T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ



OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLİK GEÇMİŞİNE SAHİP OLMA DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN TUTUMLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

SEDA ÖZÇELİK

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. MELTEM ACAR GÜVENDİR

EDİRNE 2019

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLANMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDA ÖZÇELİK tarafından hazırlanan **"Okul yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması"** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca **11.06.2019** günü saat **11:00** 'da yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *.....Kabul edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR (Danışman)	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY	Kabul Edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Oya Onat KOCABIYIK	Kabul Edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

Tezin Adı: Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Yazan: Seda ÖZÇELİK

ÖZET

Eğitimin vazgeçilmezleri ve eğitim sürecinin devamını sağlayan yöneticiler ve öğretmenlerdir. Öğretmenlerin motiveleri ve eğitim kurumunun başarısı da yöneticinin yöneticilik becerileri yerine getirip getirememesine, onun öğretmen ile olan ilişkisine bağlıdır. Öğretmenin yöneticisine karşı sahip olduğu tutum kuruma ait olan birçok değişkeni (başarı, devamlılık, gelişme vb.) etkilemektedir.

Öğretmenler ya kendi ile aynı eğitimi almış ya kendinden yüksek eğitim düzeyinde olan ya da kendinden daha düşük eğitim düzeyine sahip bireyler tarafından yönetilmektedir. Bu durum emir komuta zincirinde farklı görüşlere neden olmaktadır. Bazı öğretmenler kendileri ile aynı statüye ve eğitim düzeyine sahip yöneticilerine karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Olumsuz tutumlar eğitim kurumuna yansımakta, öğrenciyi ve başarısını da dolaylı yoldan ya da doğrudan etkileyebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlik geçmişine sahip yöneticilere karşı öğretmen tutumunu ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Yapılan incelemelerde var olan böyle bir ölçek çalışmasına rastlamamıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçek için öncelikle 70 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından benzer ifadeleri içeren maddeler çıkarılarak kalan 63 madde ile uzman görüş formu düzenlenmiştir. Hazırlanan formlar eğitim yönetimi alanında üç, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan on öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler çerçevesinde hazırlanan ölçek dört faktör ve 42 madde ile son halini almıştır. Maddeler oluşturulmadan önce uzman görüşünden faydalanılmış ve bu doğrultuda hazırlanan madde havuzunun içinden amaca uygunluk açısından 42 madde seçilmiştir. Araştırma sırasında, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırklareli il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı görev yapan 440 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler

SPSS 22.0 aracılığı ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ardından doğrulayıcı faktör analizine geçilmiş ve LİSRELL 8.4 kullanılmıştır. Elde edilen 440 verinin 300'ü ile açımlayıcı faktör analizi, 140'ı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği belirlemek için öncelikle Açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının görülmesi için Kaiser-Meyer-Olkin değeri hesaplanmış ve .80 olduğu görülmüştür. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli bir değerdir. Ardından Bartlett değeri .05 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç anlamlı bir değer olduğunun göstergesidir. Binişik olan maddelerin görülebilmesi için döndürülmüş bileşenler matrisi hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre birden fazla faktörde yüksek yük veren maddeler çıkarılmış ve 20 maddelik bir ölçek ile son halini almıştır. Ölçeğin planlanan dört faktörlü yapısı özdeğer grafiği ile de gösterilmiş ardından açıklanan varyans ile desteklenmiştir.

Faktör yapısının uygunluğunun belirlemek için doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Analiz yapılırken; NNFI, IFI, GFI, RMR, RMSEA uyum indekslerine ve serbestlik derecesine bakılmıştır. Hesaplanan değerlerin uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilebilir aralıklarında olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik değerleri hesaplanıp elde edilen bulgular araştırmada verilmiştir. Elde edilen değerlerin uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Araştırma sürecince verilerin analizi kısmında geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına da yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 20 madde ve dört faktörden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, öğretmen tutumu, okul yöneticisinin öğretmen olması, ölçek geliştirme

Title of the Thesis: Teachers 'Attitudes Towards a School of Teachers' History of Teaching: A Scale Development Study

Author: Seda ÖZÇELİK

ABSTRACT

The Managers and teachers who provide the indispensable for education and the continuation of the educational process. The motivation of the teachers and the success of the educational institutions are also the ability of the director to fulfill his/her management environment, and the ones who teach with him/her. The attitude of the teacher towards his/her manager affects many variables (success, continuity, development etc.) which are related to the institution.

