Yeterlik	r	.708*	.582*	.619*	.708*	.738*	.849*					
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000					
8) Psikolojik Öz Yeterlik	r	.731*	.642*	.625*	.672*	.756*	.752*	.820*				
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000				
9) Etik Öz Yeterlik	r	.456*	.353*	.350*	.616*	.486*	.579*	.582*	.593*			
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000			
10) Ekonomik Öz Yeterlik	r	.710*	.620*	.628*	.647*	.739*	.735*	.747*	.801*	.569*		
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		

Tablo 21 (Devam)

Kendini Geliştirme Ölçeği Değer Ortalamaları ile Yönetici Öz Yeterlik Ölçeği Değer Ortalamaları ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişki

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
11) Yönetici Öz Yeterlik	r	.763*	.645*	.652*	.757*	.794*	.893*	.920*	.919*	.731*	.897*	
Ölçeği Genel	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*p<.05, r= .000-.300 düşük düzeyde ilişki, r= .301- .700 orta düzeyde ilişki, r= .701-1.000 güçlü ilişki

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında güçlü düzey ve pozitif bir ilişki söz konusudur ($r= 0.794$; $p < 0.05$). Diğer bir ifadeyle okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyleri arttıkça, öz yeterlik algıları da artmaktadır.

Ayrıca okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile zihinsel kendini geliştirme düzeyi arasında güçlü ve pozitif ($r= .763$; $p < .05$), fiziksel kendini geliştirme düzeyi arasında orta ve pozitif ($r= .645$; $p < .05$), duygusal kendini geliştirme düzeyi arasında orta ve pozitif ($r= .652$; $p < .05$), ruhsal kendini geliştirme düzeyi arasında güçlü ve pozitif ($r= .757$; $p < .05$) ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyleri ile yönetimsel öz yeterlik algıları arasında güçlü ve pozitif ($r= .709$; $p < .05$), sosyal öz yeterlik algıları arasında güçlü ve pozitif ($r= .738$; $p < .05$), psikolojik öz yeterlik algıları arasında güçlü ve pozitif ($r= .756$; $p < .05$), etik öz yeterlik algıları arasında düşük ve pozitif ($r= .486$; $p < .05$), ekonomik öz yeterlik algıları arasında güçlü ve pozitif ($r= .739$; $p < .05$) ilişki bulunmaktadır.

Alt boyutlar kendi arasında karşılaştırıldığında ise en güçlü ilişkinin zihinsel kendini geliştirme düzeyi ile psikolojik öz yeterlik algısı arasında olduğu ($r= .731$; $p < .05$); en düşük ilişkinin ise duygusal kendini geliştirme düzeyi ile etik öz yeterlik algısı arasında olduğu ($r= .350$; $p < .05$) görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda bulgulara ulaşılmış olup bulgular, alanda yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla bu bölümde kıyaslanmıştır. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinde kendini geliştirme düzeyini inceleyen çalışma sayısının az olduğu görüldüğünden araştırma bulguları, kendini geliştirme düzeyini ele alan çalışmalar kapsamında tartışılmıştır.

Araştırmada, okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Kasapoğlu (2009) çalışmasında okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada öğretmenlere göre ise okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyi düşük düzeyde tespit edilmiştir. Bu iki sonuç birbiriyle çelişmektedir. Ancak okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirdiği sonuçlar dikkate alınırsa okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyi yüksek düzeyde kabul edilmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçla araştırmanın sonucu paraleldir denebilir. Yıldız (2006) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin kendini geliştirme ile ilgili belirlenen yönerge doğrultusunda yönergedeki maddelere katılımın yoğun olduğunu ve kendini geliştirmeye ilgili büyük bir çaba ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Buna karşın Fındıkçı (1994) çalışmasında okul yöneticilerinin yarından fazlasının kendini geliştirme konusunda yeterli olmadığını bildirmiştir. Çalışmada kendini geliştirme kavramına yönelik tanımlarda herhangi bir kursa, seminere ya da araştırmaya katılım sağlamak cevabına yer verilmediğini belirten Fındıkçı (1994) okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme konusunda bireysel çabalarının ön plana

çıkarılmadığını ifade etmiştir. Farklı bir soruda okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme konusunda yeterli olmadıklarını belirtmeleriyle bu sonucun örtüştüğünü ifade eden Fındıkçı (1994)'ya göre okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyi düşüktür. Önen (2016) çalışmasında da Fındıkçı (1994) çalışmasına benzer bir sonuç elde etmiş olup kadın okul yöneticilerinin kendini geliştirmeye ilgili kavramsallaştırmalarında içsel özellikleri vurguladıklarını belirlemiştir. Bu çalışmalarda kendini geliştirme düzeyinin duygusal boyutunun ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu yönüyle gerçekleşen bir gelişimin tam olamayacağı belirtilebilir. Fındıkçı (1996) çalışmasında da kendini geliştirmeye en fazla ihtiyaç duyan grubun kamu eğitim yöneticileri olduğu sonucunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Fındıkçı (1994, 1996)'nın ve Önen (2016)'in çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar, araştırma sonucundan farklıdır. Çalışmanın yapıldığı yıl, evren ve örneklem düzeyi dikkate alındığında araştırma sonuçlarıyla Fındıkçı (1994, 1996) ve Önen (2016) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının araştırma sonuçlarından farklı olması, değişen zaman ve koşullar neticesinde okul yöneticilerinin zaman içinde kendini geliştirmeye daha yüksek düzeyde sahip oldukları düşüncesiyle açıklanabilir. Diğer bir ifadeyle araştırmanın gerçekleştirildiği evren, örneklem ve zaman bağlamı dikkate alındığında yapılan araştırma sonucunda Fındıkçı (1994, 1996) ve Önen (2016) tarafından yapılan çalışmalara göre kendini geliştirme düzeyinin daha yüksek düzeyde olması, okul yöneticilerinin algılarında farklı zamana ve bağlama göre farklı değişim ve gelişim yaşanmış olabileceği düşünülebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda erkek okul yöneticilerinin kadın yöneticilere göre kendini geliştirme düzeyinin daha yüksek puan hesaplamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Çınar (1999) çalışmasında erkek yöneticilerin kendilerini geliştirme düzeyinin zihinsel boyutta daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucu Çınar (2009) tarafından yapılan çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinde cinsiyetlerinin farklılaşmaya neden olmadığı Kasapoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Kasapoğlu (2009), cinsiyetin okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinde etkili bir değişken olmadığını ifade

