T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK ÖZ YETERLİKLERİNİN KENDİ ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Yaşar DOĞU

(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL - 2016

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK ÖZ YETERLİKLERİNİ KENDİ ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Yaşar DOĞU

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç.Dr. A. Faruk LEVENT

İSTANBUL - 2016

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2016

ONAY

Yaşar DOĞU tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Öz Yeterliklerini Kendi Algılarına Göre İncelenmesi" başlıklı tez 21../12../2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	ADI SOYADI	İMZA
ÜYE (TEZ DANIŞMANI)	Yrd.Doç.Dr. A.Faruk Levent	
ÜYE	Doç.Dr. İlyas Yavuz	
ÜYE	Doç.Dr. Ayşin Satan	

BEYAN

Bu tezin planlanmasından, yazımına kadar geçen süreçte etik dışı davranışım olmadığını, tez deki tüm bilgileri akademik kurallara riayet ederek elde ettiğimi, elde edemediğim tüm bilgilere ve yorumlara ait kaynakçaları gösterdiğimi, bu çalışmamda etik değerleri, telif ve patent hakları ihlal edici herhangi bir davranışta bulunmadığımı beyan ederim.

Tarih: 22.02.2016

Ad: Yaşar DOĞU

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Eğitim Geçmişi

1997-2000 Batman Lisesi

2001-2005 Dicle Üniversitesi (Siirt Eğitim Fakültesi) İlköğretim Bölümü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı

2008 İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi Meslek Yüksekokulu Atçılık ve Antrenörlüğü

2011 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

Görev Aldığı Kurumlar

2005- Gebze Servet Yalçın İÖ Matematik Öğret.

2006- Gebze Lisesi Matematik Öğret.

2006-2007 Esenler 125. İÖ Matematik Öğret.

2007-2008 Erzurum/Tortum/Dikmen İÖ Matematik Öğret. (Yedek subay öğretmen)

2008-2010 Esenler 125. İÖ Matematik Öğret.

2010-2012 Esenler İlçe MEM ARGE Birimi

2012-2013 Tacirler İHO Matematik Öğret.

2013-2014 Esenler Ticaret Lisesi Matematik Öğret.

2014-2015 Başakşehir Emin Saraç Anadolu İH Lisesi Matematik Öğret.

2015-... Başakşehir Miktat Ağaoğlu MT Anadolu Lisesi / Müdür Yardımcısı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığım Kurum: BaşakşehirMiktat Ağaoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi / Müdür Yardımcısı.

Telefon : 0533 624 46 33

E-Posta 1 : yado72@gmail.com

E- Posta 2: yasaryasar0505@hotmail.com

t: twitter/yasardogu

y: youtube/yasardogu

f: facebook/yasardogu

ÖNSÖZ

Bilginin büyük bir güç veulaşılabilirliği kolay olarak kabul edildiği ve gelecekte bilgi sentezinin yapılacağı bu çağımızda bireysel, toplumsal, kültürel, teknolojik ve ekonomik gelişimin temel dinamiğieskiden olduğu gibi günümüzde de eğitim kurumları olduğu aşikârdır. Modern eğitim kurumlarımız taş tabletlerden, tablet bilgisayarlara erişinceye kadar yaşadığımız tarih sürecinde, toplumların üzerinde durdukları en öncelikli konulardan birisi olan eğitimi baş aktör olarak kabul edilmektedir. Gelişerek değişen topluluklarda bu kurumlarda sırasıyla nokta, çizgi, simge, harf, hece, kelime, mektup ve e-mail vb. öğretilmektedir. Bu sürecin sonraki aşaması yazılımın ve programların dünya siyaseti ve ülkeler ekonomisine katkısı göz önünde bulundurularak, program yazılımı eğitimi olacağı görülmektedir.

Eğitimin vazgeçilmez evi olan okullara yöneticilerin etkisi bilinen bir hakikattır.Bu yöneticiler her şeyden önce kurum için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan, öğrenmeyi, öğretmeyi kolaylaştıran, örgütünü başarılı kılmaya çalışan, hedef büyüten eğitim ve öğretim etkinliklerine liderlik yapan, öğrenen ve öğreten kişi olmaktadır. Ayrıca öğretme süreciyle birlikte okul çıktılarını da önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliği, öğrenci başarısını, motivasyonu, öğretmenlerin iş doyumunu ve performans gibi bir takım okul çıktılarını etkilemekte olup, güçlü kurum kültürü ve ikliminin oluşturulmasında anahtar bir rol oynamaktadır. Bu nokta da kritik görevde olan, okulları yöneten ve eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunan yöneticilerin öğretmenlik öz yeterlik algıları önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü okul yöneticileri görevlendirme olarak çalıştığından dolayı, yöneticiler önce öğretmen sonra okul yönetici rolü görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticileri okul yönetimi yanında öğretmen gelişimini tamamlamış ve devam ettiren bireyler olmalıdır.

Çalışmamda bana yol gösteren ve destek olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. A. FarukLevent'e gösterdikleri iyi niyet ve katkılarından dolayı teşekkür ederim.Araştırma veri analizinde sorduğum tüm sorulara cevap veren Yrd. Doç. Dr. Mustafa Otrar'a, eğitim süresince yardımlarını esirgemeyen, öğrencilik yıllarında arkadaşlık yapan isimlerini yazamadığım araştırma görevlilerine, bu çalışmama destek olan tüm okul yöneticilerimize teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans eğitimim boyunca geçen yıllarda bana destek olan Babam, Annem ve kardeşlerime, ayrıca tüm çalışmam

boyuncaonları yalnız bıraktığım, zamanlarından aldığım sevgili eşim Esra Doğu ve tezim ile beraber gelişen, büyüyen ve öğrenen neşe kaynağımız kızımız Yüsra' ya sevgilerimi sunarım. Son olarakta ne zaman bitecek bu tez diyen tüm sevenlerime 'bitti' kelimesini duymalarını isterim.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticilerinkendi algılarına göre öğretmenlik öz yeterliklerininyaş,cinsiyet,branş, yönetim pozisyonu,kurum türü, kıdem ve ders saati değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediğiniincelemektedir. Araştırma evreni, İstanbul ili, Başakşehir ve Esenler ilçesinde görev yapan 546 yönetici arasından basit tesadüfi örneklem ile seçilmiş 426 yöneticiden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakırolu ve Sarıkaya (2005, s.74) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öz yeterliklerini nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışılan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen veriler ''SPSS 15.0'' programı kullanılarak çözümlenmiştir.İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için bağımsız grup "t" testi ve "Mann Whitney-U Testi" kullanılmıştır. İkiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA), hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere Post-Hoc Scheffe testleri uygulanmıştır. Elde edilen istatistiklerin manidarlığı 0.05 düzeyinde ve çift yönlü olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerin kendi algılarına göre öğretmenlik öz yeterliği, yaş, yönetim pozisyonu, kurum türü, yöneticilik süresi veöğretmenlik süresideğişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet, branş, ve girdiği ders sayısı değişkenlerine göre okul yöneticilerin algılarının anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:Müdür, müdür yardımcısı, okul yöneticileri, özyeterlik,

ABSTRACT

The primary objective of this study is to determine whether there is a difference in self-efficacy beliefs of primary school, middle school and high school administrative staff regarding teaching depending on variables such as age, gender, teaching field, seniority, administrative position, type of institute and the number of teaching hours per week. The survey universe is composed of 426 out of 546 administrators from Başakşehir and Esenler, İstanbul who are selected by simple random sampling method.

In this study, the data is collected by "Teacher's Sense of Efficacy Scale (TTSES)", developed by Tschannen- Moran and W. Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), which attempts to describe how teachers perceive their own professional efficacy.

After the research, the resulting data is analyzed by means of "SPSS" programme. Independent sample T-test and Mann Whitney-U Tests are adopted to determine whether the difference between two independent sample average values is meaningful. One-way ANOVA (analysis of variance) test is applied to examine whether the difference among three or more means (groups or variables) is meaningful or not. After the ANOVA test, which is held to detect the sub-groups that differ from each other, Post-Hoc Scheffe tests are applied. Research results assume that statistical significance is two-tailed and it is a level of 0.05.

The results suggest that there is a meaningful difference in self-efficacy beliefs of school administrative staff depending on age, administrative position, type of institute, and seniority in teaching and administrating, whereas they share common beliefs according to gender, teaching field, and the number of teaching hours per week.

Key Words: Principal, assistant principal, school administrative staff, self-efficacy beliefs

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**

BEYAN ii

ÖZGEÇMİŞ iii

İLETİŞİM BİLGİLERİ iv

ÖNSÖZ v

ÖZET vii

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER ix

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvii

KISALTMA VE SEMBOLLER xviii

BÖLÜM I: GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2.Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırmanın Önemi 3

1.4. Sınırlılıklar 4

1.5. Sayıltılar 4

1.6. Tanımlar 5

1.7. İlgili Araştırmalar 5

1.7.1 Yurt içi çalışmaları 5

1.7.2 Yurt dışı çalışmaları 8

BÖLÜM: II ALAN YAZIN 10

2.1.Öğretmenlik Mesleği 10

2.1.1. Öğretmen Öz Yeterliği 10
2.2. Öğretmen Yeterliği ile İlgili Kuramsal Görüşler 13
2.2.1. Sonuç Beklentisi ve Öz Yeterlik Beklentisi 13
2.2.2. Öz Yeterliğin Kaynakları 14
2.2.4. Akademik Öz Yeterlik 15
2.2.5. Öğretmen Öz Yeterlik Alanı 16
2.2.6. Öğretmen Yeterliği Boyutları 20
2.2.7. Öz Yeterlik Sonuçları 21
2.3. Öz Yeterlilik ve Sınıf Yönetimi 22
2.3.1. Sınıf Düzeni 23
2.3.2. Sınıf Yönetimi Modelleri 24
2.4. Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Kuramları 26
2.4.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme Modelleri 26
2.4.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme Modelleri 27
2.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri 27
2.4.3.1. Yapılandırmacı Yöntemin 4 Aşamalı Modeli 27
2.4.3.1. Yapılandırmacı Yöntemin 5E Modeli 28
2.4.3.2. Yapılandırmacı Yöntemin 7E Modeli 29
2.5. Liderlik ve Yönetim 31
2.5.1. Okul Yönetimi 31
2.5.2 Okul Yöneticisinin Liderliği 32
2.5.3 Okul Yöneticisinin Öğretim Liderliği 33
2.5.4. Okul Yöneticilerinin Görev Alanları 33
2.5.4.1. Eğitim-Öğretim İşleri 34
2.5.4.2. Personel İşleri 34

2.5.4.3. Öğrenci İşleri 35
2.5.4.4. Okul İşletme İşleri 36
2.5.4.5. Aile ve Toplumun Okula Katılımı 36
2.5.5. Okul Yöneticilerin Öz Yeterlikleri 37
2.5.6. Okul Yöneticilerin Etkinliği 38
BÖLÜM III: YÖNTEM 41
3.1. Araştırma Modeli 41
3.2. Evren ve Örneklem 41
3.3. Veri Toplama Araçları 42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 42
3.3.2. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği (ÖYÖ) 42
3.4. Verilerin Toplanması 43
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 44
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM 46
4.1 Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgiler 46
4.1.1 Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 46
4.1.2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 47
4.1.3. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 47
4.1.4. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Yönetim Pozisyonu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 48
4.1.5. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 49

4.1.6. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Yönetim Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 49

4.1.7. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Öğretmenlik Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 50

4.1.8. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 51

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar 52

4.2.1 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular 52

4.2.2 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 52

4.2.3 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 55

4.2.4 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Branş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 57

4.2.5 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Yönetim Pozisyonu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 58

4.2.6 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 60

4.2.7 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Yönetim Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 63

4.2.8 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 65

4.2.9 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 68

BÖLÜM V: SONUÇ 71

5.1. Yargı 71

5.2. Tartışma 78

5.3. Öneriler 82

5.3.1. Eğitim Politikacıları İçin Öneriler 82

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 83

KAYNAKÇA 84

EKLER 90

EK 1: Anket 90

Ek-2 Anket Kullanma İzni 93

Ek-3 Anket Uygulama İzni 94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Öğretmen Yeterliği Alt Boyutları Maddeleri 43

Tablo 3. 2. Anketlerin toplanma yöntemi 44

Tablo 3. 3. Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları . 45

Tablo 4. 1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 46

Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 47

Tablo 4. 3. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 48

Tablo 4. 4. Yönetim Pozisyonu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 48

Tablo 4. 5. Çalıştığı Kurum Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 49

Tablo 4. 6. Yönetim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 50

Tablo 4. 7. Öğretmenlik Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 50

Tablo 4. 8. Haftalık Girdiği Ders Saati Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları 51

Tablo 4. 9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri Sonuçları 52

Tablo 4. 10. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 53

Tablo 4. 11. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 53

Tablo 4. 12. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 54

Tablo 4. 13. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 55

Tablo 4. 14. Cinsiyetlerine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bağımsız Grup T Testi Sonuçları 56

Tablo 4. 15. Branş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bağımsız Grup T Testi Sonuçları 57

Tablo 4. 16. Yönetim Pozisyonuna Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bağımsız Grup T Testi Sonuçları 59

Tablo 4. 17. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 60

Tablo 4. 18. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 61

Tablo 4. 19. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 61

Tablo 4. 20. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 62

Tablo 4. 21. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul, ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımı Sağlamada Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 63

Tablo 4. 22. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp

Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 64

Tablo 4. 23. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 64

Tablo 4. 24. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 65

Tablo 4. 25. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımı Sağlamada Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 66

Tablo 4. 26. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 66

Tablo 4. 27. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 67

Tablo 4. 28. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 68

Tablo 4. 29. Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımı Sağlamada Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 69

Tablo 4. 30. Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 69

Tablo 4. 31. Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen Öz Yeterliği ……...…… ……12

Şekil 2.1. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi ……...……13

KISALTMA VE SEMBOLLER

t: T değeri

p: Anlamlılık Düzeyi

N:Frekans

SS: Standart Sapma

$\overline{x}$: Aritmetik Ortalama

Sd: Serbestlik Derecesi

$Sh_{\overline{x}}$: Standart Hata Değeri

KT : Kareler Toplamı

KO : Kareler Ortalaması

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tanımlanmış, araştırmanın amacı ve alt amaçları belirtilmiştir. Araştırmanın önemine, sayıltılarına ve araştırmayla ilgili sınırlılıklara yer verilmiş, ilgili tanımlamalar yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimine büyük katkısı olduğu göz ardı edilmektedir. Aynı çatı altında çalışan yönetici ve öğretmenler daima etkileşim halinde olmalı ve bulundukları ortamda isteklendirme kaynağı olarak eğitim sistemini başarıya sürüklemektedir.

Eğitim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde yöneticilerin başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmalar, eğitim ve okul sistemlerinin her açıdan başarısı için yöneticilerin özellikle de okul müdürlerinin etkili liderliğine vurgu yapmakta oldukları söylenmektedir (Balcı, 2011; Şişman, 2012; Çelik, 2012).

Okulda bulunan yöneticiler yetenek, bilgi, beceri, karakter ve tecrübe etkisinde öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere diğer personel kısaca eğitim sisteminin hepsi, hatta toplumsal bir etki oluşturabilmektedirler. Buna bakarak öğretmen ve yöneticiler toplum mühendisleri oldukları düşünülmektedir.

Bu toplum başarısına katkı sağlayan okul yöneticileri: İş zamanlarının çoğunu, öğretimedestek hizmetlerine ve personele yönelik çalışmalarla beraber öğretim sorunlarıyla ile ilgilenerek geçirir ve artış gösteren eğitim başarısının bir parçası olduğu bilinmektedir (Balcı, 2011 s.29).

Eğitim-öğretim sürecini kapsamlı bir şekilde sürdüren okul yöneticileri, eğitim faaliyetlerine öğretmen olarak başlamışlardır. Her yönetici aslında bir öğretmen olarak eğitim camiasına adım atmaktadırlar.Bu okul yöneticileri kendi görevleri yanı sıra öğretmenlik görevlerini iş yaşamları boyunca sürdürmektedirler.

Öğretmen ve yöneticiler ’den beklenen başarıyı gösterebilmeleri için öz yeterlik rolü önemli bir tutum olarak ön plana çıkmaktadır. Bu davranışı yerine getirebilmek

içingerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma bir davranışı yapmak için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmış olması gerekmektedir.

Literatür olarak öz yeterlik kavramı, ilk defa Bandura'nın Sosyal öğrenme kuramında karşımıza çıkmaktadır (Hamurcu, 2006). Sosyal öğrenme kuramının önde gelen özelliklerinden bir tanesi kişilerin kendileri hakkında fikirleri, değerleri ve kendilerini ifade edebilme kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'yagöre öz yeterlik davranışlarının oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin olası bir durumda yani her türlü problem ve denklemlerde çözüme ulaşabilmek ve belli bir gayeyi göstermek için gerekli çözüm yollarını organize edip etkili bir yöntem ile yapma hakkındaki düşüncesi fikri ve zekâsıdır (Bandura, 1986, akt. Gürcan, 2005).

Bandura'ya göre belirli bir beceriyi ortaya koyabilen o beceriye sahip olma yeterli değildir. Bunun için motivasyon, heyecan gibi duygulara da sahip olmak gerekmektedir. Ayrıca bir işi yapabilmek için öncelikle kişide öz güven olması gerekiyor. Okul yöneticileri görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için öncelikle istekli olmalıdırlar. Bu yüzden okullara yönetici ataması yapılırken deneyim ve tecrübe dışındaheyecan katacak, özgüveni sahibi kişiler arasında seçim yapılması gerekmektedir(Gawith, 1995, akt. Akkoyunluve Kurbanoğlu, 2003).

Yukarıdaki tanıma göre değerlendirme yapıldığında, özyeterlik algısı yetersiz olanbir yöneticinin öğretmenliköz yeterliğiyüksek olmasıbeklenmez iken, benzeranlamdaöz yeterlik düzeyi yüksek kalan bir yöneticinin öğretmenlik öz yeterliğieksik olacağıbeklentisi oluşamamaktadır. Okul yöneticilerin öğretmenlik öz yeterliliği farklı değişkenlere göre değişebilmektedir. Bu araştırmanın temel problemi de okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliklerinin bilinmemesi esas problemi teşkil etmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Başakşehir ve Esenler ilçesinde bulunan okul yöneticilerinin kendi algılarına göre öğretmenlik öz yeterliliklerinindüzeylerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: İlkokul, Ortaokul ve Liselerdegörev yapan okul yöneticilerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan

öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları;

- Ne düzeydedir?
- Yaşa göre farklılık göstermekte midir?
- Cinsiyete göre göre farklılık göstermekte midir?
- Branşagöre farklılık göstermekte midir?
- Yönetim pozisyonuna göre farklılık göstermekte midir?
- Kurum türünegöre farklılık göstermekte midir?
- Yönetim hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlik hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?
- Girdiği haftalık ders saatine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

MEB, ‘’Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Yönetmeliğinde’’ yöneticilerin gireceği ders saatini şöyle açıklamaktadır:

> Örgün ve yaygın eğitim kurumlarının müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları haftada 6 saat ders okutmakla yükümlüdürler. Bu yükümlülük öncelikle alanlarında, alanlarında ders bulunmayanlara ise ihtiyaç hâlinde ve istekleri üzerine alanları dışında ders görevi verilmek suretiyle yerine getirilir(MEB, 2006, s.5).
>
> Okul yöneticileri personel işleri, öğrenci işleri, okul işletmesi gibi görevleri olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetleri görevlerinin yanında girdikleri sınıflarda öğretmenlik yeterliğini yerine getirme düzeyi çok önemli bir yer tutar. Ayrıca 4 yıllık görev süresi biten ve görevlendirilmesi uzatılmayan başarısız okul yöneticileri öğretmenliğe tekrar dönerler (MEB,2014, s. 12).

Yukarıda açıklanan yönetmelik maddesine göre yöneticilerin derse girme zorunluluğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin zorunlu olarak girdikleri sınıflarda, öğretmenlik yeterliliğini ne düzeyde yerine getirdiği araştırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca araştırmada yerine getirilemeyen öğretmenlik yeterliliğinin neler olduğu da ortaya çıkarılarak okul yöneticilerin öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlanacağı düşünülmektedir.

Yönetici atamaları ve yönetici mevzuat çalışmalarına katkı sağlayabileceği; yeni araştırmalara yol açabileceği ve kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın öğretmen ve yönetici yetiştirme politikaları belirlenmesinde, yönetici seçiminde, yöneticilerin kendini tanımalarında ve kariyer gelişiminde etkili bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen literatür sonucunda, konu ile ilgili Türkiye'de üretilen bildiri, tez vemakalelerin büyük çoğunluğunda birkaç liderlik yaklaşımı ile bir iki okul çıktısı araştırıldığı gözlenmiştir. Örnek olarak öğrenci başarısı ile dönüşümcü liderlik ilişkisi, öğretmenlerin iş doyumu ve okul yöneticinin öğretim liderliği ilişkisi, okul müdürünün bazı değişkenleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki gibi çalışmalardan oluşmaktadır.

Bu tezde, okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliklerini etkileyebilen değişkenlerin incelenebilecek olması bu çalışmanın özgünlüğünün birkanıtı olarak yorumlanabilir. Ayrıca gün geçtikçe önemi daha çok belirginleştiren okul yöneticiliğin, ülke çapında eğitim adına mühim bir yer tutacağı düşünülmektedir.

Son olarak da araştırma verilerinin sonuçlarının Türkiye bağlamında genelleyebileceğide düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, İstanbul ili Başakşehir ve Esenler ilçesindeki okul yöneticileri ile sınırlı kalmaktadır.
- Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlı kalmaktadır.

1.5. Sayıltılar

- Okul yöneticilerinin öğretmenlik yeterliliği vardır.
- Okul yöneticilerin kendi öğretmenlik yeterliliğine ilişkin algıları vardır.
- Bu algılar geliştirilen bir anket ile onlara sorularak öğrenilebilmektedir.