Teachers are administered by individuals who have the same education as themselves, with a higher education level or with a lower education level.This situation causes different opinions in the chain of command.Some teachers have a negative attitude towards their managers who have the same status and education level. Negative attitudes are reflected to the educational institution and can affect the student or his success indirectly or directly.

The aim of this research is to develop a scale aiming to measure teacher attitude towards the administrators with a teaching background. No such scale study was found in the studies. For the scale developed within the scope of the study, a 70-item item pool was established. Subsequently, items containing similar expressions were subtracted and expert opinion form was prepared with the remaining 63 items. The prepared forms were presented to three faculty members in the field of education management and one member in the field of measurement and evaluation in education. In addition, the opinions of ten teachers working in the Ministry of Education were taken. The scale, which was prepared within the framework of the opinions taken, was finalized with four factors and 42 items. Before the substances were formed, expert opinion was used and 42 items were selected within the pool of material prepared for this purpose. During the research, 440 teachers working in Kırklareli were studied during the 2016-2017 academic year. During the research,

Exploratory factor analysis was performed by means of SPSS 22.0. After exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis was started and LISRELL 8.4 was used. Of the obtained 440 data, exploratory factor analysis was performed with 300 and confirmatory factor analysis was performed with 140.

In order to determine the construct validity of the scale, exploratory factor analysis was performed. The Kaiser-Meyer-Olkin value was calculated and found to be .80 in order to see if the sample size was sufficent. It was seen to be .80 . This value is sufficient for factor analysis of the sample size. Then the Bartlett value was calculated as .05. This result indicates a significant value. The matrix of the rotated components is calculated for the observation of the matter. According to the results, high-load materials were removed in more than one factor and they were finalised with a 20-point scale. The planned four-factor structure of the scale was also shown with the eigenvalue graph and then supported by the explained variance.

A confirmatory factor analysis was carried out to determine the suitability of the factor structure. While analyzing, NNFI, IFI, GFI, RMR, RMSEA compliance indexes and degree of freedom were analyzed. The calculated values were found to be in perfect and acceptable ranges of adjustment indexes.

The validity and reliability values of the scale were calculated and the results obtained were given in the study. The suitability of the obtained values is discussed. During the research process, validity and reliability studies were included in the analysis of the data. As a result of the analysis, a scale consisting of 20 items and four factors was developed.

Keywords: school administrator(manager), teacher attitude, being teacher from school manager, scale development

ÖNSÖZ

Eğitim, toplumların gelişmişlik düzeyini belirleyen en temel toplumsal kurumlardan biridir. Bu sebeple eğitim kurumları, yapılan araştırmaların konusu haline gelmiştir. Girdisinin ve çıktısının insan olması, aynı zamanda yetiştirilen bireylerin topluma direkt olarak fayda sağlamaları ya da zarar vermeleri eğitim kurumlarını anlayıp, çözümlemeye sebep olmaktadır. Bu nokta da en önemli pay, görev alan öğretmenlere düşmektedir. Öğrenci ile birebir iletişim halinde olan, onu şekillendirip hayata hazırlayan öğretmenlerin kurum içerisindeki yeri ve öneminin bilinmesi mevcut eğitim düzenini anlamaya yol gösterecektir. Bu araştırma öğretmenin başarı ve başarısızlığını etkileyen, kuruma bağlığını şekillendiren yöneticilerle arasındaki ilişkiyi anlamaya yöneliktir. Aynı zamanda bu araştırma yöneticilerin kendi gibi öğretmen olan bireyleri yönetirken, öğretmenlerin yöneticilerine karşı nasıl bir tutuma sahip olduğunu anlamaya yarayan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Öncelikle uzun süren tez çalışmam süresince hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen; özenle, sabırla ve samimiyetle her sorumu cevaplayan kıymetli hocam, Doç. Dr. Meltem Acar Güvendir'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Ardından Tez jürimde bulunan, değerli fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın Dr. Öğretim Üyesi Oya Onat Kocabıyık'a ve sayın Dr. Öğretim Üyesi Şefika Melike Çağatay'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin hazırlık sürecinde ve ölçek maddelerinin oluşum aşamasında çalışmama fikir ve deneyimleriyle yardımcı olan, Kırklareli Anadolu İmam Hatip Lisesi'nin öğretmenlerine ve ölçeğin uygulama aşamasında bana vakit ayıran Kırklareli il merkezinde görev yapan meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Henüz lisansüstü eğitimime başlamadan elini hep omzumda hissettiren, beni bu yola girmek için motive eden, eğitimim süresince benimle birlikte emek gösteren, umutsuzluğa kapıldığımda yolumu aydınlatan canım Evşen Sancar'a çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatına ilk başladığım günden beri yaşım kaç olursa olsun hiçbir zaman maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, yeri geldiğinde benden çok çabalayan, bana hep güvenen canım annem Ayşe Özçelik'e, canım babam Adnan Özçelik'e ve bir tanecik kardeşim Seren Özçelik'e kalbimin en derin yerinden teşekkür ederim