etmiştir. Fındıkçı (1994) çalışmasında, cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme tutumu üzerinde bir farklılaşma sağlamadığı sonucunu bildirmiştir. Xu (2007) çalışmasında kadınların erkeklere kıyasla kendini geliştirmeye katılımlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. İlgili araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların sonuçları araştırma sonuçlarıyla benzer değildir. Cinsiyete bakışın toplumdan topluma, bölgeden bölgeye değişiyor olması düşüncesinden hareketle farklı toplumlardaki insanların cinsiyetleri nedeniyle aynı konularda farklı algılara sahip olabilecekleri düşünülebilir. Aynı ülkede bile farklı bölgelerde farklı kültürlerin etkisiyle cinsiyet nedeniyle konulara bakış açıları insanların algılarını değiştirebilmektedir. Dolayısıyla Kasapoğlu (2009) ve özellikle Xu (2007) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarının araştırma sonucundan farklı olması, cinsiyete bakışın bölgeden bölgeye ve toplumdan topluma değişmesi durumuyla açıklanabilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre kendini geliştirme düzeyinin istatistiksel olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın 30-34, 35-39 ve 40-44 yaş grubu ile 50-54 yaş grubu arasında olduğu belirlenmiştir. Fındıkçı (1994) çalışmasında yaşın yükselmesiyle kendini geliştirme ihtiyacının azaldığını, bundan dolayı da yaşın kendini geliştirme düzeyinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Xu (2007) çalışmasında yaş değişkeninin kendini geliştirme düzeyi üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Çınar (1999) çalışmasında orta yaş grubunda kendini geliştirme düzeyinin daha yüksek olduğunu ifade ederek yaş değişkenin kendini geliştirme düzeyinde etken olduğunu belirtmiştir. Çınar (1999) tarafından yapılan çalışmanın sonucunun araştırma sonucuyla benzer olduğu belirtilebilir. Buna karşın Çınar (1999) çalışmasında incelediği bazı işletmelerin yöneticilerinde kendini geliştirme düzeyinin demografik değişkenlere göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Çınar (1999) tarafından yapılan çalışma, bu yönüyle araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Nitekim araştırma sonucunda demografik özelliklerin kendini geliştirme düzeyi üzerinde değişiklik oluşturduğu saptanmıştır. Genç yaşta mesleğe başlayan bir bireyin zaman ilerledikçe kendini geliştirme düzeyini gençliğin dinamizmiyle yükseltebildiği ve belli bir zaman içinde de kazandığı tecrübe ve bilgi birikimiyle kendini geliştirme konusunda zirveye ulaştığı söylenebilir. Fakat yaşanan bu gelişim sürecinin belli bir yaş

sonrasında durağanlaşmaya başlaması kendini geliştirme düzeyinde de bir durağanlaşmaya neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu tespit edilmiştir. Kasapoğlu (2009) çalışmasında eğitim düzeylerinin değişmesinin okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyini etkilediğini ifade etmiştir. Ancak etkilenmenin yalnızca sosyal-duygusal boyutta gerçekleştiği diğer boyutlarda ise farklılaşmaya neden olmadığı bildirilmiştir. Bundan dolayı Kasapoğlu (2009) eğitim durumunun kendini geliştirme düzeyinde tam anlamıyla bir değişiklik sağlamadığı görüşündedir. Kasapoğlu (2009) tarafından ulaşılan sonuç, araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Fındıkçı (1994) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim düzeyi arttıkça kendini geliştirme çabasının arttığı ifade edilmiştir. Öğrenmeyi öğrenen ve sürekli farklı konularda bilgi birikimini ve eğitim seviyesini artıran bir bireyin kendini geliştirme düzeyi de artacaktır denebilir. Fakat kendini geliştirme, birçok farklı faktörün de etkisi altında olduğundan eğitim durumuna göre eğitim seviyesi yükseldikçe kendini geliştirme düzeyinin de her bireyde artması ya da aynı oranda yükselmesi beklenemez denebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin meslekteki çalışma sürelerine göre kendini geliştirme düzeyinin istatistiksel yönden farklılaştığı saptanmıştır. Yalnızca ruhsal boyut açısından anlamlı bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem yönüyle kendini geliştirme düzeyinin değiştiğini belirten Kasapoğlu (2009), kıdem arttıkça kendini geliştirme düzeyinin arttığını ifade etmiştir. Ancak bu artışın yalnızca sosyal-duygusal ve ruhsal boyutta olduğunu bildirmiştir. Araştırma sonucunda ise ruhsal boyutta meslekte çalışma süresine göre kendini geliştirme düzeyinin değişmediği belirlenmiştir. Bu açıdan Kasapoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç, araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Çalışma süresinin kendini geliştirme düzeyinde sınırlı bir biçimde etkili olduğunu Fındıkçı (1994) çalışmasında belirtmiştir. Bu yönüyle Fındıkçı (1994) tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla araştırma sonuçları benzerdir.

Araştırmada okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeyinin çalıştıkları okul türüne göre zihinsel ve duygusal boyutta anlamlı yönde değiştiği belirlenmiştir. Fakat fiziksel ve ruhsal boyut puanlarında istatistiksel yönden bir

farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Okul türünün değişmesi, okul yöneticisinin ihtiyaç duyduğu değişimin yönünü de belirlemektedir. Diğer bir ifadeyle bu durum, okul yöneticisinin çalışmakta olduğu okulun türü karşında kendi konumunu görmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda okul yöneticisinin kendini geliştirme gerekliliği görünür hale gelmektedir. Phillips (1993) ve Fındıkçı (1996), bu durumu ihtiyaca cevap verebilme olarak tanımlamaktadır. Okulun türü ihtiyacın ne olduğunu belirlemesi yönüyle okul yöneticisini harekete geçirmektedir. Sonuç olarak okul türünün kendini geliştirme düzeyinde etkili olması olağan bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kendini geliştirme düzeylerinin öğretmenlik branşına göre anlamlı yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Cunningham (2004) çağın değişen ihtiyaçları gereği yapılan işlerden beklenen çıktıların değiştiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla her branşa göre bireylerin sahip olduğu yeterliklerin geliştirilmesi farklılaşmaktadır. Nitekim her branşın kendine özgü nitelikleri ve gelişim alanları bulunmaktadır. Bireylerin öğretmenlik branşında sınırlarını keşfetmesi ve yeterliklerini geliştirmesi, zihinsel şemalar oluşturup bireylerin sergiledikleri davranışları etkilemesi kendini geliştirme kavramıyla ilişkilendirilmiştir (Wind, Crook, 2005; Erdoğan, 2004; Deosthali, 2012). Bu bağlamda öğretmenlik branşına göre kendini geliştirme düzeyinin farklılaşması beklenen bir sonuçtur denebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde çok yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Acat, Özyurt ve Karadağ (2011) çalışmalarında ilköğretim okulu müdürlerinin öz yeterlik algısının yüksek olduğunu belirlemiştir. Ata (2015), Gülpınar (2018), Demirtaş ve Çağlar (2012), Okutan ve Kahveci (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da okul yöneticilerinin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarıyla araştırma sonuçları benzerdir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öz yeterlik yönüyle cinsiyet değişkenine göre anlamlı yönde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Lyons ve Murphy (1994) çalışmalarında öz yeterlik ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki belirlememiştir. Tschannen-Moran ve Garies (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu bağlamda yukarıda

belirtilen çalışmaların sonuçlarının araştırma sonucundan farklı olduğu belirtilebilir. Cinsiyete bakışın toplumdan topluma, bölgeden bölgeye değişiyor olması düşüncesinden hareketle farklı toplumlardaki insanların cinsiyetleri nedeniyle aynı konularda farklı algılara sahip olabilecekleri düşünülebilir. Aynı ülkede bile farklı bölgelerde farklı kültürlerin etkisiyle cinsiyet nedeniyle konulara bakış açıları insanların algılarını değiştirebilmektedir. Dolayısıyla Lyons ve Murphy (1994) ve Tschannen-Moran ve Garies (2007) tarafından yapılan çalışmalarla araştırma sonuçlarının benzer olmaması, cinsiyete bakışın bölgeden bölgeye ve toplumdan topluma değişmesi durumuyla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı yönde değiştiği saptanmıştır. Santamaria (2008) çalışmasında yaş değişkeninin yöneticilerin öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Santamaria (2008) tarafından yapılan bu çalışma araştırma sonucunu desteklemektedir. Lyons ve Murphy (1994) çalışmalarında ise anlamlı bir farklılık oluşmadığını belirlemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarının araştırma sonucundan farklı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumuna göre istatistiksel yönden değiştiği belirlenmiştir. Gülpınar (2018) çalışmasında eğitim durumuna göre okul yöneticilerinin öz yeterlik algısının değiştiğini ifade etmiştir. Bu çalışmanın sonucu araştırma sonucunu desteklerken Nergis-Işık ve Gümüş (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucu araştırmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Nergis-Işık ve Gümüş (2017) çalışmasında eğitim durumunun okul müdürlerinin öz yeterlik algısı üzerinde değişikliğe neden olmadığını belirlemiştir. Lyons ve Murphy (1994) de çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonucuyla da araştırmanın sonucu farklılık göstermektedir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çalışma süresinin öz yeterlik boyutlarından yönetimsel boyut üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın sosyal boyut, psikolojik boyut, etik boyut ve ekonomik boyut üzerinde çalışma süresinin etkili olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırmada öz yeterlik algı düzeyinin tüm grup ortalamalarında aynı olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır fakat gruplar arası farklılığın nedeni belirlenememiştir. Ata (2015),

yaptığı çalışmasında kıdem değişkeninin öz yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır, yani yapılan bu çalışmada kıdem değişkeninin okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeyleri üzerinde değişikliğe neden olmadığı belirlenmiştir. Moran ve Gareis (2005) çalışmalarında kıdem ile öz yeterlik arasında değişme olmadığını belirlemiştir. Bu çalışmaların sonucu araştırma sonucunu desteklemektedir. Acat, Özyurt ve Karadağ (2011) çalışmalarında çalışma süresi arttıkça öz yeterliğin arttığı sonucunu elde etmiştir. Çalışma sürelerine göre öz yeterlik algısının farklılaştığı sonucunu Duran (2016) da tespit etmiştir. Gülpınar (2018) çalışmasında çalışma süresinin öz yeterlik algı düzeyinde değişikliğe neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fisher (2014) çalışmasında çalışma süresine göre öz yeterlik algı düzeyinin değiştiğini bildirmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırma sonucundan farklıdır.

Araştırma sonucunda farklılaşmanın olduğu yönetsel, sosyal ve ekonomik öz yeterlik algısı alt boyutunda okul yöneticilerinin okul türü ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilememiştir. Sazali (2010), Tschannen-Moran ve Garies (2007), Ata (2015) ve Moran ve Gareis (2005) çalışmalarında ulaşılan sonuç araştırma sonucuyla benzerdir. Bu çalışmalarda da okul türünün öz yeterlik üzerinde anlamlı farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonucuyla araştırma sonucu benzerdir. Gülpınar (2018) çalışmasında okul türü değişkeninin öz yeterlik algısı düzeyinde anlamlı bir değişiklik oluşturduğunu belirlemiştir. Bu çalışmanın sonucu araştırma sonucundan farklıdır.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeyinin okul yöneticisi öğretmenlik branşına göre değiştiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinde öğretmenlik branşı değişkeninin etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığından bu bulguyu destekleyen ya da bulguyla farklı özellikte bir çalışma değerlendirilememektedir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile kendini geliştirme düzeyleri arasında güçlü düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuç, Xu (2007) çalışmasında ulaşılan sonuç birbirini destekler niteliktedir. Xu (2007) kendini geliştirme amacının şekillenmesinde öz yeterlik algısının etkisi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Xu (2007) çalışmasında kendini geliştirme ile öz yeterlik algısı arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmiştir. Stickland (1996)