1.6. Tanımlar

Yeterlik: Bandura' ya göre yeterlik (efficacy), bir amaca ulaşmak için gereken güdülenmeyi, bilişsel kaynakları ve eylemler dizisini bu amaca yönelten yetenekler hakkındaki inançları, kendine ilişkin yargısıdır (Bandura, 1997; akt. Aşkar ve Umay, 2001, s. 1).

Öz yeterlik: Bandura'ya göre (1993; akt. Gürcan, 2005) öz-yeterlik algısı; kişinin doğal kapasitesi ve sonradan edinilen becerileri kapsayan yetenekleri hakkındaki inancı ile kendi çalışma ortamını nasıl değiştirilebileceği ve kontrol edilebileceği hakkındaki algılarından kaynaklanır. Bu algıların iki bileşeninden söz eder: Kişinin çevresindeki oluşumları etkileme yeteneği ve çevrenin değiştirilebilme kolaylığıdır. Bu sebeple okul yöneticilerinden üst düzeyde yeterlikalgısına sahipolması istenmektedir.

Öğretmen öz yeterliği: Bir öğretmenin kendi eğitim yönetim faaliyetlerini ne derecede yapabilme inancıdır. İstenen sonuca ulaşabilmek için sağlam irade ve düşünce ye sahip olması gerekiyor. Bir öğretmen profesyonel anlamda eğitim almış olması onun başarılı olacağı sonucunu vermez. Başarılı olabilme isteği yargısı ve değeri de olmalıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; akt. Çapri ve Kan. 2006,s.1).

1.7. İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında doğrudan okul yöneticileri öğretmenlik yeterliği ile ilgili herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak Öğretmenlerin yeterliği ile ilgili araştırmalar olup bir kısmı aşağıda belirtilmiştir.

1.7.1 Yurt içi çalışmaları

Bakioğlu (1996) , öğretmenlerin kariyer evrelerini incelemek için 6 deneyim kategorisi belirledikten sonra araştırmasını 138 öğretmen üzerinde yapmıştır. Yaptığı bu belirlediği grupların her birinin kendi içindeki benzerlik ve farklılıkları tespit ederek deneyime bağlı olarak dinamik olarak değişmek olan öğretmen kariyer evrelerini (kariyer girişi evresi, durulma evresi, deneycilik -aktivizm evresi, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi) literatür ile birlikte tespit etmiştir.

Burç (2006), yaptığı yüksek lisans çalışmasında ilköğretimde çalışan sınıf öğretmenlerin yeterliliklerini kendi algılarına göre incelemiştir. Yaptığı bu araştırmada öğretmenlerin yeterliklerini cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini sonucunu bulmuştur.

Zengin (2003), ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları incelediği yüksek lisans tez çalışmasında cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği saptamıştır.

Şener (2004) okulu müdürlerinin, müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını incelediği yüksek lisans tez çalışmasında müdürlerin yeterliklerinin eğitim yönetimi alanında eğitim alma durumu, atanma biçimleri, müdür yardımcılığı yapma durumlarına, öğrenim düzeylerine, müdürlük kıdemlerine, hizmet-içi seminer ve kurs sayısına göre öğretmen algıları arasında fark olup olmadığına bakmıştır. Eğitim yönetimi alanında eğitim alma durumu, atanma biçimine, müdür yardımcılığı yapma biçimine, eğitim yönetimi ile ilgili katıldıkları kurs ve seminer sayısına göre farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Çimen (2007), ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algılarının incelendiği yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenleregöre öğrencilerle daha fazla iletişim içinde kalmalarından dolayı öğrencilerin gelişimini görmefırsatına sahip olduklarından öğretmen yeterlik algısının sınıf öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını saptamıştır. Bu çalışmaya göre öğrencisini tanıyan kişisel özelliklerini bilen bir öğretmen onun derse katılmasının nasıl sağlanacağının daha fazla farkındadır. Araştırmada ayrıca, kendilerini mesleki açıdan yeterli olarak algılayan öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumlu davrandıklarını ifade ederken, kendilerini yetersiz olarak algılayan öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediklerini belirtmişlerdir.

Karacaoğlu (2008) araştırmasında öğretmenlerin meslek bilgisi ve kendilerini geliştirme konularında kendilerini çok yeterli algıladıkları, alan bilgisi ve ulusal uluslararası değerler konularında da oldukça yeterli olduklarını belirlenmiştir.

Kolatan (2008) "Eğitim Yöneticilerinin Okul Kültürünün Oluşturulmasında ve Sürdürülmesindeki Rolü" adlı tezinde kıdem, branş, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından

anlamlı bir fark bulmamıştır. İnformal ilişkiler, eğitim durumu, çalıştıkları okul türü açısından ise bir farklılık görüldüğü sonucuna varmıştır.

Ekici (2008) çalışmasında sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelenmiştir. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Aksu (2009) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği yüksek lisans tezinde; bayan, ileri yaş ve kıdemli öğretmenlerin yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu; medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen varlığı değişkenlerine göre öğretmenlerin yeterliklerinde anlamlı bir değişim olmadığını belirtmektedir. Araştırmanın bulguları arasında öğretmenlerin yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre değiştiği bulgusu da bulunmaktadır. Öğretmen yeterliği algıları daha çok öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliklerine ve sınıf yönetimi yeterliklerine, son olarak da öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarına dayandığına değinilmektedir.

Güven'in (2012) çalışmasında sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini incelenmiştir.Araştırmada tespit edebildiği sonuçlar "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme" ölçeğinden elde edilen verilere dayalı sonuçlar ve görüşmelerden elde edilen verilere dayalı sonuçlar olarak sıralanmıştır. Sınıfta belirlenen birey olarak öğretmen ve öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin geliştirilmesinde var olan yönetim deneyimlerinin uygulanması, etkililiğin ölçülebilmesi için son derece önemli olduğunu sonuç olarak belirtmiştir.

Şevik (2014) Müdür ve Müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkılarının incelediği araştırmada müdürlerin müdür yardımcılara göre Öğrenci akademik başarısını artırmada, eğitim planı yapma ve başarıya güdülemede daha yeterli olduğunu, öğrencileri başarıya taşıyan en önemli faktörün ailenin nitelikleri; ikinci faktörün başarı

güdülemesi ve üçüncü faktörün okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterlilikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.7.2Yurt dışı çalışmaları

Bakioğlu (1994) okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörleri çalışmasında, okul yöneticiliği mesleği 'orta yaş geçişi' devresinde başladığını, yeni atanan yöneticilerin ideallerini ertelediğini sonucunu bulmuştur. Uzun yıllar öğretmenlik ve müdür muavinliği deneyimi ilk yıllardaki iş başında eğitimde pek yararlı olmadığını belirtmektedir.

B. Mabry (2005; akt: Aksu, 2009, s. 51) sadece matematik öğretmenlerinin yeterlikleri ve iş doyumlarınının günlük yaşamdaki rolünü araştırmak üzerine yaptığı, doktora düzeyindeki tez çalışmasında, öğretmenlerin öz yeterlik algıları onların öğretmen arkadaşları ve okul çevresinden kişilerle olan etkileşimlerini ve mesleki bağlılıklarını da etkileyerek meslekte kalma kararlarında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tschannen-Moran ve Hoy (2002; akt: Aksu, 2009, s. 52) öğretmen yeterliğine etki edebilecek değişkenleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında öğretmen yeterliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki güçlü ilişkiyi görmenin yanında öğretmen yeterliğine cinsiyetin etki etmediği, ancak kıdemin etki ettiği bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre çıkan sonuçta öğretmen yeterliliğinin 1. Kademe öğretmenler yönünde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Campbell (1996; akt: Benzer, 2011, s. 41), "İskoçya ve Amerika'daki Öğretmen Adayları veÖğretmenlerin Yeterlik Seviyelerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasıyla, öğretmenyeterliğinde kıdem ve eğitim seviyesinin farklılıklar oluşturup oluşturmadığınıincelemiştir. Araştırma sonuçlarında, İskoç ve Amerikan öğretmenler arasında anlamlı bir farkolmadığını gösterirken, öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha yüksek yeterliğesahip olduğunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen yeterliği ile yaş ve kıdem gibidemografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmen öz yeterliği ile ilgili araştırmaların yurt dışında çok önceleri başladığı yurt içinde ise son zamanlarda önem kazandığı görülmektedir. Bu kavrama ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında kuramsal gelişmelere de paralel olarak uzun zaman almaktadır. Genel olarak yapılan araştırmalar öğretmen yeterliğinin öğrenci meşguliyeti

yeterliği, öğretim stratejileri yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği boyutları altında incelenebileceğini bulabilmek için birçok boyutlandırma denemeleri yapıldığı söylenebilmektedir. Araştırmacılar bu konuda hem okul yönetiminin hem de öğretmenlerin önemli roller oynayabileceğine dikkat çekmektedirler.

Lyons ve Murphy (1994: akt; Öztürk) müdür özyeterliği ve güç kullanımı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, yüksek öz-yeterliğe sahip müdürlerin liderlik rollerini yerine getirirken, içsel kaynaklı güç kullanımını tercih ettiklerini, müdürlerin deneyimleri arttıkça dışsal kaynaklı güç kullanımına eğilimlerinin arttığını ve aynı okuldaki görev süresi arttıkça, dışsal kaynaklı güç kullanma eğiliminin arttığı sonucunu bulmuşlardır.

BÖLÜM: II ALANYAZIN

2.1.Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayanak olarak, devlet ve özel teşebbüsün vatandaş için eğitim öğretim faaliyetleri yürüten ayrıca yönetim görevlerini üzerine alan meslek olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenliği bir meslek yapan en önemli etken, bireyin taşıması gereken kişisel özelliklerden ziyade mesleki özelliklerin var olmasıdır. Öğretmenlik için sadece insani özellikler yeterli değildir. Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olduğuna göre, bu mesleği tercih eden kişilerin, bir takım öz yeterliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Şişman, 2014, s.14).

Bir okul özellikle akademik, sosyal ve kültürel yönünden başarılı olabilmesinde en büyük katkı öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Mesleki açıdan öz yeterlik düzeyi, bulundukları okulun ayrıca çevrenin eğitim kalitesine önemli düzeyde katkı sunacakları bilinmektedir.

2.1.1. Öğretmen Öz Yeterliği

Öğretmenlerin yeterliklerini, öğrencilerde öğrenme isteği oluşturabilme, istendik davranışları değiştirebilme, performanslarını artırabilme inancı olarak söylemektedir. (Kurbanoğlu, 2004, s.142).

Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin ve yöneticilerin, yeterlik duygusu zayıf olanlara göre daha başarılı yollardan geçtikleri söylenmektedir. Öğretmen yeterliği güçlü olan öğretmen ve yöneticiler, iletişimde kaldıkları öğrenci ile daha güzel ve anlamlı ilişkileriçinde oldukları, öğrenci hatalarını görmezden geleme ya da söndürebilme için çeşitli yöntem ve teknikleri etkili kullanma ayrıca daha hoş görülü içinde oldukları, öğrenci başarısının artırımı hakkında daha istekli ve inançlıdırlar. Öğrencilerin başarısızlıklarını sahiplenir ve yeniliğe açıktırlar. Ayrıca eğitim öğretim başında yada ders öncesinde öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri, yeni yöntem ve teknik geliştirdikleri ve uygulamaya soktukları, her türlü öğrenci başarısızlığı karşısında heyecanını yitirmeden daha ısrarcı oldukları görüldüğü belirtilmektedir(Henson, 2010;akt: Arsal, 2014, s.2).

Öğretme öğretmen yeterlik duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin yeterlik algısını güçlendirmek açısından önemlidir. Öz yeterlik algısını etkileyen dört temel faktör burada da etkili olduğu görülmektedir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek gerekirse öğretmenin bilgi deneyimi, sınıf mevcudu, okul yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin durumu, toplum tarafından verilen saygı ve önemseme, var olan öğretim materyalleri, ders planları, velilerin eğitime gösterdikleri ilgi gibi değişkenlerde etkili olabilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2002).

Öğretmenlik mesleğinde öz yeterlik algısının ağırlıklıolması gerekir. Etkili eğitim ve öğretim basamakları ve sonuçları açısından öğretmen yeterliği özellikleri önemli bir yer tutar. Özdemir ve Yalın (2003, s. 21) bir öğretmenin sahip olması gereken üç yeterlikten söz etmiştir.

- Parçası (içinde) olma yeterliği
- Hâkim olma yeterliği
- Öğrenci merkezli olma yeterliği

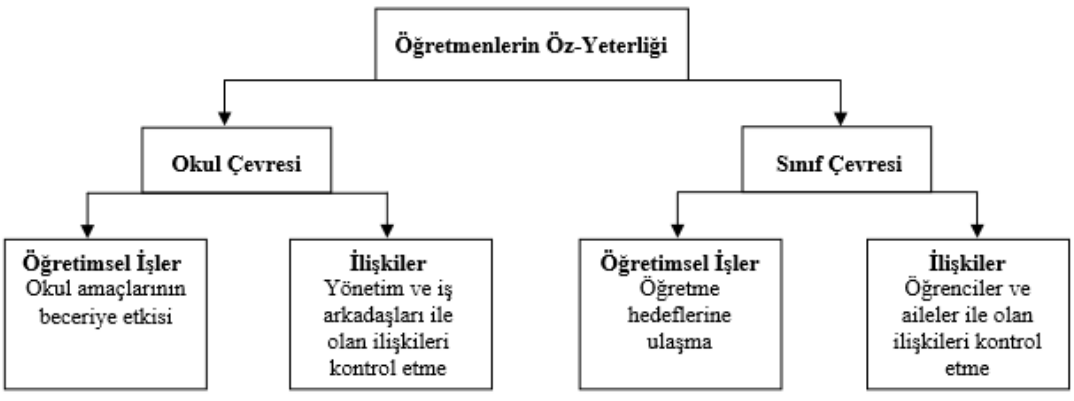
Seferoğlu (2004, s.9) bir öğretmende olması gereken özellikleri ‘’ kendisini mesleki ve kişisel açılarından sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen’’ gibi açıklamalar olduğu gibi aslında bir öğretmende olması gereken öz yeterlik ve nitelikler belirli bir standardının olmadığı çeşitli araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Daha çok alan bilgisi, formasyon yeterliliği, genel kültür yeterliliği başlıklarında toplandığı görülüyor.

> Alan bilgisi, bir öğretmenin kendi branşı ile ilgili uzmanlık düzeyini temsil eder. Bir öğretmenin başarılı sayılabilmesi kendi branşını çok iyi bilmesi gerekir. Bu alandaki yetersizlik öğretmenin yeterliğini düşüreceği kaçınılmazdır. Formasyon yeterliği, bir eğitimci kendi alanında çok iyi olabilir. Bu noktada önemli olan bildiklerini nasıl uygulayacağıdır. Öğretmen adaylarının da gördükleri meslek formasyonu dersinde öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel aşamadan geçilerek bunları kazandırılması hedeflenmektedir. Genel kültür, Öğretmenler kendi alanları dışında da bilgi birikime sahip olması beklenir.Program ve içerik bilgisi,Öğretmen Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel ilkeler ve değerleri bilmesi gerek. Kendi alanı ile ilgili programının amaç, hedef ve ilkelerini tekniklerini bilir ve uygular. MEB Ulusal Çalışma Grubu Program ve içerik bilgisine ilişkin alt yeterliklerini, Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri Özel Alan

Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi Özel Alan Öğretim Programını İzleme Değerlendirme ve Geliştirmedekisinde sıralamıştır (MEB, 2008, s.36-38).

Yukarıda görüldüğü üzere öğretmenlerde olması gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerilerin yanında bazı alanlarda ihtiyaç olduğu söylenmektedir. Öğretmenler her kesimi kapsayacak şekilde geniş bir dünya görüşüne ve her yönüyle zengin bir genel kültüre sahip olmaları istenmektedir. Öğretmen kendi alanında uzman olabilir ancak, beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil, karşılaştığı durumlarda insanı, toplumu, aileyive dünyayı etkileyen bir takım olayları görebilmesi ve bunlar için çözüm yolları araştırması ve topluma sunması istenmektedir (Şişman, 1999, s. 11).

Friedman ve Kass, öğretmenlerin öz yeterliği sınıf ve okul sistemleri ile beraber düşünülmesi gerektiğini söylemektedir Öğretmen sınıf ve çevrenin öğrencilere göre organizasyonunda ve iletişiminde sorumlu kişi öğretmen olduğunu belirtmektedir Öğrenciler ilk olarak sınıf sonrasında çevre, okul, öğretmen ve yönetim ile etkileşimli halde olduğunu belirtmektedir (Friedman ve Kass ,2002;akt. Akbaba, 2013). Aşağıda belirtilenşekilde öğretmen öz yeterliğinin sistemle olan ilişkisi gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Öğretmen Öz Yeterliği

Kaynak: (Friedman ve Kass ,2002; akt. Akbaba, 2013).

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere öğretmenlerin öz yeterliği okul içindeki etkinlikler ile ilgili olduğu kadar okul ve sınıf çevresi de önemli bir yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenin arkadaşları ile iletişimi, ailevi durumu, yönetimsel ilişkiler, öğretimsel amaç ve hedeflere ulaşma düzeyi, veliler ile ilişkisi öğretmen yeterliğini etkilediği görülmektedir.

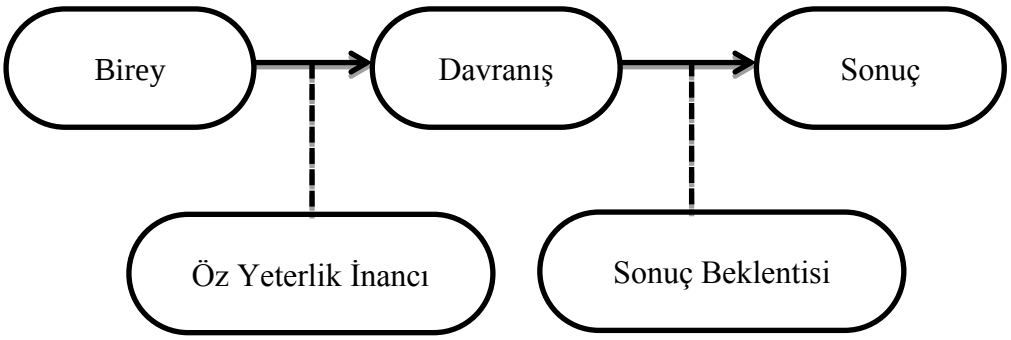
2.2. Öğretmen Yeterliği ile İlgili Kuramsal Görüşler

Bandura 1952 yılında Iowa Üniversitesi'nde doktorasını yaptığı dönemde (Schultz, 2002, s.445) Miller ve Dollard'ın Sosyal Öğrenme ve Taklit (1941) kitabından da etkilendiği görülmektedir. Taklit ile ilgili eleştirilerini 1960'lı yıllarda dile getirttikten sonra daha geniş anlamda katkıları ile beraber gözlem yoluyla öğrenme kuramını ortaya çıkarmıştır (Senemoğlu, 2005 s.216). Bandura 1986 yılında yayımladığı "Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Kuram" kitabında Sosyal bilişsel kuram olarak ortaya koyduğu görülmektedir.

Öğretmen öz yeterliğinde birçok faktör rol oynadığı gibi okul yöneticilerinin de yönetim öz yeterliği birden fazla faktöre bağlı olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterliği ait kuramsal öz yeterlik ile ilgili görüşler aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

2.2.1. SonuçBeklentisi ve ÖzYeterlik Beklentisi

Bir davranış gerçekleşirken iki farklı boyut gerçekleşmektedir. Bandura (1977) bunlar sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisi olarak açıklamaktadır. Bireylerin herhangi bir davranış sergilemesinde yahutbeklediği sonucu elde etmesinde etkin olan iki temel beklentiyi dile getirmektedir. Bu beklentiler, öz yeterlik inancı beklentisi, sonuç beklentileri olmak üzere iki madde ile açıklamaktadır. Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil (2.1)'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi

Kaynak: Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a UnifyingTheory of BehavioralChange". *PsychologicalReview*, 84: 193.

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi, öz yeterlik inancı ile sonuç beklentisi birbirinden ayırt edilerek farklı biçimde tanımlanmıştır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini bilmesi yada tahmin yeteneğine bağlı olarak yorum yapabilmesidir. Öz yeterlik inancı ise bir personelin beklentiye girdiği bir sonuca varabilmek için gerekli aksiyonları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin düşüncesi, gücü ve inancıdır. Bandura (1977)'ya göre, önemli olan insanın bir davranışı başarıya ulaşıp ya da ulaşamayacağına ilişkin hükümleridir. Çünkü bu hükümler kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Bir hedefe doğru yol alırken hedef öncesi insanın bu hedefi yapabilmesine ilişkin inancı sonuca tamamen etkili olmaktadır. Diğer bir ifade ile öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler kariyerlerindeki hedeflerin sonuçlarını değiştirmektedir.

2.2.2. Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterliğin kaynaklandığı bilgiler yorumlar, düşünceler ve yeni eğilimlerleberaber önem ile üstünde durulmalıdır. Bu açıdan araştırmacılar bu kaynakların üzerinde yoğun araştırmalara yönelmişledir. Bandura (1977) ise bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz yeterlik algılarını ortaya çıkaran dört kaynağı şu şekilde sıralamıştır.

- Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler); Öğretmenlerin öz yeterlik inancını belirleyen davranış öğretmenlerin kendi kişisel deneyimlerine bağlı olarak geçmiş deneyimlerin belirleyici olduğu görülmektedir. Bunlar arasında katılımcı performansı, performans duyarsızlaştırması, performans sunma ve kendikendine gerçekleştirilen performans sayılabilir.

- Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller); İkinci önemli bir bilgilendirici kaynak olan dolaylı öğrenme bireyin aktivitelerini zorluk çekmeden yapabilen kişileri izlemesi anlamında olup, izleyen için önemli bir öz yeterlik oluşturma kaynağı olabilmektedir. Bu anlamda, canlı modelleme ve sembolik modellemeler sayılabilir.
- Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna); Her birey yaptığı bir davranışı hakkında görüş öneri ve uyarı ya da denetim diyebileceğimiz sözsel dönütler isteği olduğu görülmektedir. Bu durumda sözel ikna öz yeterlik inancınınkaynağı değerlendirilmektedir. Bu yönde teşvik, tembih, yorum getirmek gibi sonuç getirici durumlar sayılabilir.
- Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar); Son kaynak olarak fiziksel ve duygusal çevre oalarak ele alınmaktadır. Bununla ilgili olarak istenmeyen bir çevreye sahip olmak öz yeterlik inancını olumsuz olarak etkileyeceği algılanacağı söylemektedir. Mobing, değersizleştirme, gevşetme ve sembolik duyarsızlaştırma bu kaynaklar arasında olduğu belirtilmektedir.

2.2.4. Akademik Öz Yeterlik

İnsanların pek fazla davranışına ait öz yeterlik algıları vardır. Bunların en önemlisinden biri akademik öz yeterliktir. Akademik öz yeterlik "bireylerin önceden planlamış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları" (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992, Schunk, 1991,) olarak tanımlanmıştır.

Akademik öz yeterliğin pek çok önemli özelliği vardır. Bu özellikler araştırmacıların dikkatini çekmiş ve üzerinde araştırmalar yapmışlardır.

Öz yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içerdiği, yeterlik inancı, farklı nedenlere bağlı olmak ile beraber çok boyutlu olarak incelenmektedir. Bu nedenle, matematik yeteneği öz yeterlik inancı, İngilizce öz yeterlik inancından çok farklı ve

ayrıca benzer olduğu söylenmektedir. Öz yeterlik inançları ayrıca ölçme yöntemine bağlı olarakta olarak ta değişebilmektedir. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa kıyasla, öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebildiği söylenmekdir. Öz yeterlik ölçümleri, performans için belirlenen doğru ölçütlere de bağlıdır. Kıyaslamada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmadığı şeklinde sıralamaktadır(Zimmerman, 1995 akt: Berkant ve Ekici, 2007).

2.2.5.ÖğretmenÖz Yeterlik Alanı

Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebileceği yapılılardır(MEB, 2008, s.8).

Öğretmenlik mesleği genel öz yeterlikleri 6 yeterlik alanı olarak gösterilir(MEB, 2008)

a) Kişisel ve Mesleki Değerler

Her şeyden öncesi öğretmen öğrenciyi birey olarak değerlendirmeli. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim ortamı düzenlemeli ve en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirmeye dikkat etmelidir. Erden (1998, s.39-42) bir öğretmende gereken en önemli kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:Hoşgörülü ve sabırlı olma, Açık fikirli, uyarlayıcı ve esnek olma, Sevecen, anlayışlı ve esprili olma, Yüksek başarı beklentisi olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma (Erden,1998 s. 39–42)

Bununla beraber bir öğretmen her zaman öz değerlendirme yaparak kendini sürekli güncel tutmalı bilimsel araştırmalara önem vermeli, mesleki araştırmaları yakından takip etmelidir. Hem kendisini geliştirmeli hem de kurum içinde olan tüm üyelerin gelişimine destek olmalıdır. İlgili mevzuatlara göre hareket etmeli, uygun davranışlarda bulunmalıdır. Kişisel ve mesleki değerlere ait alt yeterlikler şunlardır(MEB, 2008, s.8-15).

- Öğrenciye değer verme, anlama ve saygı gösterme
- Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma
- Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
- Öz değerlendirme yapma
- Kişisel gelişim sağlama

- Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama
- Okulun iyileştirmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
- Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme

b) Öğrenciyi Tanıma

Bir öğretmen öğrenciyi tanıdığı kadar verimli olur. Çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıklarının özellikleri iyi bilmek zorundadır. Öğrencin ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim faaliyetlerini yürütür. Öğrenciyi tanıma değerlerine ait alt öz yeterlikler şunlardır(MEB, 2008, s.16-19).

- Gelişim Özelliklerini Tanıma
- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- Öğrenciye Değer Verme
- Öğrenciye Rehberlik Etme

c) Öğrenme ve Öğretme Süreci

Bir öğretmen planlayarak, uygulayarak öğretmen öğrene sürecini yürütür. Bu süreç içinde öğrencileri de kontrollü bir şekilde sürece dahil eder. MEB Ulusal Çalışma Grubu Öğrenme ve Öğretme Sürecine ilişkin alt yeterlikler şu şekilde sıralamıştır(MEB, 2008, s.20-26)

- Dersi Planlama
- Materyal Hazırlama
- Öğrenme Ortamları Düzenleme
- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi

d) Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerine ait ölçüyü değerlendiren öğretmendir. Ayrıca öğretmen öğrencilerin kendi kendini değerlendirmelerine olanak tanır. Değerlendirme

sonrası sonuçları veli, yönetici, öğrenci ve diğer öğretmenlerle paylaşır. MEB Ulusal Çalışma Grubu Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirmeye ilişkin alt öz yeterlikler şu şekilde sıralamıştır(MEB, 2008, s27-30)

- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama
- Sonuçlara Göre Öğretme –Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

e) Okul Başarısında Etkili Bir Yol: Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

Öğretmen okulun fiziki, teknolojik ve her türlü alt yapısı hakkında bilgi sahibi ve bunları en etkin bir şekilde kullanmasını bilmektedir. Aile ve toplumun yapısını bilir öğrenme etkinliklerini buna göre düzenlemektedir. Aileyi ve toplumu bu sürece dahil etmektedir. Okul-Aile ve Çevre yeterlikleri; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkin tarafsızlık ve aile katılımı ve İşbirliği Sağlama şekilde sıralanmaktadır. (MEB, 2008, s. 31-35)

Çağdaş yaklaşımlar ise okul ve ailelerin karşılıklı olarak kabullenilmiş ve paylaşılmış sorumlulukları olduğunu kabul etmektedir. Bu yaklaşımlar karşılıklıdır. Aile ve okul işbirliği içinde birbirinin tamamlayıcılığına iletişim ve işbirliğini gayret etmeyeyol göstermektedir. Okul öğrencinin evi sınıf ise odası olacak şekilde aile okul ile ilişkili olmaktadır (Tschannen-Moran, 2001 s. 311). Okullardaki eğitimin etkili, verimli ve amaçlarına uygun olarak ulaşabilmesi için öğrenci ailesinin ilgi ve yardımına şüphesiz ihtiyaç olacaktır. Okul içinde başlayan birçok eğitsel çalışmalar, sosyal ve sportif etkinlikler öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde devam eder ve burada üst seviyeye çıkarak tamamlanır. İşte bu noktada okul yönetimi ve öğretmenler ailenin katkısını ve etkisini sağlamak adına öğrenci veli ve ebeveynlerinin bir araya gelip sosyalleşmesi kaynaşması birlik ve dernek kurmalarına etkin yardımcı olmaları gerekir ki okul, toplum ve aile üçgeni hareketi yaşansın. Çevresel katkı sağlamada Aydın M. (2010, s 184) yöneticinin görevini, çevresel ve mesleksel katkıları olanaklı kılıcı dinamik bir denge için, tüm taraflara (Aile, Toplum, Çevre) önerilebilecek ileriye

yönelik girişimlere ilişkin gereksinimlerin dikkate alınmasını ve değerlendirmesini gerektirdiğini ifade eder.

Öğrencilerin okul başarılarını artırmak için ailelerin ve genel olarak okulun ortak hedefi öğrenci başarısı olmalıdır. Örnek olarakbilgilendirme seminerleri, veli toplantıları, veli eğitimleri, rehberlik bülteni, okul etkinliklerine veli katılımı, öğretmen veli görüşmeleri, psikolojik ve rehber danışman görüşmeleri düşünülürse hem aile için hem de öğrenci için önemli bir yer tutmaktadır. Kısacası okul ve aile bir bütün iç içe düşünülmelidir. Aile nin genel ve özel tüm programında okul merkezi olarak düşünülmelidir. Burada öğretmene, yöneticiye, veliye düşen sorumluluklar çok fazladır. Tutkun ve Köksal (2000, s.220) okul ve aileler bu amacı gerçekleştirmeye yönelik programlarını düzenlemek ve uygulamak için birlikte çalışması gerektiğini ifade ediyor. Örnek olarak veli-okul işbirliği açısından aşağıdaki etkinlikler yapılabilir.

> Ortak katılımı sağlayan bir program hazırlanarak velilere bildirilir ve Veli-öğretmen-öğrenci toplantıları olmalıdır. Veliler çocuğun ev ödevi yapma isteği, okuma sevgisi, televizyon izleme alışkanlığı, öğrenmeye karşı tutumu ve evdeki durumu hakkında karne doldurmalıdır.Okul gazete çıkarmalı ve ev ödevleri konusunda ipuçları, katılmak istedikleri aile içi etkinlikler ve yaptıkları eğitimsel geziler gibi konularda velilerden yazılar istemelidir.Çocuğun özel başarı ve davranışlarını kutlama amacıyla öğretmen ve veliler birbirlerine karşılıklı olarak kutlama kartları göndermelidir.Veli-öğretmen-öğrenci görüşmeleri sürekli olmalıdır. Özellikle veliler için olmak üzere okulun ana girişine bir ilan tahtası panosu ya da büyük bir ekran asılmalıdır.Çocuğun okulda ne öğrendiği ile ilgili meraklarını gidermek için işlenene konular, haftalık programlar ve devamsızlıklar velilere gönderilmelidir. Her öğrencinin, günlük ödevleri ve aldıkları notları yazacakları bir defter tutmalarını sağlayarak öğrenciler izlenir.(Tutkun ve Köksal,2000, s.220)

Okullar ailelerle ilişkilerini artırmak için, okul etkinliklerine ailelerin aktif katılımının engellerini ve sorunlarını ortadan kaldırarak iyileştirmeli ve ailelere yeni işbirliği ve katılım olanakları fırsatlarını sunmalıdır (Levin-Epstein, 2004, s.4). Bazı etkenler okuldaki faaliyetlere ailelerin katılımını artırabilir ya da engelleyebilir.

Ailelerin okul etkinliklerine katılımı, iletişimini ve iş birliğini engelleyen ve sorun teşkil eden başlıca nedenleri Levin Epstein, (2004) şu şekilde sıralanmıştır:

> Okul yönetimi ve öğretmenler ile veliler arasında ilişkilerin planlı ve programlı olmaması. Ana-babaların kendi okul yaşantılarının olumsuzluğu. Velilerin okula sağlayabilecekleri yardım konusunda yeterince bilgi sahibi olmamaları. Ailelerin ekonomik sorunları. Ailelerin okula ayırabilecekleri zamanın kısıtlı olması.Ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması.Ev ve okul kültürünün farklılığı.Mevcut okul aile işbirliği çalışmalarının ve veli toplantılarının verimsizliği (Levin, Epstein, 2004 s. 46).

Okul, öğrenci ve aile ilişkileri sadece veli toplantıları ve kişisel görüşmemelerle sınırlı olmaması gerekir. Yapılacak etkinlikler ve törenlerle hatta eğitim ve seminerler ile veliler bir şekilde okula çekilmeli ve yönlendirilmeliler. Anne ve babanın geçmişte yaşadıkları kötü eneyim ya da iş yoğunluğundan dolayı kötü tutum da bulanabilmektedirler. Bakanlık yetkilileri yada okul yönetimleri velileri okul faaliyetlerine katılımın destekleyen politika ve uygulamalar geliştirmemektedir. Bunlara ek olarak olarak veliler evde çocuklarına nasıl yardımcı davranışlarda bulunabilecekleri konusunda bilgilendirilmektedir.Çoğu zaman ailelerin okula çağrılma nedenleri, kendilerinden ekonomik katkılar istenmesidir. Bu yanlış yaklaşım, ekonomik sıkıntı içinde olan ailelerin okula sağlayabilecekleri diğer katkıları da ortadan kaldırmaktadır.Okula karşı olumlu yaklaşıma sahip olsalar bile ana-babalar, eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle okul etkinliklerinde nasıl bir görev alabilecekleri konusunda güvensiz davranabilirler.Aileler ve öğretmenlerin birbirinden farklı kültürel yapılara sahip olmaları, sağlıklı okul-aile iş birliğinin önemli engellerinden biridir.Veliler eğitim süreci ile ilgili kararlarda kendilerinin görüşünün alınmadığını, kendilerine toplantılarda yeterince söz hakkı verilmediğini, verilse, de bunun belirli velilerle sınırlı kaldığını, alınan görüş ve önerilerin daha sonra kullanılmadığını belirtmişlerdir.Ana-babaların çalışan bireyler olmaları, meslekî sorumlulukları ve etkinliklerin genellikle çalışma saatleri içinde düzenlenmesi nedeniyle, aileler okula katılım için yeterince zaman ayıramamaktadırlar.

2.2.6. Öğretmen Yeterliği Boyutları

Öğretme/öğretmen yeterliğinin eskiden beri bilinen iki boyutu vardır: Birincisi, "kişisel öğretme yeterliği" *(personalteachingefficacy),* ikincisi "genel öğretme yeterliği" *(general teachingefficacy – GTE)* olarak adlandırılmaktadır. Kişisel öğretme yeterliği,

kişinin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Bir öğretmenin kendi kapasitesince yada plan ve program süresince öğretimde öğrencileri ne kadar etkilediği önemli olmaktadır. Burada öğretmenin yaşı, meslekteki süresi, branşı gibi demografik değişkenlerde etkili olmaktadır. Genel öğretme yeterliği ise, kişinin diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye yardımcı olma kapasitesi hakkındaki inancıdır. Burada rol oynayan etkeneler ise genel olarak okul sisteminde bulunan tüm personeller, fiziki ve teknolojik altyapılar, okul çevre ilişkisi, ekonomik durumlar rol oynamakta olduğu söylenebilmektedir (Henson ve ark., 2001; akt: Arsal, 2014, s.2).

Öğretmen öz yeterliğini genel olarak ele aldığımızda gerekli olan bilgiye sahip olabilme, tavır ve davranışlarının bilincinde olma, değişime açık olma, güçlü motivasyona sahip olabilme, neyi nasıl başarabilme yani işlemsel beceriler, algısal beceriler ve önceki yaşamı, deneyimi etkili olduğu söylenmektedir.

2.2.7. Öz Yeterlik Sonuçları

Öz yeterlik inancı bireyin bazı düşüncesine yön verdiği gibi psikolojik süreçlerini etkiler. Bu süreçlerden bazıları ise bireyin hayatında önemli bir noktaya sahiptir. Bandura (1997 özyeterlik inancının etkilediği dört temel psikolojik süreç bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duygusal süreçler ve seçim yapma süreçleri olarak sıralanmaktadır (akt: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006):

Bireylerin baş etme becerilerine olan inançlarını yükselterek tehdit edici bir durumda ya da zor bir durumda ne kadar stres ve depresyon yaşayacaklarına etki ederek duyusal durumlarını etkileyebilmektedir. Bireylerin başarılı olabilecekleri inancı ile farklı çevrelere girmelerini ve farklı aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak onların işlevsel seçim yapma süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1997; akt: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Yapılan araştırmalarda öz yeterliğin, performans, personel güçlendirme, iş tatmini, stres, eğitim, girişimcilik ve liderlik gibi birçok örgütsel süreci etkilediğine dikkat çekilmektedir (Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Öz yeterlik algısı, örgütsel süreçler üstündeki etkilerini, kişilerin eylem gücünü kararlarını ve zorluklar karşısında

mücadele ruhunu yönlendirme suretiyle onların bireysel performanslarını pozitif yönde etkilemektedir (Bandura, 2002).

2.3. Öz Yeterlilik ve Sınıf Yönetimi

Etkili ve verimli bir biçimde yönetim oluşabilmesi için okul yönetimin belirli kuralları olduğu gibi de sınıf yönetiminde şüphesiz kurallara ihtiyaç vardır. Okul yönetiminin en etkili öğesi okul yönetimi ise sınıf yönetiminde en etkili öğesi öğretmenidir. Okulun genel anlamda başarısı sınıf yönetimi dolaysıyla öğrenci başarısı ile dolaylı olarak bağlantılıdır. Öğretmenin davranışlarındaki tutarlılık ve kararlılık öğrenciyi olumlu yönde etkiler (Aydın,2010, s.169) Bu açıdan sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi anlamında donanımlı ve etkin olmak zorundadır. Yani öğrencilerin akademik, sanatsal, sportif açıdan başarılı olması öğretmenin sınıf yönetimindeki performansı etkilidir. Kısacası, etkili sınıf yönetimi, öğretimin kalitesini birebir etkilemektedir. Bakioğlu (2009, s.27-32) sınıf yönetimin ana kurallarını genel olarak şu şekilde sıralıyor. Öğrencileri Sınıfa Alma, Dersin Bitirilmesi, Ders İçeriğini Öğrenmek, Öğrencilerle İyi İlişkiler Kurmak.

Özel bir öğretim ortamı olan sınıf bunun dışında, eğitim sisteminin en alt, en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Sistemli kurallarla öğrenci, belki de ilk defa sınıfta karşılaşır. Sınıfta örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisive zaman gibi birçok öğe birlikte yer alır (Sarıtaş, 2000). Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirmektedir(Aydın, 2000). Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gereklidir (Ilgar, 1996). Eğitim plan ve programlarına yönelik öğrenme etkinliklerinin önemli bir kısmı sınıf ortamında olmaktadır. Sınıf içindeki bütün etkinlikler ve sınıf ile ilgili bütün koşullar öğrenme durumu öğretim hizmetinin niteliğini etkilemektedir (Tan, 2005).

Sınıf yönetimi denilince birçok kişide disipline dayanan ve öğretmen otoritesinin sınıfta egemen kılınması anlamı gelmektedir. Çağdaş sınıf yönetiminde ise daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanması olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile sınıfta öğrenme için olumlu bir atmosferin sağlanması, öğretmenin alan

bilgisine çok iyi hâkim olması, mesleki deneyiminin olması ve programlı olmasının sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2007). Etkili sınıf yönetimi becerisi, öğrenme için olgun bir sınıf ortamı oluşturmak için gayret etmek gerekir. Her yönüyle sınıflar birbirlerinden farklı olduğu için her sınıf kendi özellikleriyle değerlendirilmeli ve hazırlanmalıdır. Diğer bir deyiş ile her sınıf kendisini belirleyen bileşenlerine göre farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Ancak sınıfların çoğunda görülebilecek ortak özellikler aşağıda verilmektedir (Weinstein, 1996; akt: Çelik, 2012, Gündüz, 2004):

- **Çok boyutluluk:** Aynı anda sınıfta birden fazla etkinliğin gerçekleşmesidir. Aynı sınıfta oyun, eğitim ve farklı etkinliklerin olduğu sınıftır.
- **Yakınlık:** Sınıfta aynı anda birçok olay meydana gelir. Bu durumda Sınıfta bir monotonluk tan doğan sıkı bir hava oluşabilir.
- **Tahmin edememe:** Ne kadar iyi planlanırsa planlansın, sınıftaki olayların hepsinin önceden tahmin edilmesi mümkün değildir. Daha çok kargaşa ve aksiyonun oluştuğu sınıflarda geçerlidir.
- **Açıklık:** Sınıfta gizlilik yoktur. Sınıfta yaşananlar tüm öğrencilerin gözü önünde meydana gelir.
- **Ortak tarih:** Sınıfın ilk gününden ana kadar geçen zaman diliminde yaşananlar sınıfın tarihini oluşturur. Ortak tarih bir anlamda sınıfın ortak bilinci olarak düşünülebilir.

2.3.1. Sınıf Düzeni

Sınıf düzenini eğitim için düzenlemek, sınıf yönetimi becerilerinin kapsamında sayılmaktadır. Sınıf düzeni (a) fiziksel düzen ve (b) psikolojik, sosyal ve pedagojik düzen olmak üzere iki ayrı alt başlık halinde aşağıda ele alınmaktadır.

Sınıf düzeni dersin amacına okulun amacına göre ve özelliğine göre eğitim ortamlarının özellikleri ve düzeni de değişebilir. Sınıf ya da dersliğin fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesi çocuğun akademik, kültürel, sosyal, duygusal, fiziksel ve

gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Öğrencilerin okula karşı olumlu tavır geliştirmeleri için mutlaka görsel uyarıcılara, iyi bir organizasyona, yeterli yürüyüş ve veya hareket alanına, emniyetli, güven veren sıcak bir ortama sahip olmaları gerekir. Öğretmeni bu ortamı en iyi şekilde düzenlemek için okul yönetimi ve diğer paydaşlarla planlı bir çalışma içine girmelidir.

Sınıf ortamlarının düzenlenmesinde psikolojik (ilgi, algı, dikkat, gelişim, tutum vb.) değişkenler ve sosyal (iletişim, grup, kural, sorumluluk vb.) değişkenler ile pedagojik (davranış, hedef, konu, hazırbulunuşluk, yaşantı, teknoloji, öğrenme, program, öğretim, yöntem, teknik, strateji vb.) değişkenler dikkate alınmalıdır (Çeliköz, 2006).

Esneklik, güvenlik, ulaşılabilirlik, etkileşimlik, ekonomiklik, kullanışlılık, katılımcılık, etkililik ve çekicilik ortamın organizasyonunda dikkate alınması gereken temel ilkeler olarak sıralanabilir (Yaşar, 1998; Çeliköz, 2006; Korkmaz, 2006).yapılandırmacı öğrenmede iletişim ağı çok önelidir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci zihinsel süreçlerin, becerilerin ve işlemlerin dile dökülerek (aynı zamanda semboller, görseller, grafik ve yazı ile) gelişmesini sağlayan yapılandırmacı bir iletişim kurar. Öğrenciler öğrenirlerken (öğrenmeleri için gereksindikleri yardımı isterlerken de) kendi anlama süreçlerini yansıt şeklinde bilgilerini düzenleyerek paylaşırlar (Güneş, 2007).