Son olarak bütün bu süre boyunca beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, "nasıl yapacağım?" sızlanmalarıma sabırla katlanıp her seferinde çalışmamı bitirmeme bir adım daha yaklaştıran; yol arkadaşım, kıymetli eşim Semih Çöp'e en çok teşekkürü ediyorum.

Seda Özçelik

Edirne, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZET i

ABSTRACT iii

ÖNSÖZ v

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR LİSTESİ ix

ŞEKİLLER LİSTESİ x

BÖLÜM 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 5

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi 6

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.5. Araştırmanın Sayıltıları 8

BÖLÜM 2

2.1. Eğitim Yönetimi 8

2.2. Okul Yöneticisi 11

2.2.1. Okul Yöneticisi Seçimi 14

2.2.2. Okul Yöneticisi Öğretmen İlişkisi 18

2.3. Tutum ve Tutumların Ölçülmesi 19

2.3.1. Tutumların Ölçülmesi 24

2.3.2. Tutum Ölçekleri 25

2.3.2.1. Thurstone'un Eşit Görünen Aralıklar Yöntemi 26

2.3.2.2. Guttman Ölçeği 26

2.3.2.3. Likert Ölçekleme Yöntemi 27

BÖLÜM 3

YÖNTEM 28

3.1. Araştırmanın Modeli 28

3.2. Çalışma Grubu 28

3.3. İşlem 31

3.4. Verilerin Analizi 33

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR 37

4.1. Ölçeğin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular 38

4.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular 47

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER 50

5.1. Sonuçlar 50

5.2. Öneriler 53

KAYNAKÇA 56

EKLER 64

EK-1 64

Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı 64

EK-2 65

Öğretmenlik Geçmişine Sahip Yöneticilere İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği Uzman Görüş Formu 65

EK-3 70

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği 70

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı 29
Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları 29
Tablo 3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları 29
Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı 30
Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Düzeylerine Göre Dağılımı 31
Tablo 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi 39
Tablo 7. Tekrarlanan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi 40
Tablo 8. Açıklanan Varyans Değerleri 42
Tablo 9. Ortak Varyans Tablosu 43
Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Uyum İndeksleri 44
Tablo 11. Ölçeğin İç Tutarlılık Güvenirlik Değerleri 47
Tablo 12. Ölçeğin Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki T testi Sonuçları 49

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği 41
Şekil 2. Standardize Edilmiş Parametre Değerleri Path Diyagramı..... 46

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın gerekçesi ve önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve sayıltılarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının olmazsa olmazlarıdır. Eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi, eldeki kaynakların verimli ve etkili kullanılabilmesi, bireylerin davranışlarının istendik yönde değiştirilebilmesi, iş birliğinin artması, paydaşların örgüte bağlılığının artması gibi sebepler yöneticilerin önemini ortaya koymaktadır. Çünkü bütün dengeleri kurmak zorunda olan ve eğitim faaliyetlerine yön veren kişilerin öncelikle yöneticiler olduğu bilinmektedir. Okul yöneticisi; öğrencinin başarı düzeyini arttırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konularında öğretmenlere denetim sürecinde yol göstericidir (Çelik, 2007). Gürsel'e (2003) göre, okul yöneticisi çok yönlü özellikler taşır. Kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken kurumda görev yapan bütün personelin ortak bir amaç için hareket etmesini sağlamaya çalışır. Kurumun verimliliğini en üst düzeye çıkarmak öncelikli olarak insan kaynaklarını verimli biçimde kullanmakla mümkün olabilir. Bunu yapabilmek yöneticinin liderlik vasfının ön plana çıkması anlamı taşır (Ceylan ve Yılmaz, 2011). Başka şekilde ifade edilecek olursa, okul yöneticileri hem örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır hem de birlikte çalıştığı öğretmenlerin kuruma karşı olan kişisel beklentilerini yerine getirmeye çalışır. Bu durum yöneticinin öğretmenleri için çalışmaya motive edecek bir ortam yaratmasının önünü açar. Yöneticinin bu rolü, sistemin başarısı için önemlidir (Ünal, 2000).