çalışmasında örgütte kendini geliştirmenin kişinin kendisiyle ilgili algısını olumlu etkilediği sonucunu bildirmiştir. London vd. (1999) çalışmalarında kendini geliştirme ile kişilerin kendilerine daha güçlü inandıkları sonucunu ifade etmiştir. Mimbs (2002) kendini geliştirmenin kişide öz güven, öz saygı, kişisel ve mesleki gelişim sağladığı vurgusu yapmaktadır. Dolayısıyla bireylerde gelişen öz saygı, öz güven, kişisel ve mesleki gelişim, öz yeterlik inancını oluşturmaktadır denebilir. Kendini geliştirmenin alt boyutları olan; fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal boyutlarda kendini geliştiren bir bireyin öz yeterlik algısı alt boyutları olan; yönetimsel, sosyal, psikolojik, etik ve ekonomik boyutlarda da yüksek düzeyde bir algıya sahip olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda kendini geliştirme düzeyi ile öz yeterlik algısı arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna gidilebilir.

Araştırmanın alt amaçlarına göre ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinde yaşa göre istatistiksel yönden değişiklik olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinde eğitim değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu saptanmıştır.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinde meslekteki çalışma durumuna göre ruhsal alt boyut dışında diğer tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde değişiklik olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinde okul türüne göre fiziksel ve ruhsal alt boyutlarda anlamlı değişiklik görülmezken zihinsel ve duygusal alt boyutta anlamlı yönde farklılaşma olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeylerinde öğretmenlik branşına göre farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre sosyal

boyut, psikolojik boyut ve ekonomik alt boyutta değişiklik gösterdiği belirlenirken yönetimsel ve etik alt boyutun farklılaşmadığı saptanmıştır.

- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinde yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin, eğitim durumunda anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin meslekteki çalışma durumuna göre alt boyutlarda ortalamalarının aynı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin okul türüne göre etik alt boyut dışında diğer alt boyutların tamamında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.
- Okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlik branşına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında güçlü düzey ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir:

- Çağın değişen ve gelişen yönüne paralel olarak ilerlemeyi amaç edinmiş okul yöneticilerinin çağın gereksinimlerine daha kolay cevap vereceği bilinmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinde kendini geliştirme yönüyle ilgili farkındalık oluşturulması için alana yönelik araştırma sayısının artırılması gerekmektedir.
- Alana yönelik yapılması planlanan araştırmalarda daha geniş bir örneklem üzerinde araştırmanın yürütülmesi sağlanarak evreni temsil etme gücü artırılabilir.
- Alanda yapılması planlanan çalışmalarda nicel yöntemle birlikte nitel yönteme de başvurularak karma bir yöntem takip edilebilir. Bu şekilde okul yöneticilerinin düşünceleriyle anket şeklinde hazırlanmış ölçeğe verdikleri cevaplar kıyaslanarak daha kapsamlı ve isabetli analizler yapılması ve çıkarımlarda bulunulması sağlanmış olur.
- Okul yöneticilerinin kendileriyle ilgili cevapladıkları ölçek sorularının

kurumda öğretmenlik yapan bireyler tarafından da cevaplanması sağlanabilir. Bu sayede öğretmenlerle yönetici görüşlerinin kendini geliştirme konusunda görüş birliğinde olup olmadığı belirlenmiş olur.

- Yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleriyle birlikte diğer paydaşların (veli, öğrenci, vb.) görüşlerine de yer verilmesi, okul yöneticilerindeki kendini geliştirme ve öz yeterlik algı düzeyinin daha net bir şekilde belirlenmesini sağlaması yönüyle önem arz etmektedir. Böylelikle okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ile öz yeterlik algılarına ilişkin sonuçların okul yöneticileriyle beraber diğer paydaşlara göre farklılığı ya da benzerliği de ortaya konulabilir.
- Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme ile ilgili çabaları bireysel temelli olsa da bu durumun periyodik bir şekilde takip edilmesi ve okul yöneticilerine düzenli bir programa göre eğitim verilmesi ve eğitim sonucunun değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Sorunlarla başa çıkmada ve okulun hedefleriyle ilgili başarılı çıktılar elde edilmesinde okul yöneticilerinin öz yeterlik algısının önemli olduğu göz önünde bulundurulursa Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından okul yöneticilerinde öz yeterlik algı düzeyini yükselten çalışmaların yapılmasına özen gösterilmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., Özyurt, O., & Karadağ, E. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuat görevleri öz-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi. *NWSA: Education Sciences*, 6(1), 605-620.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Adair, J. (2003). *Etkili motivasyon*. (Çev. S. Uyan) İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2002). *Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi sunulan bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 281-300
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Aksanaklu, P., İnandı, Y. (2018). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 937-955
- Aksoy, V. H., & Diken, İ. (2009). Annelerin ebeveynlik öz yeterlilik algıları ile gelişimi risk altında olan bebeklerin gelişimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 59-68.
- Aksüt, M. (1997). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: özel eğitim okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma* (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Analoui, F., Labbaf, H., & Noorbakhsh, F. (2000). Identification of clusters of managerial skills for increased effectiveness: The case of the steel industry in Iran. *International Journal of Training and Development*, 4(3), 217-234.
- Arıcı, M. (2019). *Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin duygusal zekâları ve öz-yeterlilikleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Arslan, H. (2002). *Okul müdürlüğünü geliştirme programları*. 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Arslan, H., & Beytekin, F. (2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Kitabı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ata, E. (2015). *Okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ile etkili okul liderliği arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Autry, S. C. W.(2010). *The Relationship between the self-efficacy of the principal and the collective efficacy of the faculty*, D. Dissertation, University of Virginia.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım
- Ayık, A., Savaş, M. Ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 82.
- Aypay, A. (2009). *Genel öz-yeterlik ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması*. 18. Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Babaoğlu, E., & Litchka, P. R. (2010). An examination of leadership competencies of school principals in Turkey and the United States. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 35(158), 58-74.
- Baker, P. (2005). *Üstün insan olmanın sırları*. (Çev. N. Bayraktar, A. Arıtan) İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Balcı, A. (1992). *İlköğretimde öğretimin niteliğinin geliştirilmesi* Ankara: H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi, (8). 159-161.
- Baltacı, A. (2020). Araştırmaların raporlaştırılması: bir tez veya bilimsel makale nasıl yazılır? *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 6-39
- Balyer, A, Gündüz, Y. (2013). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi Examining the Perceptions of Administrators and Teachers Related To Diversity Management in Their Schools. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 25-43
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. *Encyclopedia of human behavior*, V.S Ramachaudran (Ed.), New York: Academic Press (s. 71-81).