Etkileşim (interaction) birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç, eğitimde bireyin, çevresiyle ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içinde olduğunu ortaya koyar. Ancak, sınıf içinde ele alındığında öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmenin sürekli bir etkileşim süreci söz konusu olmaktadır (Demirel, 2005).

Öğretmenler için sınıf yönetiminde soru sorma, öğrencinin zihinsel süreçleri hakkında bilinçlenmesini sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli bir tekniktir. Bu amaçla öğretmen öğrenciye sorular sormak, yollar göstermek, cevaplar almak, şüpheler oluşturmak, durumundadır.

2.3.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, öğretim-öğretim süresince tüm yılı sınıflara göre zaman planı yapmalı, etkinlikleri planlamalı ayrıca değerlendirme yapmalıdır. Bu etkinlikler ile ilgili olarak Sarıtaş (2000 s. 52) hedefe uygun olarak sürdürülebilmesi için yeri ve zamanı geldiğince ihtiyaç olan sınıf yönetimi modelli gerekir. Sınıf yönetimi modellerini Başar

(1999 s. 32) tepkisel, önlemsel, gelişimsel, bütünsel ve geleneksel model olarak gruplamıştır.

- **Tepkisel Model:**Sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışlarına öğretmen tarafından anlık olarak verilen uyarı olarak anlayabiliriz. Öğretmenler tarafından çok kullanılan yöntem olmak ile beraber istenmeyen durumlara dikkat çekmek ayrıca istenen davranışları pekiştirmek için kullanılan bir modeldir. Bu modelde ödül ve ceza çokça tercih edilmesinin nedeni pekiştireçler ile etkili olabilmeyi hedeflemektir. Ders içi davranışlarının kontrolünün anlık müdahalesi gibi ders içi kullanılabildiği gibi ders dışı veli görüşmeleri, öğretmen kurulu, zümre kararlarında yansıması olarak da ders dışı tepkisel model olarak değerlendirebiliriz.
- **Önlemsel Model:**Gelecekte olası istenmeyen davranışlar için önlemin alınmasına dayalı modeldir. Sınıf düzenini ve kuralları önceden belirlenerek olabilecek istenmeyen davranışlar gerçekleşmeden şartları uygun hale getirir. Çelik (2003, s.9) girdiler, dönüşüm ve çıktıları ile sınıfı bir sosyal sistem olarak değerlendirir. Dolaysıyla sınıf ile ilgili tüm kurallar dikkatli bir şekilde hazırlanıp önlemler alınmalıdır.
- **Gelişimsel Model:** Öğrencilerin bulunduğu eğitim seviyesi, yaşı, gelişimsel düzeyi, duygusal, bilişsel ve zekâ düzeyi dikkate alınıp sınıf içi etkinlikleri bunlara göre düzenlemeyi kabul gören bir modeldir. Öğrenciler farklı eğitim kademelerine göre gelişim gösterirler. İlkokul ve lise çağında bulunan öğrencilerin gelişimsel düzeyine bakılırsa istek talep ve ihtiyaçları farklılık gösterir. Eğitimin amacı yerine getirilirken seviye dikkate alınıp etkinliklerde buna göre planlamalı ve uygulanmalıdır.
- **Bütünsel Model:**Bu sınıf yönetimi modeli açıklaması yapılan üç modelin ortalaması olarak anlaşılır. Öğrencilerin grup çalışmasının önemi kadar bireysel çalışmada önemlidir. Olası istenmeyen davranışların önceden önüne geçme ve anlık davranışlara olumlu yanıt verebilme önemlidir. Öğrenciler hangi yaş grubu olursa olsun yaşlarına göre davranmak ve sınıf yönetimini etkili kullanabilmek birinci öncüldür. Başar, (1999 s. 16) bu

modeli sistem modeli olarak adlandırıp çevre boyutunu; okul, aile, ve boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi olarak sıralıyor.

Öğrenci, öğretmen ve veliler internet aracılığı ile okul duvarından sıyrılarak dünya ile iletişim kurabilmektedir. Bu yüzden sürekli araştıran, öğrenen, geliştiren öğretmenler dersin durumuna göre en etkili sınıf yönetimini modelini uygulamaktadırlar.

2.4. Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Kuramları

İnsanın hiçbir öğrenme kuramı ya da öğretme modeli olmadan da öğrenebildiği bilinmektedir. Ancak öğrenme olayının iyi tanınması ve öğretme modellerinin kullanılması, hem öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılmakta hem de yeni becerilerin öğrenilmesini sağlayacak öğretim tarzlarının geliştirilmesi için öğrenme incelenmekte ve öğretim modelleri geliştirilmektedir (Altun, 2000). Öğrenme kuramları aşağıda kısaca ele alınmaktadır.

2.4.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme Modelleri

Davranışçı paradigmaya göre hem eğitim hem de öğrenme aynı süreç içerisinde bir davranış değişikliği olarak algılanır (Hesapçıoğlu, 2005). Davranışçı eğitim bilimcileri, öğrenmede uyarı ve tepki yaklaşımını savunurlar (Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2003) ve öğrenmeyi çevrenin davranış üzerindeki gözlenebilir etkisi (tepkisel koşullanma I. Pavlov) ve insanın çevre üzerindeki gözlenebilir etkisi (edimsel koşullanma, B.F. Skinner) ile açıklarlar (Olkun ve Toluk Uçar, 2004). Edimsel koşullanma ödüle götüren (ya da cezadan kurtaran) bir davranışın yapılmasını öğrenmektir (Sarı ve Dilmaç, 2004). Diğer bir deyiş ile davranışın arkasından olumlu uyarıcı uygulayarak gerçekleştirilen koşullama, edimsel koşullamadır (Erden ve Akman, 1997). Bireyin öğrenmeden önce, öğrenme esnasında ve öğrenmeden sonra ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması onun öğrenmesine etki etmektedir. Ödül, öğrenmeyi pekiştirmektedir (Başaran, 1991).

2.4.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme Modelleri

Hayvanlar üzerinde yapılan deney sonuçlarını insanlara genelleyen davranışçıların aksine bilişsel kuramcılar merkeze insanı yerleştirir ve bazı zihinsel süreçlerin sadece insana has olabileceğini iddia ederler. Bilişsel yaklaşım uyarıcıların algılanması, kodlanması, yeni bilgilerin eskileri ile karşılaştırılması, belleğe depolama ve hatırlama gibi bilişsel süreçlerle ilgilenir ve öğrenme sürecini bu şekilde açıklar. Aslında eğitim sistemimizdeki temel sorunlardan bir tanesinin öğretilen konuların ve öğretiliş şekillerinin uzun süreli belleğe hitap etmemesi ve kısa sürede unutulmuş olduğu söylenebilir.

Bilişsel kuramcılar insan zihnini bir bilgisayara benzeterek bilginin dışarıdan duyular aracılığı ile algılandığını ve beyinde işlenerek anlamlı hale dönüştürüldüğünü kabul ederler. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre öğrenme bir bütündür ve bütün, parçaların toplamından büyüktür. Kavramsal anlama, küçük küçük parçalanmış, aralarında ilişki kurulmamış bilgi kırıntılarının öğrenilmesinden daha önemlidir. Bilişsel yaklaşımın insan zihnine mekanik bir yaklaşım sağlayarak aynı ortama maruz kalanların farklı anlamlar oluşturmayacağı görüşü eleştirilmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004).

2.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri

Yapılandırmacılık, son dönemlerde bilgi ve eğitim ile uğraşanların daha çok dikkatini çekmeye başlamıştır. Bu kurama göre öğrenci bilgiye en basitten başlar ve aşama aşama kurmaya gayret eder. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir başrol oynar. Bundan dolayı yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer mekan değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, uygulamalı eğitimin gerçekleştiği, problemlerin çözüldüğü ve analiz edildiği bir yerdir.

2.4.3.1. Yapılandırmacı Yöntemin 4 Aşamalı Modeli

Yapılandırmacı yaklaşımın ilk geliştirilen modeli 4 aşamalı model olarak kabul edilebilir. Ayrıca bu model Piaget'in gelişim teorisine dayanan öğrenme döngüsü yöntemi olarakta değer kazanır (Yılmaz ve Çavaş, 2006). Bu model okul ortamında

dört aşamalı olarak uygulanmaktadır. Yapılandırmac yöntemin 4 aşamalı modeli aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Osborne & Wittrock, 1983; akt. Ayas, 1995).

> Birinci aşama (dikkat çekme); Öğretmenin görevi, öğrencilerin önbilgilerini kavrama düzeylerini ve varsa yanlış kavramalarını ortaya çıkarmaktır. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin önceden kazanmış oldukları yanlış anlamaları, algılamaları veya kavramları belirlemeye çalışır. Bu aşama aslında dersin başlangıç noktasını belirleme aşamasıdır.İkinci aşama (odaklama aşaması); Bu aşamada öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları geçirecekleri, onları derste aktif kılacak (beyin fırtınası, işbirlikçi öğrenme, sınıf tartışması, film izletme vb.) değişik öğrenme yöntemlerinden yararlanılır. Bu aşamada öğretmen öğrencileri aktif hale getirmeye çalışır, onların konuya odaklanmalarını sağlar.Üçüncü aşama (mücadele aşaması); Bu aşama, öğrencilerin zihinlerinde oluşan soruların çözümlendiği, yanlış kazanımların düzeltildiği aşamadır. Öğrencinin eski ve yeni kazanımları arasında geçiş yaparak anlayışının değiştiği aşamadır. Öğretmen ortamın seviyesine göre tanımlamalar yapar, öğrencilerin konu ile ilgili sorular sormalarına imkan sağlayarak konunun öğrencilerce eksiksiz olarak anlaşılmasına öncülük eder. Dördüncü aşama (uygulama aşaması); Süreçle iç içe performans değerlendirmesi yapılır. Öğrencilerin öğrenilen kavramlarla ilgili değişik uygulamalar yapmalarına olanak sağlayacak problem çözme kompozisyon yazma günlük hayattaki olaylarla ilgili bağlantı kurma gibi etkinlikler gerçekleştirilir(akt. Ayas, 1995).

2.4.3.1. Yapılandırmacı Yöntemin 5E Modeli

Dört aşamalı bu modelin yanı sıra, beş aşamalı olarak uygulanan ve "5E Modeli" olarak bilinen bir model daha vardır. Bu model Karplus'un çalışmasına dayanmaktadır (Karplus, 1974). Girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bu modelin aşamaları aşağıda sıralanmaktadır.

Girme (enter/engage) aşaması; Bu aşama giriş aşamasıdır. Öğrencilerin hazır bulunuşu önemlidir. Ön bilgilerinin ortaya çıkarıldığı bu aşama, öğrencilerin, mevcut bilgileri ile yeni düşünceler arasında bağlantı kurmalarına yardım eder. Öğretmende eski bilgileri geri çağırmak ve zihinde tutmak için pekiştireç ya da etkinlikler yapmaya gayret eder. Öğretmen bazen ilgi çekmek ve soruları harekete geçirmek için pratik deneyler yapar, Öğrencilerin eksikliklerini gördüğü anda bunu tamamlayıcı etkinlikler yapmaktadır.

Bazen de çocukların alt yapılarında bir eksiklik olduğunu düşünürse, kavramı dikkatlice tanıtmak için rehberlik eden bir tarzda başlar.

Keşfetme (explore) aşaması; Bu aşamada çok fazla süreye ihtiyaç vardı. Çocukların kavramların keşfine daldıkları ve en fazla sürenin ayrıldığı kısımdır. Bu aşamada, çocuklar pratik aktiviteler sayesinde fikirler keşfetmek için birbirleri ile çalışırlar. Öğretmen yollar gösterir ve konuların öğrenciler tarafından keşfedilmesi sabırla beklemektedir. Öğretmen kolaylaştırıcıdır, öğrencileri dinler, gözlemler ve gerektiğinde öğrencilerin araştırmalarını başka yönlere kaydırmak için sorular sorar. Keşfetme aşamasında, yeterli zaman çok önemlidir. Bu aşama, öğrencilere gözlem yapmaları, hipotezler geliştirmeleri, deneyleri planlamaları, değişkenleri kontrol altına almaları, verileri kaydetmeleri, bulguları organize etmeleri ve çözümleri diğerleriyle tartışmaları için fırsat sağlar.

Açıklama (explain) aşaması; Öğretmen formel olarak tanımları ve bilimsel açıklamaları yapar. Mümkün olan yerlerde, öğrencilerin deneyimlerini bir araya getirmelerinde, sonuçlarını açıklamalarında ve yeni kavramlar oluşturmalarında onlara temel bilgi düzeyinde açıklamalarda bulunarak yardımcı olur.

Derinleşme (elaborate) aşaması; Derinleştirme aşamasında, öğrenciler, öğrendiklerini yeni durumlara uygularlar ve kavram ya da yeteneklerin anlayışını genişletirler. Öğrenciler, bu aşamada, bilgi ve fikirleri sözlü olarak ve yazarak paylaşırlar, yeni sorular sorarlar Bu aşama, öğrencilerin konuya bakış açılarını genişletmelerine yardımcı olur.

Değerlendirme (evaluate) aşaması; Bu evrede, öğrencilerden anladıkları kavram ve bilgiler değerlendirilir ve sonuca bağlanır. Davranış değişikliğinin beklendiği bu evrede gerektiğinde sorular da sorulur. Çoğu zaman, öğretmen problem çözerken öğrencileri izler ve onlara açık uçlu sorular sorar. Bu şekilde öğrenci hem değerlendirilmiş olur hem de yeni kavram ve bilgi ve beceri öğrenilmiş olmaktadır. (Karplus, 1974;akt.Süzen, 2006).

2.4.3.2. Yapılandırmacı Yöntemin 7E Modeli

Yapılandırmacı öğretim modelinin bu iki uygulamasının yanı sıra, son yıllarda geliştirilen ve "7E Modeli" olarak bilinen bir model daha vardır. Bu model 5E

modelinin daha gelişmiş bir üst modeli niteliğindedir (Eisenkraft, 2003: akt; Çepni ve ark. , 2001). Bu modelde her bir aşamada öğretmen ve öğrencilerin neler yapması gerektiği aşağıda sıralanmaktadır (Çepni, Şan, Gökdere ve Küçük, 2001, s.183-190);

1. Teşvik etme (excite) aşaması; Hazırlanmış olarak derse giren öğretmen dersin ilk süresinde öğrencilerin ilgisini çekecek tekniklere başvuru yapmaktadır. Öğretmen öğrencilerin derse ilgisini çeker, yeni anlatılacak konuyla ilgili düşünmeye sevk eder. Öğrencilerin ilgisini çekecek ve odaklayacak olan bu aşamada fazla zaman kaybetmemek önemli bir yer tutmaktadır.

2. Keşfetme (explore) aşaması; Öğrenciler yeni karşılaştıkları keşfetmek ve gözden geçirmek için sorgulama yöntemini kullanırlar. Öğrenciler soru sorarak ilgilerini çeken kısımlara cevaplar aramaktadırlar.

3. Açıklama (explain) aşaması; Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde ve grup tartışmaları ile kavramların açıklamalarını yapmaya çalışırlar. Öğretmen sınıfta gruplar oluturarak kavramların açıklamalarını bulmaya çalışmaktadır.. Burada öğretmen sadece bir rehberdir. Öğretmen süreç iyi takip etmeli ve konunun farklı anlaşılmasını önlemektedir.

4. Genişletme (expand) aşaması; Öğrenciler önceki bilgilerinin yardımıyla yeni sorular sorar, çözüm yolları önerirler, deneyler tasarlarlar. Derste öğrenciler eski bilgileri ve yeni bigileri birleştirip daha iyi bir yöntem için proje geliştirebilmektedirler.

5. Kapsamına alma (extend) aşaması; Öğretmen mevcut kavramların diğer alanlardaki anlamlarını da hatırlatır, karşılaştırır ve bu yolla yeni kavramlar oluşturur. Karşılaştırma aşamasında eski ve yeni bilgiler kıyas yapılır. Hatalar var ise düzeltilmesi istemektedir.

6. Değiştirme (exchange) aşaması; Öğrencilerin fikirleri grup tartışmaları ile değişebilir. Bu yolla öğrenciler yeni bir plan yaparak değişen fikirleri doğrultusunda yeni deneyler yaparlar. İstenmeyen durumlarda öğrenciler hatalar yapabilmektedir. Bu durum normal karşılanmalı ve düzeltilmesi için öğrenciye imkânlar sunulmaktadır.

7. İnceleme / sınama (examine) aşaması; Bu modelin son basamağında öğretmen yeni kavram ve becerilerini uygulayan öğrencileri inceler, bilgi ve becerilerini ölçerek davranış değişikliklerinin sebeplerini açıklamaya çalışır. Rehber olan öğretmen öğrencileri izler. Öğrencide oluşan davranışlar kontrol edilmektedir.

2.5. Liderlik ve Yönetim

Aynı nesne hakkında faklı değerlendirmeler olduğu gibi liderlik kavramı da bilim içinde farklı bir şekilde anlatılmaktadır. Liderlik ifadesinin kesin bir tanımı ve formülü olmadığı farklı tanımlardan anlaşılmaktadır. Şişman, (2012, s. 1) liderliği yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram ayrıca psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel, açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavram olarak değerlendirmektedir.

Tarihsel olarak liderlik araştırmaları 20. yy başlarında olup, Kurt Lewin ve arkadaşları 1941-1944 yılları arasında ise Askeri amaç olarak liderliğe yeni anlamlar yüklemişlerdir(Güney, 2011, s. 336).

Yönetim ise planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol faaliyetlerini düzenleme süreci olarak ifade edilmektedir (Asuman ve diğerleri, 2001, s. 216). İnsanlar yaşamı planlı yürütebilmeleri için kendilerini zamanını gibi yönetim planları ile sürdürülmektedirler. Bu sebeple yönetim olgusu insanlık tarihi ile beraber ortaya çıktığı söylenmektedir. Takımlar, gruplar, örgütler yönetimsiz olarak düşünülmemektedir. Eğitim dinamik bir yapıya sahip ve sürekli olarak gelişmektedir. Buna bağlı olarak eğitim yönetimi de eski bir alan değil geçmişten günümüze kadar değişerek geldiği görülmektedir. Eğitim yönetimi gelişen, üzerinde çalışmalara yapılan bir alan olup hak ettiği değeri alacağı söylenmektedir.

Yönetici çalıştığı kurumun insan kaynağını, finans kaynağını verimli kullanmayı hedefleyen, işletmenin kar oranını üst düzeylere çıkarmaya gayret eden alanında uzman olan kişi olarak tanımlanmaktadır. Lider ise kurumun yönetim kapasitesinin çok üstünde olan kültürlü, kendini sürekli geliştiren, insanları motive eden kişi olduğu söylenmektedir. Yönetici bugün ve yarının hesabını yaparken lider ise kurumun geleceğinin hesabını yapıp olabildiğince şeffaf ilkeler doğrultusunda çalışmaktadır.

2.5.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi aslında yönetimden doğmaktadır. Yönetimin farklı tanımından kaynaklı olarak okul yönetimi değer kazanmakta olup yetki ve sorumluluk vermektedir. Okul yönetimi kısaca okulu amaçlarına göre şekillendirme olarak tanımlanmaktadır. Okul yönetiminde etkin rol alan Okul müdürü olup iç ve dış paydaşlara sahiptir. Okul

müdürleri diğer çalışanlara verdiği görev neticesinde üst verim elde etmeye çalıştırmaktadır. Onları güdüler, çatışmaları önler, organizasyondan sorumlu olur, planlar, performanslarından sorumlu olup değerlendirme yapmaktadır. Bursalıoğlu, (2002, s. 39) okul yönetiminde rol oynayan öğeleri şu şekilde sıralar; yöneticiler öğretmenler, eğitimci olmayan personel, öğrenciler, anne – baba, baskı grupları, yönetim yapısı ve iş piyasası olarak değerlendirmektedir.

2.5.2 Okul Yöneticisinin Liderliği

Yaşamda iyi değerleri arzu edip toplumla bütün halinde sürekliliğini istiyorsak bunun yolu şüphesiz eğitimden geçtiği görülmektedir. Dewey (2010, s. 54) eğitim cennetini bulmak, için yapılacak çok şey olduğunu ifade ederken yapılacak olan tüm çaba görevini bize vazife olarak açıklamaktadır. Günümüzde eğitim yuvası olan okulların varoluş nedeni başta öğrenci olmak üzere tüm toplum için olduğu bilinmektedir. İşte burada okullarımızı öğrencilerinin ihtiyaçlarına, güdülerine ve yeteneklerini geliştirmeye uygun bir atmosfer oluşturmada birinci görev okul yöneticilerinin olmaktadır.

Okul için gerekli finansal kaynakları temin etme ve idare etme insan kaynaklarını etkili kullanarak, bunlar aracılığıyla beklenen ürünlerin üretilmesinden okulun tüm çalışanlarından sorumlu olan okul yöneticisi öğrencilerden de sorumlu olmaktadır (Şişman, 2013, s.131). Okulun tüm performansı okul yöneticisine bağlı olduğu düşünüldüğünde yöneticinin planı ve vizyon teması ekseninde bu performans şekillendirmektedir.

Yönetici zihinsel ve fiziksel ve bilişsel güçleri devreye sokmakla beraber duygusal gelişimi sağlayıp adanmışlık ruh kazandırması gerekmektedir. Okulu sosyal sistem olarak tanımlayan Bursalıoğlu (2002, s. 15) birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmesi, için okul yöneticisinin bir örgüt mühendisi kadar sosyal mühendis olmasın gerektiğini ifade etmektedir.

Müdür okulun doğal lideri, okulda gücün en önemli simgesi olmakla beraber otoritere sahibi olmaktadır. Geleneksel anlamda yönetici bir otoriteyi temsil eder, çağdaş anlamda ise okul müdürü bir yöneticiden ziyade eğitim ve öğretim lideri olarak görülmektedir (Şişman, 2013, s. 132).