21. yüzyılda en önemli değer bilgidir. Bilginin her geçen gün artması, teknolojik gelişmeler, insan yaşamını bir değişikliğe zorlamaktadır. Bu değişim

bireyleri etkilediği gibi toplumdaki her kurumunu da etkilemiştir. Özellikle de okullarda bu değişimin etkileri görülmektedir. Okulların değişen çağa ayak uydurabilmesi için öğretmenlerin, okul müdürlerinin eğitimlerinin bu koşullara ayak uyduracak donanımda olması gerekir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi, üniversitelerin eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde gerçekleşmektedir. Müdürler ise öğretmen olarak atanan kişilerin arasından seçilmekte ve atanmaktadır (Aytekin, 2009).Bir kurumun devamlılığının sağlanabilmesi için kurum içindeki ilişkiler, yöneticinin başarısı kadar önemlidir. İlişkilerin yönü ise yöneticinin aynı zamanda başarılı etkileşim gerçekleştirmesine de bağlıdır. Yöneticinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okulda sağlıklı, açık ve çok yönlü etkin iletişimi gerçekleştirmesi esastır. İletişim tam aksine sağlıksız olarak işlerse okul hedeflerinden uzaklaşır. Okul müdürünün sadece öğretmenlerle olan iletişimi değil, öğretmenlerin arasındaki işleyen yatay iletişimi de kontrol altına alarak, etkin hale getirmesi gerekir (Sancar, 2010). İlişkiler ne kadar olumlu yönde ilerlerse kurumda çalışan bireyler de o derece kuruma bağlı olur ve güven duyguları artar. Bu sebeple de eğitim kurumlarında yönetici ile öğretmen ilişkisi önemlidir. Eğitimi veren öğretmen ile eğitimi yöneten kişi arasında yaşanan bütün problemler eğitimdeki diğer paydaşlara da yansıyacak, eğitimin kalitesinin ve eğitimden alınan çıktıların başarısız olmasına sebep olacaktır.

İnsan ilişkilerinin belirleyicilerinden biri sahip olunan tutumlardır. Tutumlar oldukça karmaşık yapıda olup, davranışları derinden etkilemektedir. Çalışılan alan ve deneyime göre farklı şekillerde kavramsallaştırılıp ifade edilse de, genelde herhangi bir psikolojik objeye yönelik olumlu ya da olumsuz genel duygular ve tavır olarak tanımlanabilecek olan tutumlar, bireyin davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan bir etmen olarak görülebilir (Erden, 1995). Tutumlar nesneler, insanlar ya da olaylar hakkında olumlu ya da olumsuz değerleme ifadeleridir. Tutumlar, insanın bir şey hakkında ne hissettiğini ifade eder (Robbins, 1994; Akt. Üstüner, 2006). Bu durum öğretmenin yöneticisine karşı sahip olduğu tutumun önemli olduğunu göstermektedir. Tutumun olumlu ya da olumsuz olması öğretmenin performansını, öğrenciye yaklaşımını, kuruma olan bağlılığını kısacası örgüt ile ilgili bütün parçaları etkileyecektir. Tutumlar zaman içerisinde gelişir. Karmaşık yapıda ve her zaman gözlenebilir olmadığından ölçülmesini güçleştirir. Fakat davranışların ve ilişkilerin