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Newyork: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). *A social cognitive theory of personality*, L. Pervin & O. John (Ed.), In *handbook of personality* (s. 1-81). New York: Guilford Publications.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Beycioğlu K. (2010). Improving schools through teacher leadership(Öğretmen liderliği ile okulları geliştirmek), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 301- 303.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197–210.
- Bilgin Yurdaöz, A. (2018). *Meslek liselerindeki yöneticilerin gösterdiği etik liderlik tipi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bolat, O, Bolat, T, Aytemiz Seymen, O. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239
- Bozkulak, P. B. (2010). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bozkurt, T.M. (2013). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik öz yeterliliklerinin incelenmesi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15.Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükşahin, G. (2009). *Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal*

- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin öz yeterlilik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. (6.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Can, N. (2007): *Okul örgütünü etkileyen etmenler*, Keskinlik, K. (Ed.), Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık,.
- Celep, C. & Çetin, B. (2003). *Bilgi yönetimi*. (Birinci Baskı). Ankara: Anı Yayın.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cherniss, C. (2004). Liderler için sosyal ve duygusal öğrenme, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-2.
- Conning, R. (1988). Management-self development, *Journal of European Industrial Training*, (1), 8-11.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Covey, S. (2001). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (15 Basım). (Çev. G. Suveren ve O. Deniztekin) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Covey, S. (2005). *8'inci alışkanlık bütünlüğe doğru* (1. Baskı). (Çev. S. Sezer ve Ç. Erendag) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cunningham, S. J. (2004). How to write a paper. *Journal of Orthodontics*, 31, 47-51.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranış; psikolojinin temel kavramları* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelebi, N, Vuranok, T, Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34), 75-104.
- Çelik, A.T. (1996). *Bir yönetici geliştirme yaklaşımı olarak kendini geliştirme kavramının odak grup yöntemiyle araştırılması* (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çeşitcioğlu M. (2003). *Kaliteli insan* (1. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.

- Çetin, F., & Basım, H. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269.
- Çınar, O. (1999). *Örgütsel kültür ve yöneticilerde kendini geliştirme (elektronik ve tekstil işletmelerinde bir uygulama)* (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çoruk, A. (2012). *Yönetim süreçleri açısından yöneticilerin duygu yönetimi davranışları* (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Day, C., Gu, Q ve Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Demir, N. (2021). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Demirtaş ve Çağlar(2012). Okul müdürlerinin özyeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Deveci, E., Aydın, D., Benli, K. S. & Tek, F. B. (2017). *Programlamaya giriş dersi öğrencilerinin öz yeterlilik algıları ve derse yönelik tutumlarının cinsiyet ve eğitim diline göre incelenmesi*. 2nd International Conference on Computer Science and Engineering, UBMK 2017.
- Dill, W.R., Crowston, W.B.S., & Elton, J. (1971). *Strategies for self-education. Developing executive leaders*. E.C. Bursk (Ed.). Massachusetts: Harvard Univ. Press, (s. 164-176).

- DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and special education: the critical role of school leaders. National clearinghouse for professions in special education* (Report No. COPSSE-IB-7) Arlington, Virginia: Florida University.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29, 27-45.
- Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz yeterlikleriyle ilişkisi (Amasya ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Durmaz, Ş., & Ören, K. (2017). Öz yeterlilik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109-120.
- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki analiz* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Erbil, N., Divan, Z., & Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(10), 7-15.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek gelişmek özgürleşmek* (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar)* (9. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Federici, R.A. (2013). Principals' self-efficacy: relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28, (1), 73-86.
- Fındıkçı, İ.(A). (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme* (1. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Fisher, Y(2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 58-83

- Freshman, B. (1999). *Skills and activities related to experienced life meaningfulness in four domains: socioemotional, cognitive, spiritual, and physical*. Los Angeles: California School At Professional Psychology
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson
- Goddard, R. D. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Güçlü, N., & Özden, S. (2000). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Gazi Üniversitesi GEF Dergisi*, 1, 67- 78.
- Gülpınar, A. (2018). *Okul yöneticilerinin öz-yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gülseren, H.Ö., Yıldırım, N., Altındağ, S., Altıntaş, B., & Şahin, İ. (2010). *Yönetici yeterliklerine dayalı okul yöneticilerinin yetiştirilmesi*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin, D. (2010). *Örgütsel kariyer planlama ve iş tatmini etkileşimi ve altın çini işletmesinde bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gümüşeli, Y. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201-210
- Helvacı, M. A. (2007): *Okul yöneticilerinin yerleştirilmesi ve atanmaları*. K. Keskinikiliç (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hoşgörür, V, Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu(Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Hourani, R., & Stringer, P. (2015). Designing Professional Development for principals in a contexts of change:the case of Abu Dhabi. *Professional Development in Education*, 41(5), 777-805.
- Izgar, H. & Dilmaç, B. (2008). *Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi*. http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_makarticles200820HIZGAR-DILMAC.PDF adresinden 05. 06. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- İnandı, Y., Tunç, B., & Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin özyeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 275-294.

- Jones G. R., & George J. M. (2003). *Contemporary management*. (2th Ed.) New York: McGraw- Hill
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kaleli, F.(2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği*,(Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kanay, A.(2006). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karabatak, S. (2015). *Okul yöneticisi yetiştirmede web tabanlı problem temelli öğrenmenin katılımcıların öz-yeterlilik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karakuş, M., & Töremen, F. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri: ilköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 176-183.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yay
- Kartopu, S.(2015). *Öz yeterlilik kimlik duygusu & dindarlık eğilimi*. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Yayınları
- Kasapoğlu, H. (2009). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yönetsel etkililik açısından okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme düzeyinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kasapoğlu, H., & Çalık, T. (2017). Okul yöneticilerinin yönetsel etkililiklerinin bir yordayıcısı olarak kendini geliştirme. *İlköğretim Online*, 16(3), 1079-1091.
- Katz, R. L. (1955), Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, January-February, 33(1), 33-42.
- Katz, R.L. (1974). *Skills of an effective administration*, USA: Harvard Business Press. <https://hbr.org/197409skills-of-an-effective-administrator> adresinden 05.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama* (4. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001).Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.