2.5.3 Okul Yöneticisinin Öğretim Liderliği

Başarılı bir okulun arkasında her zaman etkili bir okul yöneticisi olduğunu gösterilmiştir. Okul yöneticisi, okul sisteminin içinde iş görenlerin de istediği bir öğretim lideri olarak bulunmalıdır. Bir okulda bu rol eksik kalırsa okulun etkililiğine yönelik istatistiki sonuçlar büyük ölçüde olumsuz yargı vermektedir. Öğrencilerin yüksek başarısına ve okulun etkililiğine önderlik eden okul yöneticilerinin, öğretimsel liderlik rolleri dört ana başlik altinda olduğu söylenmektedir (Whitaker, 1997; akt: Çelik, 1999). Bunlar;

- Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi.
- Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi.
- Iletişimi sağlayan kişi olarak okul yöneticisi.
- Okulda görünür bir kişi olarak okul yöneticisi.

Okullar açık sistemler olmaları sebebiyle yeniliğe ve gelişmeye hazır olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okullarımızın başarı ile yönetilebilmesi için kişilik özellikleri uygun kişilerin okul yöneticiliğe seçilmeleri, hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel hedefi, öğretmenlerle etkili iletişim kurup onların yeni eğitim materyallerini kullanmalarını sağlayarak yeni öğretim stratejilerini kullanmalarına özendirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek için de insan kaynakları geliştirme programı çerçevesinde düzenli olarak çıkan eğitimsel araştırmalara aktarır ve program geliştirmeye yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere açıkladığı söylenmektedir (Çelik, 2013).

2.5.4. Okul Yöneticilerinin Görev Alanları

Okul yönetiminde, genel olarak müdür ve müdür yardımcıları bulunur. Yöneticilerin görevleri MEB mevzuat çerçevesinde ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Bir okul içinde bulunan yöneticilerin gören alanları bir birine çok yakın olup gerektiğinde görev yetki ve devri de mümkündür. Genel anlamda yöneticilerin görevlerini eğitim-öğretim işleri, personel işleri, öğrenci işleri, okul işletme işleri ve aile ve toplumun görevleri olarak gruplandırmak mümkündür (MEB, 2005).

2.5.4.1. Eğitim-Öğretim İşleri

Okul yöneticileri bulundukları okullarda her dersliğe ait araçlar, kulüp etkinlikleri, okul çevre ve hayat ilişkileri görevini yerine getirmelidirler. Öğrencileri yakından takip ederek özel hizmetleri en üst düzeyde sağlamalı, olası ihtiyaçları yerine getirmeliler. Gerektiğinde başka kurum ve kişiler ile iletişime geçerek eğitim –öğretim görevleri düzenlemeli ve etkili biçimde yerine getirmeliler. Eğitim-öğretim işlerindeki görevler şu şekilde açıklanmaktadır (Taymaz, 2011. s. 187)

> Öğretimi planlama işleri. Program ve ders dağıtım işleri. Ders araç-gereçlerinin sağlanması, bakımı, korunması, yatılı ve pansiyonlu okullarda etüt saatlerinin program ve mevzuat doğrultusunda düzenlenmesi ile ilgili işler. Okul ve sınıf kitaplıklarının oluşturulması, kontrolü, niteliği ile ilgili işler. Tamamlama ve yetiştirme kursları ile ilgili işler. Öğretmenler, zümre öğretmenler ve şube öğretmenler kurulu çalışmaları ile ilgili işler. Seçmeli derslerin belirlenmesi ile ilgili işler. Rehberlik, eğitsel ve sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili işler. Okulda yapılan sosyal, eğitsel, kültürel ve sportif etkinliklerle ilgili işler. Törenler, anma ve kutlama etkinlikleri ile ilgili işler. Öğrenci nöbet işleri. Okul-Aile Birliği ile ilgili işler. Okul koruma derneği ile ilgili işler. Okul-çevre işleri. Ders denetimlerinde gözlem formu ile ilgili işler

2.5.4.2. Personel İşleri

Okul insan kaynakları, okulun hedeflerine ulaşmadaki en önemli köprülerden biri olduğu bilinmektedir. Okul yöneticileri, işlerin ritminde ve yasal dayanaklara uygun olarak hatasız yapılmasından sorumludur. Görgülü (2008) personel işlerini kısaca, yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin çalıştırılması, izlenmesine ilişkin iş ve işlemlerden olmak üzere aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

> Öğretmen, memur ve diğer personel için kuralına uygun devama, devamsızlık ve sicil defterlerinin, kişisel dosyalarının tutulması. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personelin işe başlama ve ayrılma ile ilgili durumlarının ilgili makamlara bildirilmesi. Ders dağıtım çizelgelerinin Kasım ayı başında öğretim yılı içerisinde yönetici ve öğretmenlerin ders saatlerinde yapılan değişikliklerin il/ ilçe milli eğitim müdürlüğüne zamanında bildirilmesi. Aday öğretmen ve memurların yetiştirilmesinde mevzuata uyulması. Yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel arasında işbölümü yapılması yapılması, görev değişimi olması durumunda devir

teslim işlerinin yapılması. Mutfak, yemekhane, çamaşırhane, kantin gibi yerlerde çalışan personelin ve çalıştıkları bölümlerin kontrollerinin yapılması. Personel çalışmalarını izleme defterinin doldurulması. Yöneticiler, öğretmenler ve diğer personelin atama, özlük işlemlerinin zamanında ve mevzuata uygun şekilde yapılması. Yöneticiler ve öğretmenlerin haftalık ders saatlerine ve alanlarına uygun olarak çalıştırılması. Yabancı uyruklu öğretmenlerin görevlendirilmeleriyle ilgili çalışma izinlerinin kontrollerinin yapılması. Rehber öğretmenlerin çalışmalarının izlenmesi ve denetlenmesi. Ders saati karşılığı çalıştırılan öğretmenlerin ders saatlerinin uygunluğunun kontrolü. Personel nöbet çizelgesinin ve nöbet defterinin hazırlanması. Elektronik ortamda yayımlanan (meb.gov.tr) ya da kuruma gelen Tebliğler Dergisi, genelge ve yazıların zamanında personele duyurulması (Görgülü, 2008, s.145).

2.5.4.3. Öğrenci İşleri

Okul sisteminde öğrenci davranış değişiklileri önemli bir ölçüt olduğu aşikardır. Okul parçasının önemli bir bölümü öğrencinin kendisi ve buna bağlı olarak öğrenci işleri olmaktadır. Okula kayıt işlerinden öğrenci mezuniyetine kadar ki geçen süreçte öğrenci işleri verimli hızlı yerine getirilmelidir. Şişman (2014) öğrenci işleri şu şekilde açıklamaktadır.

Öğrencilerin okula kaydedilir. Son zamanlara gelişen dijital dünya ile beraber öğrenci kayıtları otomatik yapılabilmektedir. Sınıf listelerinin hazırlanması e-okul sisteminde yer almaktadır. Öğrenci dosyalarının düzenli bir şeklide arşivde düzenlenmesi. Öğrenci devamının günlük takibi ve işlenmesi yapılır aynı gün veli bildirimi yapılmaktadır. Zorunlu eğitimde kayıt silinmesi yerine öğrenci nakil belgeleri düzenlenmektedir. Şişman Öğrenci işlerini şöyle açıklamaktadır: (1) Denklik işlemleri. (2) Sağlık ve güvenlikle ilgili işlemler. (3) Öğrencinin sosyal haklarında olan kimlik ve paso düzenlemesi okulun ilk günlerinden itibaren temin edilmektedir. (4) Askerlik işlemleri. (5) Öğrencilere kredi ve burs sağlanması. (6) Sınavlar ve sınıf geçme işlemleri. (7) Mezuniyet ve diploma işlemleri. (8) Mezunların sonraki yıllarda takibi ve izlenmesi yapılmaktadır (Şişman, 2014, s. 253-266).

2.5.4.4. Okul İşletme İşleri

Okul örgütlerinde araç-gereçlerin temini, kontrolü, bakımı, kantin, kooperatif, işletmesi, okul binasının düzenlenmesi ile ilgili işlemler, satın alma işlemleri, vb. gibi maddi boyutu önem taşıyan işler okul işletme hizmetlerine girmektedir. Okul işletme işleri maddeler halinde aşağıdaki şekilde belirtilmektedir (Şişman, 2011);

> (1)Okulun genel bütçe işlemlerinin hesaplanması yürürlüğe sokulması. (2) Gelen ve giden evrakların istiflenmesi, düzene sokulması. (3) Gizli yazıların olması ve bu yazıların kurallarına uygun saklanması. (4) Okulun her türlü veri, istatistik işleri. (5) Okulun ihtiyaç listesinin oluşturulması ve tedarik edilmesi. (6) Okul sınıfları koridorları ve diğer kullanılan kullanılmayan alanların temizliği bakımı tadilat ve onarımının yapılması. (7) Okulun günlük kullanımına göre sağlığa uygunluk koşullarının sağlanması. (8)İş sağlığı güvenliği sivil savunma ile ilgili işler. (9) Öğrenci servis hizmetleri. (10) Öğrenci yatılı hizmetleri. (11) Kantin ile ilgili işler. (12) Döner sermayenin işleri. (13) Arşiv ve depo hizmetleri(Şişman, 2014, s.266).

2.5.4.5. Aile ve Toplumun Okula Katılımı

Öğrencinin başarısı ve okuldan edinmesi beklenen beceriler, büyük ölçüde ailenin ve çevrenin özelliklerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Okullar çevreden ve aileden soyutlanmış bürokratik örgütler olmadığı bilinmektedir. Okul, toplum için var olan bir yerdir (Şişman, 2011). Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin toplum ile okullarını kaynaştırmaları beklenmektedir.

Aile ve toplumun okula katılımı işleri ile ilgili müdürlerin yapmaları gereken işler aşağıda belirtilmiştir (Şişman, 2014):

Okul ve toplum ilişkileri. Eğitimde paydaşların katılımı. Ailenin okula ve eğitime katılımı. Velinin okul yönetimine katılımı. Okulda demokrasi ve öğrenci katılımı. Okul aile birliklerinin oluşturulması.

Okul ve aile ve yaşadığı toplum, çocuğun geliştirilmesinde en çok işbirliği yapan ve yapması gereken, en önemli etkiye sahip ortamlarıdır. Çünkü hem okul hem de ailelerin en önemli ilgi alanlarının başında öğrencinin akademik başarısı gelmektedir (Carneiro, 2008).

Ortaokul ve lisede yapılan bir meta-analiz çalışmada öğrencilerin yaşları büyüdükçe veli katılımının da düştüğü bulunmuştur. Fan'a (2001) göre veli katılımında k, gönüllülük seviyesi ortaokul ve lisede farklılık göstermektedir. Aile olarak lise düzeyindeki çocukları için okul katılımındaki gönüllülük düşük seviyede kaldıklarını bulmuşlardır. Lise düzeyindeki veli katılımı, ders dışı etkinliklere yani mezuniyet, tiyatroya gibi okul organizasyonlara dayalı olarak katılım gösterdikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerin bilinen görevleri Virginia Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yasalarında aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir (Stronge ve Lauri, 2012).

Okul içinde her aşamada, öğretmenleri izlemek gerektiği kabul edilmektedir. Akademik programları, Öğretim stratejilerini geliştirmek, paylaşmak ve uygulamaktadır. Bütçeyiplanlı bir şekilde hazırlamak, takip etmek ve düzenlemektedir. Öğrenciler, aileler ve toplumla ilişkilerine öncülük etmek olduğu görülmektedir. Öğrenci başarısını, devamsızlığını izlemek ve çözüm yoları göstermekte olduğu bilinmektedir. Üstlerine karşı sorumlu ve gerektiğinde durumu rapor yapılmaktadır. Eğitimsel ve öğretimsel amaçları oluşturmakve özel ve diğer okullarda, öğrencileri okula kabul etmek ve eğitim fonlarını artırmaktadır.

2.5.5. Okul Yöneticilerin Öz Yeterlikleri

İnsan ilişkilerindeki gelişimler, eğitim sistemindeki yönelim ve yenilikler yöneticiliği güçleştirmede ve yönetim kademelerinde bulunanları zorunlu geliştirmeye yöneltmiştir. Okul yöneticileri kendilerini değerlendirmek ve iyileştirmek zorundadırlar.

Şahin, (2000, s. 254) yaptığı araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin öz yeterliklerini Öğretim liderliği, Araştırma ve Mesleki Gelişim, İnsan Kaynakları Yönetimi, Okul-Çevre İlişkileri, İletişim, Öğrenci İşleri, Okul işletmeciliği, Kişilik özellikleri şeklinde 8 başlık altında sonuca bağlamıştır.

Ayrıca bu maddeler ile beraber (Töremen ve Kolay, 2003, s. 160) okul yöneticilerinde olması gereken öz yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç grup olarak değerlendirilmiştir.

2.5.6. Okul Yöneticilerin Etkinliği

Çağdaş okul yöneticisi üst insan bilgisine ulaşmış, güçlü iletişime sahip, liderlik özelliklerini açık şekilde ortaya koyan dili doğru ve güzel kullanabilmektedir. Felsefe, matematik, uygarlık tarihi hakkında çaplı bilgiye sahip her türlü teknoloji bilgisine sahip, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yönetici olduğu bilinmektedir (Açıkalın, 2009, s. 34).

Okul yöneticileri üstlerine düşen görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için elbette ki bazı öz yeterliklere üst düzeyde sahip olduğu bilenmektedir. Bunun sebebi ise okul sistemlerinde temel olarak girdi ve çıktı insan davranışı olması sebebiyle eğitim yöneticilerine düşen vazife ve sorumluluklar diğer birimlere göre daha fazla olduğu söylenmektedir. Eğitim ciddi bir iş ve maliyeti çok yüksek, eğer eğitime gerek önem verilmezse ileriki zamanda telafi maliyeti çok daha yüksek olacağı görülmektedir. Okul yöneticileri okullarında yönetimden ziyade lider özelliklerine sahip olmalıdır. Modern anlamda yönetim kavramlarından toplam kalite yönetimi, öğrenen okul ve yönetim anlayışlarına paralel karakter göstermesi gerekmektedir. Bununla beraber Töremen ve Kolay (2003) yöneticilerinin göstermeleri gereken davranışları şu şekilde sıralamaktadır:

- Okulu geliştireceği gibi kendi personellerinin gelişimine de katkı sunabilmelidir. Eğitimin kalitesini her geçen gün katkı sunmalıdır. Okulda gerçekleşen etkinlikleri fırsata çevirmeli eğitimin kalitesine katkı ekleyebilmelidir. Kendi gelişimine katkı sunamayan okul müdürü çevresinde etkileyemez ve başarılı olmada güçlük çekmektedir.
- Okulun her kademesinde öğrenen organizasyonlar dinamiğini yerleştirmelidir. Okulu genel anlamada öğrenme yuvası yapabilmektedir.
- Önce okul yöneticisi sonra öğretmen sonra da öğrenci kendi gelişimin hızlandıracak. Böylelikle okul genel anlamda öğrenen organizasyon de yerine almış olacaktır. Okulunda ekip çalışması ruhunun yerleşmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda kolektif hareket edilmesini sağlayarak personelin bütünleşmesini sağlar. Okulda sinerjik yönetim davranışları göstermektedir.

- Gerektiğinde astlarına yetki devrederek işlerin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır. En iyi yönetici yetkilerini devredebilme güveni olan müdürdür. Böylelikle astları yönetim seviyesine katkı sunacak deneyim gösterecektir.
- Yeni teknolojik gelişmeleri okula kazandırmalıdır. Bunları kazandırdıktan sonra teknolojik eğitimler vermelidir. Okul personelin bu teknolojileri rahatlıkla yararlanabilmesive için gerekli önlemleri alınmaktadır.
- Okuldaki her türlü yönetim eğitim öğretim işlerinde herkesin düşüncesi yani katılımcı yönetim tarzı benimsemelidir. Demokratik yönetim felsefesini yansıtmalıdır.
- Okulun çevreyle bütünleşmesi için muhtar, belediye, çevre işyerleri gibi okulu dolaylı olarak ilgilendiren kurum ve kuruluşlar ile iletişim halinde oldukları bilinmektedir.

Okul yöneticileri planladıkları stratejilerin hedeflerini harekete geçirebilmek için geçmiş uygulamaları ve başarıları gözden geçirerek her zaman bir basamak yukarısını düşünerek üst düzeyde verim elde etme çabası içinde olmalıdırlar. Lider hedefleri gösterir, olamsı gereken öncelikleri tespit eder, standartların bozulmamasına nezaret eder (Drucker, 2000). Drucker(1994, akt. Töremen ve Kolay, 2003 s. 24), etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığını olduğunu ve şu şekilde sıralamaktadır;

- Zaman kontrolü: etkili yöneticiler, enerjilerini nereye ve nasıl tükettiklerini bilirler. Zamanlarını nerede ne kadar ve nasıl kullanmaları gerektiğini bilmektedirler.
- Hedef belirleme: etkili yöneticiler, anlaşılır ve neticesi güzel olan hedefler koyarlar. Enerji kaybetmekten ziyade sonuca odaklanmaktadır.
- Gücünün farkındalığı: etkili yöneticiler, güçlerinin farkındadırlar. Başarabilmek için hangi yeteneğe sahip olması gerektiğini iyi bilmektedir. Kendi kapasitelerinin çok üstünde olan işlere girişmediği görülmektedir.
- Yüksek performans: etkili yöneticiler kendilerine hedefler koyarlar ve bu hedef doğrultusunda çalışmaktan geri kalmadığı görülmektedir.

- Etkili karar alabilme: etkili yöneticiler, karar almada ortak hareket ederler. Kendi personelleri ile çatışmaktan uzak durmaktadır. Karar almada profesyonel yöntemleri kullanmayı bilindikleri söylenmektedir.

Okul yöneticileri okulu yüksek hedeflere doğru taşırken iç ve dış paydaşların etkin bir biçimde aktifliğine imkân ve fırsat tanımladığı görülmektedir. Okul liderinin görevi okuldaki çalışmaların ana hedefini benimseme ve bu hedefler doğrultusunda çalışmaktadır. Okuldaki herkesin gayreti hedefleri doğrultusunda toplayabilmekte ve harekete geçirebilmektedir (Özden, 1999, s. 41). Eğitimde değişimin vazgeçilmez anahtarı, okulda herkese görev ve sorumlulukveren potansiyellerin tümünü ortaya koymaya gayret gösteren herkese yardımcı olmaya çalışan kendini bu yola adamış profesyonel olarak çalışan liderliktir (Ensari, 2000, s. 65). Okulu yüksek kalite seviyesine çıkarabilmek için liderinden ilham alan paydaşlara bir takım imkânlar da sağladığı görülmektedir.

Glasser (2000, s.34) kaliteli okul çalışmasının altı koşulunu şu şekilde sıralamaktadır;

> İçten ve destekleyici bir sınıf ortamı olmalıdır.Öğrencilerden yalnızca yararlı çalışma yapmaları istenmelidir.Öğrencilerden her zaman ellerinden gelenin en iyisini yapmaları istenir.Öğrencilerden kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri istenir.Kaliteli çalışma her zaman iyi hissettirir.Kaliteli çalışma asla yıkıcı değildir (Glasser, 2000, s. 34)

Bu sebeple okulun varlığı yöneticinin hâkimiyetinden çok tüm paydaşlara dağıtılarak sağlıklı okul olarak kalite çıtasını gün geçtikçe yükseklere çıkarması gerekmektedir. Okul sadece bir yöneticinin değil tüm paydaşların sorumluluğunda olduğu söylenebilmektedir. Bu açıdan hayatın merkezinde bulunan okulların uluslararasıstandartlarda yerini alması, gereken önemi ve değeri verilmesi, eksiklerin tamamlanması için herkesin görevi olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli ve çalışma grubu açıklanmış, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesi sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliklerini kendi algılarına göre incelenmesitarama modeline uygunluğu olduğu bilinmektedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2010, s.77). Okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliliği yaş, cinsiyet, branş, yönetim pozisyonu, kurum türü, yönetim hizmet süresi, öğretmenlik hizmet süresi değişkenlerine göre inceleneceğinden dolayı bu araştırma, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2013, s.81).

Araştırmanın bağımlı değişkenini okul yöneticilerin öğretmenlerin öz yeterlik algıları, bağımsız değişkenlerini ise yöneticilere ait demografik değişkenler ile mesleki bilgiler ve deneyimleri oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı, İstanbul ili Başakşehir ve Esenler ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 426yönetici olmaktadır.Araştırmacı daha önce Esenlerde çalışmış ve Başakşehir de ikamet ediyor olması evreninBaşakşehir ve Esenler ilçesi seçiminde etkili olduğu görülmektedir. Evrende görev yapan tüm yöneticilere ulaşılması mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklemin yansız seçilmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde "basit tesadüfî örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde, evrendeki her birimin örnekleme seçiminde eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önüne alınarak yansız olarak seçim yapılmaktadır (Balcı, 2007, s.64).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için okul yöneticilerine ait bazı demografik bilgileri belirlemek amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu', öğretmen yeterlik algıları için öğretmen öz yeterliği ölçeği, kullanılacaktır. Veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Okul yöneticilerin öz yeterlik algılarını etkilediği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından 'Kişisel Bilgi Formu' hazırlanmıştır. Bu formda, okul yöneticilerin yaşı, cinsiyeti, branşı, yönetim pozisyonu, okul türü, yönetim hizmet süresi, öğretmenlik hizmet süresi, ve haftalık ders saati ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Öz Yeterliği Ölçeği (ÖYÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakırolu ve Sarıkaya (2005, s.74) tarafından yapılan ve öğretmenlerin öz yeterliklerini nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışılan, "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılacaktır. Güvenirlik çalışmaları (Çapa, Çakırolu ve Sarıkaya 2005, s.74)kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için ".82", sınıf yönetimi alt boyutu için ".84", öğretim stratejileri alt boyutu için ".86" ve ölçeğin geneli için ".93" olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, Türkçeye uyarlaması yapılan öz yeterlik ölçeği, toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Öğrenci katılımını sağlama" olarak adlandırılan birinci boyut; yöneticilerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. "Sınıf yönetimi" olarak adlandırılan ikinci boyut; yöneticilerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. "Öğretim stratejileri" olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin farklı değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Ölçekte seçenekler, (1) "yetersiz", (2) "çok az yeterli", (3) "biraz yeterli", (4) "oldukça

yeterli" ve (5) "çok yeterli" olarak düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir.