- Kongar, E. (1985). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kotter J. P. (1999). *Değişimin önünü açmak. Liderden lidere*. Hesselbein F., & Cohen M. P. (Ed.) İstanbul: Drucker Vakfı MESS Yayınları.
- Köktürk, M. (2002). *Kişisel gelişim kavramına üç farklı yaklaşım*. Aslan, E. (Ed.). Örgütte kişisel gelişim içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kramer, N. C., & Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology*, 20, 106-116.
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Larsen A.T. (1996). *Değişim sürecinin rotasını çizmek. İnsan yönetimi*. Rosen, R. (Ed). İstanbul: MESS Yayınları.
- Lashway, L. (2003). *Distributed leadership*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED477356).
- Linnenrink, E. A.; Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Databases Academic Search Premier, Reading & Writing Quarterly*, Apr-Jun., 19(2), 119.
- Loehr J., & Schwartz T (2004). *Developing leaders*. Harvard Business School Publishing Corporation.
- Loehr J., & Schwartz, T. (2006). *Yüksek performans teknikleri* (1. Baskı). (Çev. Nelda Bayraktar. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- London, M., & Smither, J.W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management*, 38(1), 3-15.
- Lunenburg F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Educational administration), (Çev. Edt: G. Arastaman). Ankara, Nobel Yayınları 6. Baskı.
- Lyons, C. A., & Murphy, M. J. (1994). *Principal self efficacy and the use of power*. American Educational Research Association, New Orleans: LA.
- Maria Granvik Saminathen, Sara Brolin Låftman, Ylva B. Almquist & Bitte Modin(2018) Etkili okullar, okul ayrımı ve okul başarısı ile bağlantı. *Okul Etkinlięi ve Okul İyileştirme*, 29(3), 464-484,

- Mc Guire, K. (2001). Do you have what it take to be an effective school leader. *Curriculum Review*, 41(4), 14-15.
- McCollum, D. L., & Kajs, L. T. (2015). School administrator efficacy: assessment of beliefs about knowledge and skills for successful school leadership. *In Teaching Leaders to Lead Teachers*. Published online: 08 Mar 2015, 131-148.
- McCullers, J. F., & Bozeman, W. (2010). Principal self-efficacy: The effects of no child left behind and Florida school grades. *NASSP Bulletin*, 94, 53-74.
- Megginson, D., & Whitaker, V. (2004). *Continuing professional development*. (4th Ed.). London: CIPD House.
- Mestry, R., & Grobler, B. R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3).
- Mimbs, C. (2002). Leadership development as self-development: An integral process. *Action in Teacher Education*, 24(3), 2025.
- Myers, D.G. (2015). *Sosyal psikoloji*. (Çev. S. Akfırat) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Negis-Işık, A., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25, 419-434.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Oklay, E. (2016). Okul müdürlerinin liderlik becerileri ve yeterlilik alanları. A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği: seçme, atama ve yetiştirme içinde* (s. 97-107). Ankara: Pegem Akademik.
- Okutan, M., & Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Orvis, K. A., & Leffler, G., P. (2011) Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 172-177.
- Oyman, N., & Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Önen, Z. (2016). *Kadın okul yöneticilerinin kendini geliştirme kavramına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266- 282.
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383.
- Özder, N.A. (1995). *Çağdaş yönetim anlayışında yöneticilerde kendini geliştirme* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden 15. 05. 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pedler, M, Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: a strategy for sustainable development*. England: McGraw-Hill
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (2001). *A Manager's Guide to Self Development* (4.basım), UK: McGraw-Hill.
- Peker, S., & Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.
- Peterson, T. O., & Van Fleet, D. D. (2004). The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills. *Management Decision*, 42(10), 1297-1308.
- Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multi level study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198
- Randhawa, G. (2004). Self-Efficacy and work performance: an empirical study. *Indian Journal of Industrial Relations*, 39(3), 336-34.
- Sandıkçı, M. B. (2017). *Sportif rekreasyon etkinliklerine katılımın fiziksel aktivite düzeyi ve genel öz yeterlilik inancı ile ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Santamaría, A. P. (2008). *A principal sense of self-efficacy in an age of accountability*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/8kg4g6z9#main>
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Sazali, Y. (2010). *The relationship between principals' self-efficacy and school factors and principals' personal attributes*. http://www.academia.edu/733250/THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_PRINCIPAL_SELF-EFFICACY_AND_SCHOOL_FACTORS_AND_PRINCIPALS_PERSONAL_ATTRIBUTES adresinden 28.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership: A dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim ve öğrenme: kuramdan uygulamaya*. Burdur: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Shipper F. and Davy, J. (2002). A model and investigation of managerial skills, employees attitudes and managerial performance. *The Leadership Quarterly* 13(2), 95-120.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's Alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107-120.
- Stickland, R.(1996), Self-development in a business organization, *Journal of Managerial Psychology*, 11(7), 30-39.
- Şişman, M.(2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terci, F. (2008): *ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlilik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 55-73.
- Torun, O. (1996). *Davranışsal bir süreç olarak yöneticilerde kendini geliştirme yaklaşımı* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tosati, S., Lawthang, N., & Suwanmonkha, S. (2015). Development of an appreciative inquiry and assessment process for student's self-knowing and self- development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 753-758.

- Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi* 3(160).
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-113.
- Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: isparta ili örneği* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Tutkun, B. (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Türkmen, İ. (1995). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde işletme yöneticileri yetersizleşmesi. *Verimlilik Dergisi* MPM yayınları. Sayı: 4
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and selfefficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities - A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 172-188.
- Uyum düzeyleri ile ilişkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Üstün, A., & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- 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.