Tablo 3. 1. Öğretmen Yeterliği Alt Boyutları Maddeleri

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Soru Sayısı
Öğrenci katılımını sağlama	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	8
Sınıf yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	8
Öğretim stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	8

Tablo 3.1' de görüldüğü üzere öz yeterlik alt boyutları olan Öğrenci katılımını sağlama, Sınıf yönetimi ve Öğretim stratejileri ölçek maddeleri anket üzerinde ki dağılımı verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait uygulamalar 2014-2015 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ve EsenlerİlçesindeGörev yapan ilkokul ortaokul ve lise okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçek uygulama ve toplama 3 farklı yöntem ile gerçekleşmiştir.

- Araştırmaya katılan okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilerek ölçekler uygulanmıştır.
- Başakşehirde görev yapan yöneticilerin25.02.2015 tarihinde katıldığı hizmet içi eğitim seminerinde toplu anket uygulandı83 araştırmacıdan veriler toplanmaya çalışıldı.
- Kurumnet sistemi ve e-posta ile dijital ortamda anketler dağıtıldı ve dönüşü sağlanmıştır.

Bu yönetmelerle dağıtılan anket, dönüşü sağlanan ve sağlanmayan anket, doldurulmayan, hatalı olan ve anlaşılamadığı gerekçesi ile değerlendirmeye alınmayan ve değerlendirmeye alınan anket sayıları anket sayları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. 2. Anketlerin toplanma yöntemi

	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönüşü Sağlanmayan Anket Sayısı	Dönüşü Sağlanan Anket Sayısı	Değerlendirmeye Alınmayan Anket Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı
Kurum	292	89	203	42	161
Seminer	85	8	77	9	68
Dijital	357	272	185	15	160
Toplam	734	269	465	39	426

Tablo 3.2 ‘ te görüldüğü gibi dağıtılan 734 anketten 465adet anketin dönüşü olmuştur. Elde edilen anketlerden 39 tanesi boş, eksik ve yetersiz bilgi olduğundan araştırmaya dahil edilmemiş olup kalan 426 anket üzerinden araştırma sürmüştür. Ölçeklerin kullanılması için araştırmacılardan gerekli izinler alınmış olup EK-2 de verilmiştir. Araştırmanın yapılacağı örneklem grubu belirlendikten sonra İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ den gerekli izinler alınmış olup EK-3 de sunulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sonucu elde edilen veriler ‘’SPSS 15.0’’ programı kullanılarak çözümlenecektir.

Öz Yeterlik Ölçeği puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre dağılım normal olduğundan (Tablo 3.3) yöneticilerin öz yeterlik alt boyutları olan, öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliğini; yaşa, cinsiyete branşına yönetim pozisyonuna,kurum türüne,yönetim hizmet süresine , öğretmenlik hizmet süresine ve girdiği haftalık ders saatine göre karşılaştırılması ilişkin bağımsız örneklemler için (ilişkisiz) t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) ve varyans homojenliğine göre post-hoc analiz teknikleri çoklu karşılaştırma analizleri kullanılacaktır.

Tablo 3. 3. Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Dağılımının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler		Öğrenci Katılımı Sağlama	Sınıf Yönetimi	Öğretim Stratejileri	Öz Yeterlik
N		426	426	426	426
Normal Parametreler	$\bar{x}$	3,92	3,90	3,94	3,92
	ss	,39	,54	,47	,381
Kolmogorov-Smirnov Z		,94	1,18	1,37	1,11
p		,331	,119	,055	,168

Öz Yeterlik Ölçeği ve alt boyutları olan öğrenci katılımı sağlama, sınıf yönetimi, öğretim stratejileripuan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda puan ortalamalarının dağılımının normal olduğu saptanmıştır ($p>0,05$).

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümde İlkokul, Ortaokul ve Lise okullarında görevli yöneticilerden ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkanbulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1 Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Bu bölümde örnekleme giren okul yöneticilerin yaş, cinsiyet, branş, yönetim pozisyonu, çalıştığı kurum türü, yönetim hizmet süresi, ve haftada girdiği ders saati, ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1.1 Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.1 ‘ de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 1. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	**Kümülatif %**
21-30	168	39,4	39,4
31-40	136	31,9	71,4
41-50	89	20,9	92,3
51-60	33	7,7	100,0
Toplam	426	100,0	

Tablo 4.1‘de görüldüğü gibi, İlkokul, ortaokul ve liselerde kurumlarında görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426 öğretmenin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde %39,4’nün 21-30 yaş aralığında, %31,9’nun31-40 yaş aralığında, %20,9’nın41-50 yaş aralığında, %7,7 ’nin 51-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin 21-30 üstü yaş aralığında diğer yaş gruplarına göre daha fazla oldukları görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.2 ‘de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
Erkek	319	74,9	74,9
Kadın	107	25,1	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.2’de İlkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426 yöneticinin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde %74,9’ nun erkek, %54.1’inin kadın olduğu görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin % 75.5’ i kadarıerkek olarak araştırmaya katıldıkları ve daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Branş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin branş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.3 ‘de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 3. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
Sınıf Öğretmeni	175	41,1	41,1
Branş Öğretmeni	251	58,9	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere İlkokul, Ortaokul ve Lise kurumlarında görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426 yöneticinin branşına göre dağılımı incelendiğinde %41,1nin Sınıf Öğretmeni, %58,9'ının Branş Öğretmeni olduğu görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin % 58,9' ı kadarı Branş Öğretmeni olarak bulunduğu ve daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.4. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Yönetim Pozisyonu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin branş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.4'de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 4. Yönetim Pozisyonu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
Müdür Yard.	334	78,4	78,4
Müdür	92	21,6	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.4' te görüldüğü üzere İlkokul, Ortaokul ve Lise kurumlarında görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426 yöneticinin yönetim pozisyonu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %78.4' nün müdür yardımcısı ve %21,6'nin müdür olduğu görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin %84.4 kadarıMüdür Yardımcısı olarak çalıştığı ve sayılarıdaha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.5. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Çalıştığı Kurum Türü Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çalıştığı kurum türü değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.5 ‘ de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 5. Çalıştığı Kurum Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
İlkokul	185	43,4	43,4
Ortaokul	153	35,9	79,3
Lise	88	20,7	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.5’ te görüldüğü üzere İlkokul, Ortaokul ve Lise kurumlarında görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426 yöneticinin çalıştığı kurum türü değişkeninegöre dağılımı incelendiğinde %43,3’ nün İlkokul, %35,9’ının Ortaokul ve %20,7’ sinin ise Lise de çalıştığı görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin % 43,4 ‘ü kadarı İlkokullarda yönetim yaptığı ve daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.6. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Yönetim Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetim süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.6 ‘ de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 6. Yönetim Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
0-10 Yıl	373	87,6	87,6
11-20 Yıl	52	12,2	99,8
21-ve üstü	1	0,2	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426 yöneticinin yönetim süresi değişkenine göre dağılım incelendiğinde %87,6 'sının 0-10 yıl, %12,2' sinin 11-20 yıl, %0,2' nin 21 yıl ve üstü yıl kadar yönetim yaptığı görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin % 87,65 kadarı 1-10 yıl arasında yönetim yaptığı ve daha fazla oldukları görülmektedir.

4.1.7. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Öğretmenlik Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretmenlik süresi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.7 'de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 7. Öğretmenlik Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
0-10 Yıl	329	77,2	77,2
11-20 Yıl	66	15,5	92,7
21-... Yıl	31	7,3	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.7' de görüldüğü üzere İlkokul, Ortaokul ve Liselerdegörev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426

yöneticinin öğretmenlik süresi değişkenine göre dağılım incelendiğinde %77.2 nin 0-10yıl, %15,5'inin 11-20 yıl, %7.3' nün21 ve üstü kadar öğretmenlik yaptıkları görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin %77,2 kadarıdaha önceden 0-10 yıl öğretmenlik yaptığı ve fazla oldukları görülmektedir.

4.1.8. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin haftalık ders saatine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sonuçları Tablo 4.8 ' de yer verilerek bu değerlere ilişkin bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. 8. Haftalık Girdiği Ders Saati Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Gruplar	*f*	%	Kümülatif
1-5 Saat	310	72,8	72,8
6-10 Saat	102	23,9	96,7
11-15 Saat	14	3,3	100,0
Toplam	426	100.0	

Tablo 4.8' de görüldüğü üzere İlkokul, Ortaokul ve Lise kurumlarında görev yapan yöneticilerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 426yöneticinin haftalık girdiği ders saati değişkeninegöre dağılımı incelendiğinde %72,8'nin 1-5 saat, %23,9' nın 6-10 saat %3,3 nün 11-15 saat kadar derse girdikleri görülmektedir.

Bu bulgu ile araştırmaya katılan yöneticilerin % 72,8 kadarı 6-10 saat kadar haftalık derse girdikleri ve sayıca fazla oldukları görülmektedir.

4.2. Alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

4.2.1 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.9' da verilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri Sonuçları

Boyutlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$
Öğrenci Katılımı Sağlama	426	3,90	0,54	0.02
Sınıf Yönetimi	426	3,91	0.50	0.02
Öğretim Stratejileri	426	3,97	0.47	0.02
Toplam Öz Yeterlik	426	3,92	0.39	0.01

Tablo 4.9 'da görüldüğü gibi aritmetik ortalamalar yakın değerler almıştır. Yöneticilerin toplam öz yeterlik ($\bar{x}$=3,92), öğrenci katılımı sağlamada öz yeterlik ($\bar{x}$ =3.90), sınıf yönetiminde öz yeterlik ($\bar{x}$=3.41) ve öğretim stratejilerinde öz yeterlik ($\bar{x}$ =3.97) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları görülmektedir.

Yöneticilerin en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{x}$=3,97) Öğretim stratejileri yeterliği sahip iken en düşük seviyede öğrenci katılımı sağlama ($\bar{x}$=3.90) kalmıştır.

4.2.2 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına yaş değişkenine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. 10. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	21-30	168	3,76	,46	**G.Arası**	26,54	3	10,01	15,5	0,0
	31-40	136	3,85	,50	**G.İçi**	80,05	422	,156		
	41-50	89	4,18	,60	**Toplam**	106,59	425			
	51 ve üstü	33	4,13	,62						
	Toplam	426	3,91	,54						

Tablo 4.10' da görüldüğü üzere okul yöneticilerin yaşlarına göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrenci katılımını sağlama alt boyutun 41-50, 51 ve üstü yaş aralığı yakın değer alarak en yüksek seviye, 21-30 yaş aralığı düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutundayaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=15,54, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 41-50, 51 ve üstü yaş grup yöneticilerin 21-30 yaş gruplardaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha iyi yeterli hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4. 11. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Sınıf Yönetimi	21-30	16	3,69	,44	**G.Aras**	12,419	3	4,140	46,64	0,0
	31-40	13	3,87	,43	**G.İçi**	112,399	422	,266		
	41-50	89	4,33	,38	**Topla**	124,818	425			
	51 ve	33	4,16	,53						
	Toplam	42	3,92	,50						

Tablo 4.11' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin yaşlarına göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Sınıf Yönetimi alt boyutun 41-50 en yüksek seviye, 21-30 yaş aralığı düşük seviye görülmektedir.Sınıf Yönetimi sağlama yeterlik

boyutundayaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=46,64, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30, 31-40 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplardaki yöneticilerin 21-30, 31-40 yaş gruplardaki yöneticilere göre Sınıf Yönetimi yeterliği boyutunda kendilerini daha iyi yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca 31-40 ve 21-30 yaş grupları arasında da anlamlı farklılığın olduğu, 31-40 gruplardaki yöneticilerin 21-30 yaş gruplardaki yöneticilere göre Sınıf Yönetimi Yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4. 12. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*SS*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretim Stratejileri	21-30	168	3,72	,36	**G.Arası**	19,330	3	6,443	35,724	0,00
	31-40	136	3,95	,41	**G.İçi**	76,114	422	,180		
	41-50	89	4,25	,43	**Toplam**	95,444	425			
	51 ve üstü	33	4,22	,70						
	Toplam	426	3,94	,47						

Tablo 4.12’ de görüldüğü üzere okul yöneticilerin yaşlarına göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Öğretim Stratejileri alt boyutun 41-50, 51 ve üstü yaş grupları yakın değer ve en yüksek seviyede kalmıştır. 21-30 yaş aralığı düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=35,72, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplardaki yöneticilerin 21-30 yaş grubundaki yöneticilere göre Öğretim Stratejileri boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında da anlamlı farklılığın olduğu, 41-50 grubundaki yöneticilerin 31-40 yaş grubundaki yöneticilere göre Öğretim Stratejileri boyutunda kendilerini daha iyi yeterli hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4. 13. Yaş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	21-30	168	3,71	,34	**G.Arası**	18,742	3	6,247		
	31-40	136	3,89	,30	**G.İçi**	43,167	422	,102		
									61,07	0,00
Toplam Öz Yeterlik	41-50	89	4,25	,31	**Toplam**	61,909	425			
	51 ve üstü	33	4,16	,38						
	Toplam	426	3,92	,39						

Tablo 4.13' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin yaşlarına göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Toplam Öz Yeterlik alt boyutunda 41-50, yaş grubu en yüksek seviyede kalmıştır. 21-30 yaş aralığı düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=61,07, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplardaki yöneticilerin 21-30 yaş grubundaki yöneticilere göre toplam öz yeterlik boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür.Ayrıca 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında da anlamlı farklılığın olduğu, 41-50 grubundaki yöneticilerin 31-40 yaş grubundaki yöneticilere göre öğretim stratejileri boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmektedir.

4.2.3 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.11' da verilmiştir.

Tablo 4. 14. Cinsiyetlerine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise deGörev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları OlanÖğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik ve SınıfYönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	***t* Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	Erkek	319	3,91	0,56	0,03	,28	424	,77
	Kadın	107	3,89	0,48	0,05			
Sınıf Yönetimi	Erkek	319	3,94	0,50	0,03	1,37	424	,17
	Kadın	107	3,86	0,50	0,05			
Öğretim Stratejileri	Erkek	319	3,95	0,48	0,03	,423	424	,67
	Kadın	107	3,93	0,44	0,04			
Toplam Öz Yeterlik	Erkek	319	3,93	0,38	0,02	,91	424	,36
	Kadın	107	3,89	0,38	0,04			

Tablo 4.4'e göre, okul yöneticilerin cinsiyetlerine göre öğrenci katılımı sağlama alt boyutu incelendiğinde erkek yöneticilerin öğretmenliköz yeterliği kadın yöneticilere oranla daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin öğrenci katılımı sağlama alt boyutuna göre yeterlik algıları puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p >.05).

Okul yöneticilerin cinsiyetlerine göre Sınıf Yönetimi alt boyutu incelendiğinde erkek yöneticilerin öz yeterliği kadın yöneticilere oranla daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin sınıf yönetimi alt boyutuna göre yeterlik algıları puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p >.05).

Okul yöneticilerin cinsiyetlerine göre öğretim stratejileri alt boyutu incelendiğinde kadın yöneticilerin öz yeterliği erkek yöneticilere oranla daha az yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin öğretim stratejileri alt boyutuna göre öğretmenlik yeterlik algıları puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p >.05).

Okul yöneticilerin cinsiyetlerine göre Öz Yeterlik toplam puanları incelendiğinde kadın yöneticilerin öz yeterliği erkek yöneticilere oranla daha az yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin Öğretim

Stratejileri alt boyutuna göre öğretmenlik yeterlik algıları puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir (p >.05).

4.2.4 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Branş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.12' da verilmiştir.

Tablo 4. 15. Branş Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise deGörev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları OlanÖğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik ve SınıfYönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Boyutlar	**Branş**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* **Testi**		
						t	*Sd*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	Sınıf Öğret.	175	4,33	0,44	0,03	18,08	424	,00
	Branş Öğret.	251	3,61	0,38	0,02			
Sınıf Yönetimi	Sınıf Öğret.	175	4,21	0,35	0,03	11,36	424	,00
	Branş Öğret.	251	3,72	0,49	0,03			
Öğretim Stratejileri	Sınıf Öğret.	175	4,07	0,52	0,04	4,83	424	,00
	Branş Öğret.	251	3,85	0,42	0,03			
Toplam Öz Yeterlik	Sınıf Öğret.	175	4,20	0,27	0,02	16,19	424	,00
	Branş Öğret.	251	3,73	0,32	0,02			

Tablo 4.15' e göre, okul yöneticilerin branşlarına göre öğrenci katılımı sağlama alt boyutuna göre incelendiğindeve ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmeni yöneticileri branş öğretmeni yöneticilere göre dahayeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin öğrenci katılımı sağlama alt boyutuna göre yeterlik algıları puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir (p <,05). Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, Sınıf öğretmenleri yöneticilerin branş öğretmenleri grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4.15’ e göre, okul yöneticilerin branşlarına göre sınıf yönetimi alt boyutuna göre incelendiğinde ve ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmeni yöneticileri branş öğretmeni yöneticilere göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin sınıf yönetimi alt boyutuna göre yeterlik algıları puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir (p <,05). Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, Sınıf öğretmenleri yöneticilerin branş öğretmenleri grubundaki yöneticilere göre Sınıf Yönetimi alt boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4.15’ e göre, okul yöneticilerin branşlarına göre öğretim stratejileri alt boyutuna göre incelendiğinde ve ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmeni yöneticileri branş öğretmeni yöneticilere göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin Öğretim Stratejileri alt boyutuna göre yeterlik algıları puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir (p <,05). Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, Sınıf öğretmenleri yöneticilerin branş öğretmenleri grubundaki yöneticilere göre Öğretim Stratejileri alt boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4.15’ e göre, okul yöneticilerin branşlarına göre toplam öz yeterlik alt boyutuna göre incelendiğinde ve ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmeni yöneticileri branş öğretmeni yöneticilere göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, yöneticilerin toplam öz yeterlik alt boyutuna göre yeterlik algıları puanları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir (p <,05). Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, sınıf öğretmenleri yöneticilerin branş öğretmenleri grubundaki yöneticilere göre toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür.

4.2.5 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Yönetim Pozisyonu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına yönetim pozisyonu değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4.13’ de verilmiştir.

Tablo 4. 16. Yönetim Pozisyonuna Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve LisedeGörev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları OlanÖğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bağımsız Grup T TestiSonuçları

Boyutlar	Branş	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	M. Yard.	334	3,95	0,48	0,03	3,18	424	,002
	Müdür	92	3,75	0,70	0,07			
Sınıf Yönetimi	M. Yard.	334	3,92	0,48	0,03	,446	424	,656
	Müdür	92	3,90	0,58	0,06			
Öğretim Stratejileri	M. Yard.	334	3,96	0,47	0,03	1,45	424	,146
	Müdür	92	3,88	0,47	0,05			
Toplam Öz Yeterlik	M. Yard.	334	3,94	0,36	0,02	2,29	424	,022
	Müdür	92	3,84	0,45	0,05			

Tablo 4.16’ ya göre, okul yöneticilerin yönetim pozisyonuna göre, öğrenci katılımı sağlama alt boyutu incelendiğinde müdür yardımcıları müdürlere göreoransal olarak daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yöneticilerin öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda yeterlik algıları puanları Yönetim Pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir (p <,05). Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, müdür yardımcıları, müdürlere göreÖğrenci Katılımı Sağlama alt boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4.16’ ya göre, okul yöneticilerin yönetim pozisyonuna göre, sınıf yönetimi alt boyutu incelendiğinde müdür yardımcıları ve müdürler yakın değerler aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yöneticilerin öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda yeterlik algıları puanları Yönetim Pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir (p >,05).

Tablo 4.16’ ya göre, okul yöneticilerin yönetim pozisyonuna göre, öğretim stratejileri alt boyutu incelendiğinde sınıf öğretmeni yöneticiler ve branş öğretmeni yöneticiler yakındeğerler aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda

yöneticilerin Öğretim Stratejileri alt boyutunda yeterlik algıları puanları yönetim pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir (p >,05).

Tablo 4.16' ya göre, okul yöneticilerin yönetim pozisyonuna göre, toplam öz yeterlikincelendiğinde sınıf öğretmeni yöneticileri branş öğretmeni yöneticilere göre oransal olarak daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yöneticilerin toplam öz yeterlik algılarıpuanları Yönetim Pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir (p<,05). Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, müdür yardımcıları, müdürlere göre toplam öz yeterlikalt boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

4.2.6 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına yönetim pozisyonu değişkenine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. 17. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımını Sağlamada Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
	İlkokul	185	3,93	,47	**G.Arası**	3,38	2	1,69		
Öğrenci Katılımı Sağlama	Ortaokul	153	3,80	,58	**G.İçi**	121,44	148	0,29	5,89	0
	Lise	88	4,04	,58	**Toplam**	124,82	150			
	Toplam	426	3,91	,54						

Tablo 4.17' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Kurum Türü değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrenci katılımını sağlama alt boyutun lise grubu en yüksek seviye ortaokul grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutundaKurum Türü grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=5,89, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu

bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda ortaokul grubu ile diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, ilkokul ve lise yöneticilerin ortaokul grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Tablo 4. 18. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf Yönetimi Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Sınıf Yönetimi	İlkokul	185	3,92	,44	**G.Arası**	1,60	2	0,80	3,23	0,4
	Ortaokul	153	3,85	,58	**G.İçi**	104,99	423	0,25		
	Lise	88	4,02	,46	**Toplam**	106,59	425			
	Toplam	426	3,92	,50						

Tablo 4.18’ de görüldüğü üzere okul yöneticilerin kurum türü değişkeniyeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Sınıf Yönetimi alt boyutunda tüm gruplar birbirine yakın değer alarak en yüksek değeri lise grubu aldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf yönetimi yeterlik boyutundayaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=3,23, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda lisegrubunun ortaokulgrubuna göre anlamlı farklılığın olduğu ve Lisede grubunun ortaokul grubu yöneticilerine göre sınıf yönetimiyeterliği boyutunda kendilerini daha iyi yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4. 19. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	N	$\bar{x}$	ss	**Var. K.**	KT	Sd	KO	F	p
Öğretim Stratejileri	İlkokul	185	3,99	,47	**G.Arası**	1,54	2	0,77	3,46	0,03
	Ortaokul	153	3,86	,47	**G.İçi**	93,91	423	0,22		
	Lise	88	3,99	,47	**Toplam**	95,44	425			
	Toplam	426	3,94	,47						

Tablo 4.19’ da görüldüğü üzere okul yöneticilerin Kurum Türü değişkeni yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Öğretim Stratejileri alt boyutunda tüm gruplar birbirine yakın değer alarak en yüksek değeri Lise ve İlkokul grubu aldığı görülmektedir. Ayrıcaöğretim stratejileri yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=3,46, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda lise grubunun ortaokul grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu ve Lisede grubunun ortaokul grubu yöneticilerine göre öğretim stratejileriyeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

Tablo 4. 20. Kurum Türü Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz Yeterlik Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Toplam Öz Yeterlik	İlkokul	185	3,95	,31	**G.Arası**	1,96	2	0,98	6,91	0
	Ortaokul	153	3,84	,43	**G.İçi**	59,95	423	0,14		
	Lise	88	4,01	,42	**Toplam**	61,91	425			
	Toplam	426	3,92	,38						

Tablo 4.20 de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Kurum Türü değişkeni yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; toplam öz yeterlik alt boyutunda en yüksek değeri lise grubu aldığı görülmektedir. Ayrıcatoplam öz yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=3,46, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda İlkokul ve lise grubunun ortaokul grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, ilkokul ve lise grubunun ortaokul grubu yöneticilerine göre toplam öz yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

4.2.7 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Yönetim Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına yönetim süresi değişkenine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4. 21. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul, ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımı SağlamadaYeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	0-10	284	4,09	,44	**G.Arası**	27,67	2	13,83	60.23	0
	11-20	75	3,57	,52	**G.İçi**	97,15	423	,230		
	21 ve Üstü	67	3,51	,58	**Toplam**	124,82	425			
	Toplam	426	3,91	,54						

Tablo 4.21' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin yönetim süresi değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda, 0-10 yıl grubu en yüksek seviye 21 ve Üstü grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutundaYönetim Süresideğişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=60.23, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 0-10 yıl ve 11-20 yıl gruplarının 21 ve Üstü grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 0-10 yıl ve 11-20 yıl gruplarının 21 ve Üstü grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4. 22. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf YönetimiYeterlikBoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Sınıf Yönetimi	0-10	284	3,94	,39	**G.Arası**	0,60	2	,298	1,188	,306
	11-20	75	3,84	,68	**G.İçi**	106,00	423	,251		
	21 ve Üstü	67	3,92	,65	**Toplam**	106,59	425			
	Toplam	426	3,92	,50						

Tablo 4.22' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Yönetim Süresi değişkeni yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; sınıf yönetimi alt boyutunda tüm gruplar birbirine yakın değer aldıkları görülmektedir.Ayrıca sınıf yönetimi yeterlik boyutunda Yönetim Süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir[f=1,188, p>.05].

Tablo 4. 23. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim StratejileriYeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öğretim Stratejileri	0-10	284	4,11	,44	**G.Arası**	23,52	2	11,76	69,17	0
	11-20	75	3,67	,37	**G.İçi**	71,92	423	,170		
	21 ve Üstü	67	3,55	,35	**Toplam**	95,44	425			
	Toplam	426	3,94	,47						

Tablo 4.23' te görüldüğü üzere okul yöneticilerin yönetim süresi değişkeni yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğretim stratejilerialt boyutunda en yüksek değeri 0-10 yıl grubu en düşük değeri ise 21 ve üstü grubu aldığı görülmektedir. AyrıcaÖğretim Stratejileri yeterlik boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=69,17, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göre anlamlı farklılığın olduğu ve 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göreÖğretim Stratejileri yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4. 24. Yönetim Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz YeterlikYeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Toplam yeterlik	**Öz**0-10	284	4,04	,32	**G.Arası**	12,59	2	6,29	53,99	0
	11-20	75	3,69	,42	**G.İçi**	49,32	423	0,12		
	21 ve Üstü	67	3,66	,34	**Toplam**	61,91	425			
	Toplam	426	3,92	,38						

Tablo 4.24’ de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Yönetim Süresi değişkeni yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; toplam öz yeterlik alt boyutunda en yüksek değeri 0-10 grubu aldığı görülmektedir. Ayrıcatoplam öz yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=53,99 p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve üstü gruplarına göre anlamlı farklılığın olduğu ve 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göreToplam Öz yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

4.2.8 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına öğretmenlik süresi değişkenine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 25. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımı Sağlamada Yeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	0-10	329	3,81	,49	**G.Arası**	13,46	2,00	6,73	25,56	0,01
	11-20	66	4,26	,64	**G.İçi**	111,36	423,00	0,26		
	21 ve Üstü	31	4,17	,50	**Toplam**	124,82	425,00			
	Toplam	426	3,91	,54						

Tablo 4.25' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutundaÖğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=25,56, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4. 26.Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf YönetimiYeterlikBoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Sınıf Yönetimi	0-10	329	3,87	,51	**G.Arası**	3,64	2	1,82	7,47	0,00
	11-20	66	4,11	,43	**G.İçi**	102,96	423	0,24		
	21 ve Üstü	31	4,02	,45	**Toplam**	106,59	425			
	Toplam	426	3,92	,50						

Tablo 4.26' da görüldüğü üzere okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre

öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; sınıf yönetimi alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca sınıf yönetimi yeterlik boyutunda öğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [f=7,47, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4. 27. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Öğretim Stratejileri	0-10	329	3,79	,37	**G.Arası**	32,05	2	16,02	106,92	0,01
	11-20	66	4,48	,15	**G.İçi**	63,39	423	0,15		
	21 ve Üstü	31	4,38	,74	**Toplam**	95,44	425			
	Toplam	426	3,94	,47						

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Öğretmenlik Süresi değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Öğretim Stratejileri alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğretim stratejileri yeterlik boyutunda öğretmenlik süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=106, 92, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

Tablo 4. 28. Öğretmenlik Süresi Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz YeterlikYeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Toplam yeterlik	**Öz**0-10	329	3,82	,34	**G.Arası**	14,00	2	7,00	61,78	0,01
	11-20	66	4,28	,35	**G.İçi**	47,91	423	0,11		
	21 ve Üstü	31	4,19	,26	**Toplam**	61,91	425			
	Toplam	426	3,92	,38						

Tablo 4.28' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Öğretmenlik Süresi değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Toplam Öz Yeterlik alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Toplam Öz Yeterlik boyutunda Öğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir [F=61, 78, p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre toplam öz yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

4.2.9 Okul Yöneticilerin Öz Yeterlik Algıları Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre FarklılıkGösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına girdiği ders saati değişkenine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. 29. Girdiği Ders Saati Değişkenine Göre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğrenci Katılımı Sağlamada Yeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Öğrenci Katılımı Sağlama	1-5	310	3,89	,54	**G.Arası**	0,34	2,00	0,17	0,58	0,56
	6-10	102	3,95	,53	**G.İçi**	124,47	423,00	0,29		
	11 ve Üstü	14	3,92	,60	**Toplam**	124,82	425,00			
	Total	426	3,91	,54						

Tablo 4.29' dagörüldüğü üzere okul yöneticilerin girdiği ders saati değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda, grupların yakın değer aldıkları görülüyor. Öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda ders saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [f=0,58 p>05].

Tablo 4. 30. Girdiği Ders Saati DeğişkenineGöre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Sınıf YönetimiYeterlikBoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Sınıf Yönetimi	1-5	329	3,89	,50	**G.Arası**	0,17	2	0,09	0,34	0,71
	6-10	66	3,95	,50	**G.İçi**	106,42	423	0,25		
	11 ve Üstü	31	3,92	,47	**Toplam**	106,59	425			
	Toplam	426	3,91	,50						

Tablo 4.30' da görüldüğü üzere okul yöneticilerin Girdiği Ders Saati değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Sınıf Yönetimi sağlama alt boyutunda, grupların yakın değer aldıkları görülüyor. Sınıf yönetimi sağlama yeterlik boyutunda ders Saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [f=0,34 p>05].

Tablo 4. 31. Girdiği Ders Saati DeğişkenineGöre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Öğretim Stratejileri Yeterlik Boyutunda Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Öğretim Stratejileri	1-5	329	3,89	,38	**G.Arası**	0,08	2	0,07	0,49	0,61
	6-10	66	3,95	,39	**G.İçi**	95,37	423	0,15		
	11 ve Üstü	31	3,92	,43	**Toplam**	95,44	425			
	Toplam	426	3,91	,38						

Tablo 4.31' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Girdiği Ders Saati değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Öğretim Stratejileri alt boyutunda, grupların yakın değer aldıkları görülüyor. Öğretim Stratejileri yeterlik boyutunda Ders Saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [f=0,49 p>.05].

Tablo 4. 32. Girdiği Ders Saati DeğişkenineGöre İlkokul, Ortaokul ve Lise de Görev Yapan Okul Yöneticilerin Toplam Öz YeterlikYeterlik BoyutundaFarklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	**Grup**	*N*	$\bar{x}$	*ss*	**Var. K.**	*KT*	*Sd*	*KO*	*f*	*p*
Toplam Öz yeterlik	1-5	329	3,89	,34	**G.Arası**	0,14	2	7,00	61,78	0,57
	6-10	66	3,95	,35	**G.İçi**	61,76	423	0,11		
	11 ve Üstü	31	3,92	,26	**Toplam**	61,91	425			
	Toplam	426	3,91	,38						

Tablo 4.32' de görüldüğü üzere okul yöneticilerin Girdiği Ders Saati değişkenine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; Toplam Öz Yeterlik alt boyutunda, grupların yakın değer aldıkları görülüyor. Toplam Öz Yeterlik alt boyutundaDers Saati değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir [f=0,49 p>.05].

BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın bu bölümde İlkokul, Ortaokul ve Lise okullarında görevli yöneticilerden ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ait yargı, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilerin analiz sonuçlara ilişkin yargılara yer verilmiştir.

- Yaş aralığı olarak incelediğimizde en fazla 21-30 yaş grubunda yönetici araştırmamıza katılmıştır.
- Cinsiyet değişkeni olarak incelediğimizde erkek yönetici büyük çoğunluktadır.
- Branş değişkeni olarak incelediğimizde branş öğretmeni çoğunluktadır.
- Yönetim pozisyonu değişkeni olarak incelediğimizde müdür yardımcı pozisyonu olarak görev yapan yönetici büyük çoğunluktadır.
- Kurum türü değişkeni olarak incelediğimizde branş öğretmeni çoğunluktadır.
- Yönetim süresi değişkeni olarak incelediğimizde 10 yıldan az çalışan yöneticiler çoğunluktadır.
- Öğretmenlik süresi değişkeni olarak incelediğimizde 10 yıldan az öğretmenlik yapan yönetici sayısı çoğunluktadır.
- Ders saati değişkeni olarak incelediğimizde haftalık 5 saatten az derse giren yönetici sayısı çoğunluktadır.
- Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre, okul yöneticilerinin toplamöz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrenci katılımı sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri öz yeterlik algıları birbirine yakın, oldukça yeterli ve puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek değeri öğretim stratejileri alt boyutu aldığı görülüyor.

- Araştırmanı ikinci amacı olan yaş değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre;Öğrenci katılımını sağlama alt boyutun 41-50, 51 ve üstü yaş aralıkları yakın değer alarak en yüksek seviye, 21-30 yaş aralığı ise en düşük seviye de kalmıştır. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 41-50, 51 ve üstü yaş grup yöneticilerin 21-30 yaş gruplardaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.
- Yaş değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre;Sınıf Yönetimi alt boyutun 41-50 yaş aralığı en yüksek seviye, 21-30 yaş aralığı ise düşük seviye olduğu görülmektedir. Ayrıca Sınıf Yönetimi sağlama yeterlik boyutundayaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30, 31-40 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplardaki yöneticilerin 21-30, 31-40 yaş gruplardaki yöneticilere göre Sınıf Yönetimi yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca 31-40 ve 21-30 yaş grupları arasında da anlamlı farklılığın olduğu, 31-40 gruplardaki yöneticilerin 21-30 yaş gruplardaki yöneticilere göre Sınıf Yönetimi Yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.
- Yaş değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre;Öğretim Stratejileri alt boyutun 41-50, 51 ve üstü yaş grupları yakın değer alarak en yüksek seviyede kalmıştır. 21-30 yaş aralığı düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplardaki yöneticilerin

21-30 yaş grubundaki yöneticilere göre Öğretim Stratejileri boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında da anlamlı farklılığın olduğu, 41-50 grubundaki yöneticilerin 31-40 yaş grubundaki yöneticilere göre Öğretim Stratejileri boyutunda kendilerini daha iyi yeterli hissettikleri görülmüştür.

- Yaş değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre;Toplam Öz Yeterlik alt boyutun 41-50, yaş grubu en yüksek seviyede kalmıştır. 21-30 yaş aralığı düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplarının 21-30 yaş grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, 31-40, 41-50, 51 ve üstü yaş gruplardaki yöneticilerin 21-30 yaş grubundaki yöneticilere göre Toplam Öz Yeterlik boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür. Ayrıca 31-40 ve 41-50 yaş grupları arasında da anlamlı farklılığın olduğu, 41-50 grubundaki yöneticilerin 31-40 yaş grubundaki yöneticilere göre Toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha iyi ve yeterli hissettikleri görülmüştür.
- Araştırmanı üçüncü amacı olan cinsiyet değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre toplam öz yeterlik, öğrenci katılımı sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri yeterliği puanları cinsiyetlerine göre analiz edildiğinde erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha yeterli olduğu görülmektedir. Ancak yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
- Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre Öz Yeterliğin tüm boyutları branş değişkenine göre incelendiğinde sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Ancak yapılan t testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
- Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili analiz sonucuna göre ; Yönetim Pozisyonuna göre, Öğrenci Katılımı alt boyutu incelendiğinde

müdür Yardımcı pozisyonunda olan yöneticiler, Müdür pozisyonunda olan yöneticilere göre oransal olarak daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yöneticilerin Öğrenci Katılımı Sağlamada yeterlik algı puanları Yönetim Pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, Müdür Yardımcıları, Müdürlere göre Öğrenci Katılımı Sağlama boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

- Yönetim pozisyonuna göre sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutları incelendiğinde Müdür Yardımcıları ve Müdürler yakın değerler aldıkları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yöneticilerin öğrenci katılımı sağlama ve Öğretim Stratejileri alt boyutunda yeterlik algıları puanları Yönetim Pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir.
- Yönetim Pozisyonuna göre toplam öz yeterlikalt boyutuincelendiğinde müdür Yardımcı pozisyonunda olan yöneticiler, Müdür pozisyonunda olan yöneticilere göre oransal olarak daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yöneticilerin Toplam Öz yeterlikalgı puanları Yönetim Pozisyonuna göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, Müdür Yardımcıları, Müdürlere göreToplam Öz yeterlikboyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.
- Araştıranın altıncı amacı ile ilgili analiz sonucuna göre; Okul yöneticilerin kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda Lise grubu en yüksek seviye, Ortaokul grubu ise en düşük seviye de olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutunda Kurum Türü grubu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda Ortaokul grubuile diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, İlkokul ve Lise yöneticilerin Ortaokul grubundaki yöneticilere göre

öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

- Okul yöneticilerin kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf Yönetimi alt boyutunda tüm gruplar birbirine yakın değer alarak en yüksek değeri Lise grubu aldığı görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterlik boyutundayaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda lise grubunun, ortaokul grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.
- Okul yöneticilerin kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; Öğretim Stratejileri alt boyutunda tüm gruplar birbirine yakın değer alarak en yüksek değeri lise ve ilkokul grubu aldığı görülmektedir. Ayrıca öğretim stratejileri yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda Lise grubunun ortaokul grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu ve Lisede grubunun ortaokul grubu yöneticilerine göre Öğretim Stratejileri yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.
- Okul yöneticilerin kurum türü değişkenine göre incelendiğinde; Toplam Öz Yeterlik alt boyutunda en yüksek değeri Lise grubu aldığı görülmektedir. Ayrıca Toplam Öz yeterlik boyutundayaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda İlkokul ve Lise grubunun ortaokul grubuna göre anlamlı farklılığın olduğu, İlkokul ve Lise grubunun ortaokul grubu yöneticilerine göre Toplam Öz Yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.
- Araştıranın yedinci amacı ile ilgili analiz sonucuna göre okul yöneticilerin yönetim süresi değişkenine göre incelendiğinde; Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda, 0-10 yıl grubu en yüksek seviye 21 ve Üstü grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama

yeterlik boyutunda Yönetim Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 0-10 yıl ve 11-20 yıl gruplarının 21 ve Üstü grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 0-10 yıl ve 11-20 yıl gruplarının 21 ve Üstü grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.

- Okul yöneticilerin yönetim süresi değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf Yönetimi alt boyutunda tüm gruplar birbirine yakın değer aldıkları görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterlik boyutunda Yönetim Süresi grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.
- Okul yöneticilerin yönetim süresi değişkenine göre incelendiğinde; Öğretim Stratejileri alt boyutunda en yüksek değeri 0-10 yıl grubu en düşük değeri ise 21 ve üstü grubu aldığı görülmektedir. Ayrıca Öğretim Stratejileri yeterlik boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göre anlamlı farklılığın olduğu ve 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göre Öğretim Stratejileri yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.
- Okul yöneticilerin yönetim süresi değişkenine göre incelendiğinde; Toplam Öz Yeterlik alt boyutunda en yüksek değeri 0-10 grubu aldığı görülmektedir. Ayrıca Toplam Öz yeterlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göre anlamlı farklılığın olduğu ve 0-10 yıl grubunun 11-20 ve 21 ve Üstü gruplarına göre Toplam Öz yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür

- Araştıranın sekizinci amacı ile ilgili analiz sonucuna göre okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre incelendiğinde;Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı sağlama yeterlik boyutundaÖğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.
- Okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf yönetimi alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca sınıfyönetimi yeterlik boyutundaÖğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.
- Okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre incelendiğinde; Öğretim Stratejileri alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Ayrıca Öğretim Stratejileri yeterlik boyutunda Öğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama yeterliği boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir.

- Okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre incelendiğinde; Toplam Öz Yeterlik alt boyutunda, 11-20 yıl grubu en yüksek seviye 0-10 yıl grubu ise en düşük seviye görülmektedir. Toplam Öz Yeterlik boyutunda Öğretmenlik Süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda 11-20 ve 21 yıl ve üstü gruplarının 0-10 yıl grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, 11-20 ve 21 yıl gruplarının 0-10 yıl grubundaki yöneticilere göre Toplam Öz Yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.
- Araştıranın dokuzuncu amacı ile ilgili analiz sonucuna göre okul yöneticilerin haftalık ders saati değişkenine göre incelendiğinde öz yeterlik ve alt boyutları yeterlik algılarının en yüksek olduğu 6-10 saat grubu olduğu görülmektedir. Ancak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırma soruları, konuya bağlı kalınarak ve mantıksal bütünlük bozulmadan bir bütün hâlinde tartışılmıştır.

Okul yöneticilerin öğretmenlik öz yeterlik algıları oldukça yeterli bulunmuştur. Gerekçe olarak son dönemde yönetici atamalar ile beraber okullarda büyük ölçüde değişiklik gören yöneticilerin mülakat ve sınav ile atanması gösterilebilmektedir. Ayrıca her okul müdürünün ve okul müdür yardımcısının geçmişe dayalı öğretmenlik kariyeri (MEB, 2014) olması ve deneyimlerinden faydalanması söylenebilmektedir.Okul yöneticileri öğretmenlik kariyerindeki mesleki anlamda edindiği tecrübeler, liderlik vasfı ile öğreten ve öğrenen bir uzman öğretmen olarak görülebilmektedir. Ayrıca Şişman' da (2013) okul yöneticileri, etkili eğitim-öğretim lideri ve bir başöğretmen olduğunu vurgulayarak yöneticilerin iyi bir eğitimci ve lider olduğunu dile getirmektektedir.