- Xu, Q. (2007). *A predictive model of self development: the effects of individual and contextual variables*. (Doctoral dissertation), University of California Management, Irvine.
- Yaşar Akbaş, F. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, S. (2006). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte kendini geliştirme düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 260-267.
- Young, J.D. (1994). *Small business ownersmanagers: a framework for examining management self development*. (Doctoral dissertation), Dalhousie University Faculty of Graduate Studies, Halifax.

Ek-1: Araştırma ve Uygulama İzni Yazısı

	T.C. ERZURUM VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	 T.C. ERZURUM VALİLİĞİ
Sayı : E-36648235-605.01-28137303		12/07/2021
Konu : Araştırma ve Uygulama izni		
VALİLİK MAKAMINA		
İlgi: a) Recep Tayyip ERDOĞAN Üniversitesinin 24.06.2021 tarihli ve E.878 sayılı yazısı. b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 02.07.2021 tarihli ve E. 2100177356 sayılı yazısı.		
İlgi yazılar gereği; 1) Recep Tayyip ERDOĞAN Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Muhammet DURDU'nun "Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyleri ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu uygulama çalışması, 2) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Semra KORKMAZ'ın Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TURAN'ın danışmanlığında; <i>"Engelli Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Deneyimleri"</i> konulu uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur. İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; <i>"Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak Şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması"</i> ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.		
Salih KAYGUSUZ İl Millî Eğitim Müdürü		
OLUR Uğur KÖROĞLU Vali a. Vali Yardımcısı		
Ek: Komisyon Onayı (2 sayfa)		
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Belge Doğrulama Adresi https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys Adres Yönetim Cad. Valilik Binası Kat 4 Yakutiye ERZURUM Telefon No 0 (442) 234 48 00 E-Posta arce25@meb.gov.tr Kep Adresi meb@hs01.kep.tr Bilgi için H.TEMEL Unvan Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni Faks 4422351032 Internet Adresi erzurummeb@meb.gov.tr Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3b41-9468-39f8-a273-f2a9 kodu ile teyit edilebilir		



Ek-2: Bilgi Talebi Yazısı ve Yazının Eki



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-42-22963579
Konu : Bilgi Talebi

24.03.2021

Sayın: **Muhammet DURDU**
Müftü Solakzade Mahallesi Mareşal Fevzi Çakmak Caddesi
Eti Apartmanı No: 31 2/4 Palandöken/ ERZURUM

İlgi: 22/03/2021 tarihli dilekçeniz.

İlgi tarihli dilekçeniz incelenmiş olup talep etmiş olduğunuz istatistiksel veriler sayısal bazda değerlendirilmiş ve bu doğrultuda hazırlanarak yazınız ekinde gönderilmiştir. Kurum isimleri Milli Eğitim Bakanlığının <http://www.meb.gov.tr/> internet sitesindeki İletişim sekmesinin altında bulunan Kurumlar Devlet/ Özel başlığı altında mevcuttur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Ömer Faruk PALA
Şube Müdürü

Ek: Tablo (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
25.03.2021

Aras Emin Dervişoğlu
Memur

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Adres: Murat Paşa Mah. Maliye Geçidi Hükümet Konağı Kat:4
Yakutiye/ERZURUM
Telefon No: 0 (442) 234 48 00
E-Posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr
Kep Adresi: meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Nihat GÜLUM-Şef
Unvan: Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <http://erzurum.meb.gov.tr>
Faks: 4422351032
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 35d9-8e4a-33b9-8489-80d0 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-2: Bilgi Talebi Yazısı ve Yazının Eki

2020-2021 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILI ERZURUM İLÇELER BAZINDA EĞİTİM KADEMELERİNE GÖRE OKUL VE YÖNETİCİ SAYILARI																
İLÇE ADI	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM				İLKOKUL				ORTAOKUL				ORTAÖĞRETİM (LİSE)			
	OKUL SAYISI	MÜDÜR	MÜDÜR BAŞ YARDIMCISI	MÜDÜR YARDIMCISI	OKUL SAYISI	MÜDÜR	MÜDÜR BAŞ YARDIMCISI	MÜDÜR YARDIMCISI	OKUL SAYISI	MÜDÜR	MÜDÜR BAŞ YARDIMCISI	MÜDÜR YARDIMCISI	OKUL SAYISI	MÜDÜR	MÜDÜR BAŞ YARDIMCISI	MÜDÜR YARDIMCISI
AŞKALE	2	2	--	--	25	25	--	--	5	17	17	2	9	6	1	11
AZİZİYE	5	5	--	3	26	26	--	--	10	15	15	1	16	7	4	17
ÇAT	1	1	--	--	39	39	--	--	1	12	12	2	8	3	2	5
HİNİS	1	1	--	--	49	49	--	--	9	14	14	--	11	5	2	9
HORASAN	4	4	--	2	69	69	--	--	11	31	31	--	28	6	1	15
İSPIR	1	1	--	--	7	7	--	--	3	5	5	1	5	5	2	11
KARAÇOBAN	1	1	--	--	29	29	--	--	7	18	18	1	18	4	1	8
KARAYAZI	1	1	--	--	75	75	--	--	3	29	29	1	13	4	3	8
KÖPRÜKÖY	1	1	--	--	30	30	--	--	2	14	14	2	11	2	1	4
NARMAN	1	1	--	--	20	20	--	--	3	8	8	--	4	4	1	8
OLTU	2	2	--	2	11	11	--	--	9	9	9	1	9	10	7	25
OLUR	--	--	--	--	2	2	--	--	2	3	3	1	2	2	--	3
PALANDÖKEN	9	9	--	8	41	41	--	--	36	29	29	1	41	19	4	48
PASINLER	2	2	--	--	51	51	--	--	10	19	19	2	18	5	5	14
PAZARYOLU	--	--	--	--	3	3	--	--	--	3	3	1	4	1	1	2
ŞENKAYA	1	1	--	--	31	31	--	--	1	11	11	--	6	4	1	6
TEKMAN	1	1	--	--	53	53	--	--	3	27	27	1	17	3	2	8
TORTUM	1	1	--	--	16	16	--	--	2	7	7	1	8	4	2	7
UZUNDERE	1	1	--	--	6	6	--	--	1	4	4	--	3	1	1	2
YAKUTİYE	9	9	--	9	49	49	--	--	43	42	42	1	55	26	11	69
TOPLAM	44	44	0	24	632	632	0	0	161	317	317	19	286	121	52	280

21.03.2021 Tarihli MEB NİED Sorgu Raporudur.

ERZURUM TOPLAM YÖNETİCİ SAYISI	
MÜDÜR	1.114
MÜDÜR BAŞYARDIMCISI	71
MÜDÜR YARDIMCISI	751
TOPLAM YÖNETİCİ	1.936

Ek-3: Etik Kurul Kararı



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**

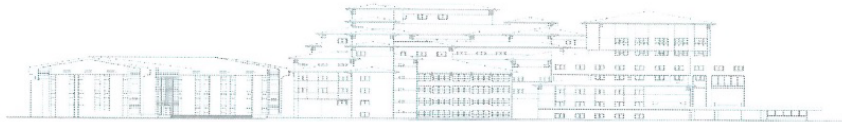
DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 15/06/2021

Toplantı K. Sayısı : 2021/154

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammet DURDU “Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyleri İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli projesi kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr

Ek-4: Kendini Geliştirme Ölçeği

KENDİNİ GELİŞTİRME ÖLÇEĞİ	
1	Yönetim alanı ile ilgili yayınları takip ederim.
2	Alanım dışında da dergiler, yayınlar, kitaplar vs okurum.
3	Kişisel gelişimim için gönüllü olarak kurs, seminer, panel gibi programlara katılırım.
4	Deneyimlerimi, bilgilerimi çevremdeki insanlarla paylaşıyorum.
5	Disiplinli bir çalışma temposuna sahibim.
6	Çağdaş teknolojiyi kullanabilirim.
7	Bilgi için bütçe ayırır, bilgiye yatırım yaparım.
8	Türkçeyi doğru ve etkili kullanırım.
9	Yabancı dil bilgimi artırmaya çalışırım.
10	Sağlıklı bir şekilde beslenmeye dikkat ederim.
11	Düzenli spor yaparım.
12	Çevreme pozitif enerji veririm.
13	Giyimime ve görüntüme özen gösteririm.
14	Stres ve duygusal zorluklar karşısında güçlüyüm.
15	Özel ilgil alanlarım (hobilerim) vardır, onlara zaman ayırırım.
16	İnsanları incitebilecek olduğum durumlarda duygularımı denetleyebilirim.
17	İnsanlar doğrudan ifade etmeseler bile yüz ifadelerinden (jest, mimik gibi sözsüz mesajlardan) duygularını anlayabilirim.
18	Bir olay ya da kişiyle ilgili öfkemi başka bir olayda ya da kişide gösteririm.
19	Yaşadığım olaylarda insanların duygularını (kızgınlık, mutluluk, kaygı, korku, vb.) olumlu yönde etkilerim.
20	Sinema, tiyatro gibi sosyal etkinliklere katılırım.
21	Sivil toplum örgütlerine, sorumluluk taşıyan bir yurttaş olarak katılırım.
22	Bireyi ve görevi dengeli olarak önemserim.
23	Mizah duygularına sahip biriyim.
24	Eleştirilerimi hoş karşılarım.
25	Bireysel çıkarlarımı ön planda tutan davranışlar gösteririm.
26	Başka insanların iyiliği ve refahı için çaba gösteririm.
27	Davranışlarımda tutarlıyım.
28	Çalışanlara eşit eğitim ve gelişim fırsatı veririm.
29	Mesleğimi insanlığa hizmet etme çabasıyla yaparım.
30	Örgütteki madde ve insan gibi kaynakları israf etmeden kullanırım.
31	Siyasi düşünce, inanç ve cinsiyeti ne olursa olsun herkese eşit davranırım.
32	Kurum ya da kişiye ait bilgileri sadece bilmesi gerekenlerle paylaşıyorum.
33	Yönetim uygulamalarında baskı, hakaret ve tehdit edici uygulamalarda bulunmaktan kaçınırım.
LİKERT SKALALARI	
1	Hiçbir Zaman
2	Nadiren
3	Bazen
4	Çoğu Zaman
5	Her Zaman

Ek-5: Yönetici Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

YÖNETİCİ ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ	
Yönetimsel Boyut	
YÖ1	İşin gerektirdiği zamanı planlar ve zamanında işi yapabilirim.
YÖ2	İşin gerektirdiği tüm görev ve sorumlulukları dikkate alırım.
YÖ3	Çalışanları iş için koordine edebilirim.
YÖ4	Ortaya çıkacak sorunları çözebilir, kriz durumunu atlatabilirim.
Sosyal Boyut	
SÖ1	Çalışanlara kolaylıkla uyum sağlayıp onları doğru şekilde motive edebilirim.
SÖ2	Çalışanlar ve diğer paydaşlarla etkili bir iletişim ağı kurabilirim.
SÖ3	Örgüt ve çalışanlar için gerekli değişim ve yenilikleri yapabilirim.
SÖ4	Örgüte içinde sağlıklı bir örgüt iklimi yaratabilirim.
Psikolojik Boyut	
PÖ1	İş stresiyle başa çıkabilirim.
PÖ2	İş yerinde kendimi gerçekleştirebilirim.
PÖ3	İş yerinde duygularımı yönetebilirim.
PÖ4	Diğer çalışanların yaşam enerjilerini yükseltmeye çalışırım.
Etik Boyut	
EO1	Çalışanlara karşı adil davranabilirim.
EO2	Çatışmaları çözümlerken etik ve objektif olmaya çalışırım.
EO3	İşimi yaparken doğruluk ve dürüstlükten ayrılmam.
EO4	Ödül ve terfileri çalışanların nitelik ve performanslarına göre belirlerim.
Ekonomik Boyut	
EKO1	Piyasa koşullarını takip edip gerektiğinde önlem alabilirim.
EKO2	Çalışanların yaşam koşulları hakkında sürekli bilgi alırım.
EKO3	Örgütün tüm gelir ve gider cetvelleri hakkında detaylı bilgim var.
EKO4	Kriz durumunu atlatmak için planlar yapar, gerekli tüm tedbirleri alırım.
LİKERT SKALALARI	
1	Hiçbir Zaman
2	Nadiren
3	Bazen
4	Çoğu Zaman
5	Her Zaman