Yaş değişkeni olarak 41 ve üstü yaş grubundaki yöneticilerin diğer yaş gruplara göre öz yeterlik ve alt boyutlarında daha yeterli oldukları ortaya çıkmaktadır. Yeterli hissettikleri bu yaş grubu yöneticiler 20 yıl öğretmenlik ve yönetim yaptıkları düşünüldüğünde kariyer ve deneyim sahibi oldukları düşünülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, Bakioğlu ve İnandı' nın (2001) yaptığı araştırmada 16-20 yıl kıdeme

sahip olan öğretmen ve yöneticileri uzman olarak kabul edilebileceği sonucuna varmıştır. Dolaysıyla yöneticiler eğitim öğretim sürecini iyi analiz etmiş ayrıca kendilerini geliştirerek bu aşamaya başarılı bir şekilde geldikleri görülmektedir.Okul yöneticilerinden21-30 yaş aralığında bulunan öğretmenliğe ve yöneticiliğe yeni başlamış olmaları gerekçesiyle uygulama ve deneyim eksikliğinden ya da mesleğe yeni başlamanın heyecanıile kendilerini daha az yeterli hissedebilecekleri söylenebilmektedir. Dolaysıyla yaşın öz yeterliği etkileyen bir faktör olduğu açıklanabilmektedir.Türk (2008), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini adlı çalışmasında sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yaşa, göre bir farklılık göstermediği bulmuştur. Zengin (2004) ise ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları incelediği yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretmenin yaşına ve göre anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucunu bulmuştur. Aksu (2009)) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği yüksek lisans tezinde, öğretmen (39-46 yaş) yaşının öğretmenlerin yeterliklerinde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Okul yöneticilerin öğretmenlik öz yeterliği cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemektedir. Kadın ve erkek yöneticilerin öz yeterliğin tüm boyutlarında eşit değer aldıkları görülmektedir. Lyons ve Murphy (1994: ak; Öztürk, 2012) yöneticilerinöz yeterlikile cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığı ve Tschannen-Moran ve Gareis de (2004:akt; Öztürk, 2012) yaptığı araştırmaya göre yöneticilerin yeterlik duygusu ile cinsiyet arasında anlamlı bir bağın olmadığını belirterek araştırmamız ile benzer bir sonuç olduğu görülmektedir. Yurtiçinde Burç'un (2006) yaptığı İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterliklerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi öz yeterlikleri hakkındaki görüşlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Okul yöneticilerinin öğretmenlik öz yeterliği ve alt boyutunda branşdeğişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Çimen (2007) de "İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik yaşantıları ve Yeterlik Algıları" adlı yüksek lisans tezinde, sadece, öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri kendilerini branş

öğretmenlerine oranla daha fazla yeterli hissetmekte olduklarını bulmuştur.Sınıf öğretmeni yöneticileri branş öğretmeni yöneticilere göre daha yeterli oldukları görülmektedir. Kolatan(2008) araştırma sonucu yöneticilerin kültür oluşturmasında branş değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucunu bulmuştur. Karacaoğlu da (2008) öğretmenlerin yeterlik algılarının branşlara göre anlamlı bir farkın olmadığını belertmektedir.

Yönetim pozisyonu değişkenine göre Öğrenci Katılımı Sağlama ve Toplam Öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci Katılımı Sağlama ve Toplam Öz yeterlik alt boyutlarında müdür yardımcıları müdürlere göre daha yeterli olduğu görülmektedir.Kurbanoğlu (2004) deneyimli öğretmenlerle mesleğe yeni başlayanlar üzerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar öğretmenlerin bilgi birikimi ve deneyimlerinin öğretmen yeterliği üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yani deneyimli öğretmenler yeni başlayan öğretmenlere göre daha yeterlidir. Bu araştırmamızda Okul Müdürlerinin girdiği ders saati az olduğundan ve Müdür yardımcıları öğretmenlik deneyimlerini, derslere daha fazla girerek yaşattığından müdür yardımcıları kendi algılarına göre daha yeterli çıkmaları Kurbanoğlu (2004) nun araştırması ile benzer sonuç elde edilmektedir.Şevik (2014) iseMüdür ve Müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları adlı araştırmasında Müdürlerin Müdür yardımcılara göre Öğrenci akademik başarısını artırmada, eğitim planı yapma ve başarıya güdülemede daha yeterli olduklarını bularak bizim araştırmamızdan farklı sonuç elde etmiştir.

Okul yöneticilerin kurum türü değişkenine göre lise grubundaki yöneticilerin diğer kurumdaki yöneticilere göre öğrenci katılımı sağlama, sınıf yönetimi öğretim stratejilerive toplam öz yeterlik boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmüştür.Lise grubu yöneticilerin öğrenci katılımı sağlama, sınıf yönetimi boyutlarında kendilerini daha yeterli hissetmesinin nedeni liselerde ödül ve disiplin yönetmeliklerinin varlığı ve öğrenciler üzerindeki etkisi olduğu düşünülmektedir. İnandı ve Özkan (2006) Ortaöğretim ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarından öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Bu üç boyuta ilişkin ortaöğretim öğretmenleri

okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını ilköğretim öğretmenlerine göre daha fazla yerine getirdiklerine inanmaktadırlar.

Okul yöneticilerin yönetim süresi değişkenine göre tüm boyutlarda incelendiğinde 0-10 yıl yönetimde bulunmuş yani yeni başlamış yöneticilerin öz yeterlik algıları daha iyi çıkmıştır. Bu sonucun nedenleri arasında görevine yeni başlamış olan yöneticinin öğretmenlik öz yeterlik algısının güçlü ve pratiğinin yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan çalışmalarda genel olarak görülmektedir ki mesleğin son yıllarına yaklaşmış eğitimcilerde ve yöneticilerde alanlarına ilişkin uzmanlık ve bilgi birikimi artmasına karşın istekleri, heyecanları motivasyonları ve enerjileri pasifleşmektedir. Eğitim sistemimizdeki yönetici ve öğretmenlerde her dönem tükenmişlik olabileceği gibi özellikle mesleğin son zamanlardaki yılgınlık, tükenmişlik seviyeleri daha net olduğu söylenmektedir(Ensari ve Tuzcuoğlu, 1996).

Okul yöneticilerin öğretmenlik süresi değişkenine göre incelendiğinde toplam öz yeterlik ve alt boyutuna göre öz yeterlik algıları 11-20 yıl aralığında en yüksek ve 0-10 yıl aralığında ise en düşük seviye görülmesinin nedeni yöneticilerin geçmiş öğretmenlk deneyimleri olduğu söylenebilir. Geçmiş yıllarında öğretmenlik yapmış olan okul yöneticileri bulundukları ortamın lideri ve çalışma şartlarının esnekliği ile beraber özgür bir çalışma seçeneğine sahip olurlar. Geçmiş deneyimleri ile beraber okuldaki büyük resmi görebildiğinden, girdiği sınıfta bu yüzden öğretmen olarak yeterli olduğu söyleyebiliriz. Bu bulgular ile paralel olarak, Bakioğlu (1996) yaptığı araştırmada 11-15 yıl (Deneycilik/Aktivizm evresi) öğretmenlik kariyeri içinde olanların (%73.4' ü) mevcut kapasitesinin tamamını kullanmaya fırsat bulduklarını, 16-20 yıl (Uzmanlık evresi) öğretmenlik kariyeri içinde olanların ise (%56' sı)kendilerinde bulunankapasitenin tamamını kullanmayaimkân bulduklarını belirtmektedirler.Aksu (2009) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği yüksek lisans tezinde, 14-22 yıl arası kıdem grubun diğer gruplara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. öğretmen (39-46 yaş) yaşının öğretmenlerin yeterliklerinde anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna işaret etmektedir

Okul yöneticilerin haftalık ders saati değişkenine göre anlamlı fark bulunmamasının nedeni yönetim bir görev olup okul yöneticisinin asıl meslekleri öğretmenlik olduğu

düşünülmektedir. Haftada 30 saate kadar derse giren bir öğretmen, yönetici olduktan sonra en fazla 12 saate girmekte ve herhangi bir beden, zihin yorgunluğu yada tükenmişlik gözlenemediği anlaşılmaktadır. Bu açıdandüşünüldüğünde yöneticilerin girdiği ders sayısının azlığı ya da çokluğu öğretmenlik öz yeterliliği algısına herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Yada araştırmadaki katılımcılar, kendini her anlamda yetiştirmiş, geliştirmiş, hayat boyu öğrenmeyi ve öğretmeyi amaç edinmiş yöneticilerin öğretmenlik yeterliklerinin eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağladığını belirtmişleridir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmalar neticesinde elde edilen veriler ışığında eğitim politikalarını belirleyen yöneticiler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için bir takım önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Eğitim Politikacıları İçin Öneriler

- Okul yöneticileri, öğretmenlik kariyerini tamamlayan öğretmenler arasından seçilmelidir.
- Geleceğe dair bir beklentisi olmayan, arkadaşlarına profesyonel yardım sağlayamayan ve iletişim kopukluğu yaşayan yöneticiler öncelikle emekliliğe ayrılmalı ya da geri hizmete çekilmelidir.
- Okul yöneticiliği ve öğretmenlik farklı bir meslek olarak algılanmamalı bir bütün olarak değerlendirilmelidir.
- Branşının olduğu kurumlara yönetici olarak atanması şartı uygulanması sürekli devam ettirilmelidir.
- Okul yöneticileri yönetim görevlerinin yanında derse girme etkinliğini devam ettirilmelidir. Yöneticiler asla sınıftan koparılmamladır.
- Eğitim planlanması yapılırken yetkililerin öncü çalışmaları “öğretmenin niteliğini nasıl yükseltebiliriz, bu niteliği yükseltmek için hangi akademik çalışmalar yapılmalı ve bu çalışmaları düzenlemek için hangi yapı ve süreç

boyutuna sahip olmalıyız ve yöntem ve tekniklerimiz ne olmalı?" sorularına yanıt bulmak olmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma İstanbul ili Başakşehir ve Esenler ilçesini kapsamıştır. Evren genişletilerek İstanbul ili olarak dikkate alınıp yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma sadece yönetici algısına dikkate alınmıştır. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri de dikkate alınarak yapılabilir.
- Araştırma okulöncesi ve özel eğitim kurumlarını da kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Araştırma yöneticilerin en son mezun oldukları lisans düzeyi (lisans, yüksek lisans, doktora), hizmet içi eğitim sayısı dikkatealınarak gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma kurumlarda görev yapan yöneticilerle nicel veri toplama yöntemi ile yürütülmüştür. Nicel ve nitel veri toplam yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma tipte ve ayrıntılı bulgulara ulaşma imkânı verecek araştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

Atam, O. (2006). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı olarak fen ve teknoloji dersi ısı sıcaklık konusunda hazırlanan yazılımın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-10

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine GöreİncelenmesI*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (1), 98-110.

Aksu, F. (2009) *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi, Mersin: *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Asuman, M.N. A. Çelik, Ş.Uzay, M.Uzay, (2001). *Açıklamalı işletme terimleri sözlüğü,* İstanbul, Literatür Yayınları.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencelerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı, Ankara:*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık,

Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği.* Ankara; Pegem yayınları

Bakioğlu, A. (2009).*Çağdaş sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakioğlu, A. İnandı Y. (2001). *Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 28, 513-529.

Bakioğlu, A. (1994). Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörleri, İstanbul: *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.*

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. *2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri.* İstanbul Marmara Üniversitesi.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretim OkuluMüdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma* (2. bs.). Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetim terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım,

Balcı A.(2007). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Balcı, A (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: Pegem. Akademi Yayıncılık

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of BehavioralChange. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development andFunctioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.

Bartholomew-Mabry, S.K. (2005). M*athematicsandınstructionalleadership: knowledgeanditsrelationshiptosupervisionandsupport,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York: FordhamUniversity.

Başakşehir MEM Bilgi İşlem Birimi (11.09.14)

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi* İstanbul; Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Benzer, F.(2011). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, EBE

Burç, Eylem Doğan. (2006) .*İlköğretim Okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri(Hatay İli Örneği).*

Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma* (2. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara; Pegem A Yayıncılık.

Campbell, J. (1996). A *Comparison of Teacher Efficacy for Pre and In-service Teachers in Scotland and America*. *Education,* 117(1), 2–11.

Çakır, Ö. Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). *Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2 (1), 36-47.

Çapa, Y. Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). *Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının Geçerlik ve güvenirlik çalışması*.Eğitim ve Bilim. Dergisi.

Çelik, V. (2012).*Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çeliköz, N. (2006). *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Deniz, E. (Editörler) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çepni, S., Şan, H. M., Gökdere, M. Küçük, M. (2001). *Fen bilgisi öğretiminde zihinde yapılanma kuramına uygun 7E modeline göre örnek etkinlik geliştirme.* Maltepe Üniversitesi Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı s.183-190, İstanbul.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları veYeterlik Algıları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KocaeliÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Drucker, P. F. (2000). *Gelecek için yönetim* (ManagingForTheFurute). Çev: Fikret Üçcan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum.*(Çev:H. Avni Başaran) Ankara; PegemA Yayıncılık.

Eisenkraft, A. (2003).*Bilim ve Öğretmen,* Research Library,

Ekber. Ş, A. (2000). *İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi.* 22. 243-260.

Ekici Gülay . (2008). *Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ensari, H. (2000). *21. Yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi.*İstanbul. Sitem Yayıncılık.

Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1996). Marmara Üniversitesi'ne bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekten yılgınlıklarında kişilik özelliklerinin rolü. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu.* İstanbul: M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

İnandı, Y. Özkan M. (2006*). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006, ss. 123-149.

Güven, Sibel, (2012). *İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiği* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale, ÇOM Üniversitesi, EBE

Hamurcu, H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları.*Eğitim Araştırmaları Dergisi, 24, 112-122.

Görgülü, S. S. (2008). *İlköğretim okullarında yönetim ve denetim uygulamaları rehberi.* Ankara: Öğreti Yayınları.

Gündüz, H.B. (2004). *Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi,* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Güney, S. (2012).*Örgütsel davranış*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürcan, A. (2005). *Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Eğitim Araştırmaları, 19, 179-193.

Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen. Thequalityschoolteacher*(Çev: Ulaş Kaplan). İstanbul; Beyaz Yayınları.

Karacaoğlu, Ö.C (2008) Öğretmenlerin Yeterlik Algıları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 70-97

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 1. Basım. İstanbul .Nobel Yayın Dağıtım.

Kolatan, R.(2008). *Eğitim Yöneticilerinin Okul Kültürünün Oluşturulmasında ve Sürdürülmesindeki Rolü,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurbanoğlu, S.S. (2004). Öz-*yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi, bilgi dünyası*, 5 (2), 137-152.

Levin-Epstein, M. (2004). S*chool-collegepartnershipfostersacademics, parentınvolvement, support. proprincipal,* 16(9), June 2004

Lyons, C.,& Murphy, M. (1994). Principal Self-EfficacyandUse of Power.*Annual Meeting of theAmericanEducationalResearchAssociation.* New Orleans.

MEB. (2006) Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Yönetmelik.http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/14/01/972806/dosyalar/2014_11/25031453_ed.pdf. Erişim tarihi: 01.02.2015

MEB. (2008) Ö*ğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 1. Baskı. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü

Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973), *T. C. Resmi Gazete,* 14. Haziran 1973

Ocak,G. ve Tavlı M. (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. Eğitime Bakış dergisi*. Sayı 16.

MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilme Kılavuzu.*http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/16052756_2015yonetcgrevlendrmekilavuzu.pdf. Erişim tarihi 17.04.2015

Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *TeacherQuestioningwith an ApproriateManipulativeMakes a BigDifference. Issues in theUndergraduateMathematicsPreparation of School Teachers:* TheJournal, erişim tarihi: 03.03.2015. http://www.k12prep.math.ttu.edu/journal/pedagogy/.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler. Ankara:*PegemA Yayıncılık.

Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Öztürk, M.N. (2012). Orta öğretim okulu yöneticilerinin öz-yeterlikalgısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi, EBE

Resmi Gazete, *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları YöneticilerininGörevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik,* 10 Haziran 2014, 29026.http://mevzuat.meb.gov.tr/html/derssaatleri%5Cderssaat_1.html erişim tarihi: 06.05.14

Schultz, D. P., Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. Çeviren: Y. Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Stronge, J. H. & Leeper, L. M.. (2012). Research synthesis of virginia principal evaluation competencies and standards. Erişim: http://www.doe.virginia.gov/teaching/performance_evaluation/research_synthesis_of_princip al_eval.pdf. Erişim Tarihi: 20. 02. 2015.

Sarıtaş, M., (2000). S*ınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama: sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar,* Ankara: Nobel Yayınları.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yorum Matbaası.

Süzen S. (2009). *5E ve Geleneksel Metotla İşlenen Fen ve Teknoloji Dersinin Yapılandırılmış Gridle Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 181

Şevik Y. (2014) *İlkokul Müdür Ve Müdür Yardımcılarının Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ile Akademik Başarısına Katkıları,* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Sener, S. (2004). İ*lköğretim okul müdürlerinin müdürlük yeterliklerine ilişkin öğretmenalgıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şişman, M. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği.* 4. Basım. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık

Şişman, M. (2013). E*ğitimde mükemmellik arayışı* 4. Basım. Ankara: Pegem Akademi yayıncılık

Şişman, M. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*.8. Basım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W.K. (2002). *Teacherefficacy: ıtsmeaningandmeasure, review of educationalresearch,*

Tschannen-Moran, M.,&Gareis, C. (2004). Principals' Sense of Efficacy:Assessing a PromisingConstruct. *Journal of Educational Administration, 42*(5), 573-585.

Tan, Ş. (2005). *Öğrenme Ortamı OlarakSınıf*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*, 10. Basım. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Töremen, F.,Kolay,Y. (2003).İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken yeterlikler. Ankara: *MEB Dergisi.* http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/toremen-kolay.htm erişim tarihi: 08.08.14

Türk, Ö. (2008). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Tutkun, Ö. ve KÖKSAL, A. (2000). Okul- Aile işbirliğinde yeni yaklaşımlar, E*ğitim araştırmaları dergisi* 216-224

Yılmaz H. , HuyugüzeÇavaş P. (2006). *4-E Öğrenme Döngüsü Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusunu Anlamalarına Olan Etkisi.*Türk Fen Eğitimi Dergisi Yıl 3, Sayı 1, Mayıs

Zimmerman, B.J.,Bandura, A., ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivationforAcademicAttainment: The Role of Self-

efficacyBeliefsandPersonalGoalsetting,*AmericanEducationaResearcJournal*, 29 (3), Autumn, 663-676.

Zengin, Umut Kapıcı. , (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüler*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, EBE

Whitake Beth., (1997). Instructional Leadership and Principal Visibility. Clearing House, 70 (3), 155-157.

EKLER

EK 1: Anket

Değerli Yönetici,

Bu anket formu okul yöneticilerinin kendi algılarına göre öğretmenlik öz yeterliği ölçmek ve veri toplamak için hazırlanmıştır. Çalışma resmi okullarla sınırlı tutulmuştur. Verdiğiniz cevaplar yalnız bu araştırma için kullanılacak olup bunun dışında hiçbir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz. Konu ile ilgili sorularınız veya görüşleriniz olursa aşağıda yer alan e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Yaşar DOĞU Marmara Üniversitesi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

E-mail: yado72@gmail.com

Kişisel Bilgi Formu

Yaşınız: []21-30 []31-40 [] 41-50 []51-60
Cinsiyetiniz? [] Erkek [] Bayan
Branşınız? [] Sınıf Öğretmeni []Branş Öğretmeni
Yönetim pozisyonunuz? [] M. Yard. []M. Başyard. [] Müdür
Çalıştığınız okulun türü nedir? [] İlkokul []Ortaokul []Lise
Yönetim hizmet süreniz: [] 0-10[]11-20 []21 ve üstü
Öğretmenlik hizmet süreniz (yönetimdâhil değil): [] 0-10 []11-20 []21 ve üstü
Haftalık girdiğiniz ders saati? []1-5 []6-10 []11-15

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

	Hiçbir zaman	Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her Zaman
1. Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
3. Derste öğrenme ortamından uzaklaşan öğrencileri ne kadar derse odaklayabilirsiniz?					
4. Derslere karşı ilgisi az olan öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz?					
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine ne derece inandırabilirsiniz?					
7. Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8. Sınıf etkinliklerinin düzenli işlemesini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					

12. Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesinde ne kadar etkili olabilirsiniz?					
13. Öğrencilerin belirlenmiş sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15. Derste sorun (ya da gürültü) çıkaran öğrencilerin ne derecede istenilen davranışları sergilemelerini sağlayabilirsiniz?					
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17. Derslerin her öğrenci seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18. Öğrencileri değerlendirirken ne kadar farklı değerlendirme yöntemi kullanırsınız?					
19. Sorunlu birkaç öğrencinin tüm derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20. Öğrenciler konuyu anlama güçlüğü çektiklerinde ne derece alternatif açıklama ya da örnek sunabilirsiniz?					
21. Size karşı saygısız davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar uygulayabilirsiniz?					
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı ne kadar sağlayabilirsiniz?					

Ek-2 Anket Kullanma İzni

Quoting "Yaşar ." <yasaryasar0505@hotmail.com>:

> Sayın Yeşim Çapa Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi
> alanında Yüksek lisans yapmaktayım. ''Okul
> Yöneticilerinin Öğretmenlik Öz Yeterliklerinin Kendi Algılarına Göre
> İncelenmesi '' konulu tez hazırlamaktayım. Türkçe için geçerlik ve
> güvenirlik çalışması yaptığınız (2005) "Öğretmen
> Öz Yeterlik Ölçeği" ni kendi tezimde kullanmak istiyorum. İzninizi
> rica ediyorum.
> Yaşar DOĞU05336244633

Kimden: **Yesim Capa** (capa@metu.edu.tr) Bu gönderen kişi listenizde var.
Gönderme tarihi: 01 Mart 2015 Pazar 22:59:53
Kime: Yaşar . (yasaryasar0505@hotmail.com)

Merhaba,

Tarafimizdan Turkce'ye adapte edilen Ogretmen Ozyeterlik Olcegi'ni arastirmanizda kullanmanizda hicbir sakinca yoktur. Calismanizda basarilar dilerim.

Yesim Capa Aydin

Ek-3 Anket Uygulama İzni

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5930336 10.06.2015
Konu: Yaşar DOĞU

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) 25.05.2015 tarih ve 1500107833 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 09.06.2015 tarih ve 5905305 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Yaşar DOĞU'nun ***"Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Öz Yeterliliklerini Kendi Algılarına Göre İncelenmesi"*** konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, ***uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,*** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 95cb-955a-3efb-b2f9-ba32 kodu ile teyit edilebilir.