temelinde yer aldığı düşünülürse tutumları belirlemenin önemli olduğu da görülmektedir. Tutum kavramı, örgütsel davranışın incelenmesinde üzerinde durulan temel konulardan birisi olmaktadır. Bunun nedeni tutum ile davranış arasındaki ilişkidir (Üstüner, 2006). Bir bireyin tutumlarının ne olduğunun bilinmesi bireylerin davranışlarının da yordanmasını sağlayabilmektedir. Bu çalışma ile de geliştirilen ölçeğin, öğretmenlerin tutumlarından yola çıkılarak yöneticilerin seçimi ve yetiştirilmesi konusunda kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütücüsü olan okul yöneticileri, öğretmenler arasından seçilmektedir. Türk eğitim sisteminde "meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı ile "öğretmenlikte başarılı olanların, okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı" inancı egemen olmuştur. Yönetici atamaya ilişkin yasal metinlerde, atamalarda "liyakat (yeterlilik) esastır" ibaresi bulunmasına karşın; temelde öğretmenlikteki başarı ve kıdem, yönetici atamalarında ölçüt olarak benimsenmiştir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Öğretmenler arasından seçilen bu yönetici, kendisi ile aynı eğitimi almış, bazen kendisi ile aynı kıdeme sahip hatta belki daha fazla tecrübeye sahip öğretmenleri yönetmektedir. Bu durum, zaman zaman bazı problemleri beraberinde getirmektedir. Türk eğitim sisteminin en önemli ve temel sorunu, eğitim yöneticiliğinde bilimsel anlayışa ve kendine mahsus yönetim felsefesine kavuşmamış olmasıdır. Eğitim yönetimi belli bir sisteme ve kurala oturmamıştır. Görev öncesi hazırlık, yetiştirme, seçim ve görev başında yetiştirme anlamında bir standart yoktur. Bugün birçok alanda yükseköğretim kurumları bünyesinde yöneticilik eğitimi var olmaktadır. Fakat okul yöneticisi olabilmek için yöneticilik eğitimi almak yerine öğretmen olmak yeterlidir. Okul yöneticileri için tanımlanmış performans standartları da yoktur. Bu durum okul yöneticiliğini bilimsel bir temele dayalı bir meslek olarak değerlendirmeyi güçleştirmektedir (Karip, 2004a).

Mevcut olan eğitim sisteminde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engellerden biri, öğretmenlik ile yöneticilik görevinin ve değerlerinin birbiriyle karıştırılması olmuştur. Bu karıştırma "öğretmen yönetici" tipinin doğmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmaktadır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda

meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını arttırmıştır (Taymaz, 2000). Bu durum okul yöneticisinin kim olması, hangi özellikleri taşıması, hangi eğitimleri alması, öğretmenler arasından mı yoksa ayrı bir lisans programıyla mı yetiştirilmesi gibi problemleri de beraberinde getirmektedir.

Okul yöneticisinin kim olması ya da nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu Milli Eğitim şûralarında da 1980li yıllardan itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Türkiye' de eğitim yöneticisi yetiştirme ile ilgili ilk kararın 1982 yılında yapılan XI. Millî Eğitim Şûrası'nda alındığı görülmektedir. 2010 yılında gerçekleştirilen XVIII. Millî Eğitim Şûrası'nda, eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler sayılmış ve bu niteliklere göre yetiştirilmeleri yönünde tavsiye kararları alınmıştır. Bunlar, dönemin gereklerine uygun olarak, kültürel ve dönüşümcü liderlik özellikleri, bilişim, iletişim, toplantı ve zaman yönetimi becerileri, yabancı dil ve çok kültürlü ortamlarda görev yapabilecek yeterlilikler olarak belirtilmiştir (Türkoğlu, 2016). 2014 yılında yapılan son Millî Eğitim Şûrası'nda ise yönetici seçimi ile ilgili bazı kararlar şu şekildedir (MEB, 2014):

- Okul yöneticiliğine atanmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlar tarafından verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma şartları okul yöneticisi seçiminde tercih nedeni olmalıdır.
- Okul/kurum müdür yardımcısı, en az 3 yıl görev yapmış ve merkezi sınavda başarılı olmuş öğretmenler arasından müdürün teklifi ve üst makamın onayı ile görevlendirilmelidir.
- Okul/kurum yöneticiliği için kurs/sertifika programlarının kazandırdığı yeterliliklerin tespitini ve güvencesini sağlayacak bir akreditasyon sistemi kurulmalıdır.

Yapılan araştırmalar ve çalışmalar doğrultusunda okul yöneticisinin seçimi ve mevcut olan okul yöneticilerinin sadece öğretmenlik eğitimi almış olmaları tartışmaları beraberinde getirdiğini göstermektedir. Bununla beraber, alanyazında eğitim yöneticilerinin öğretmenlik durumlarıyla ile ya da yönetici yetiştirme konuları ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Babaoğlan, Nalbant ve Çelik (2017), yaptıkları

araştırmada; öğretmenlerin okul başarısı ve yönetici arasındaki ilişkiye ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticisinin liderlik yapması, organize etmesi ve okulun işleyişini düzenlemesi okuldaki başarıyı etkileyen en önemli etkenlerden biri olduğu ortaya konmuştur. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012), araştırmalarında; okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri "İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma" ve "Mesleğe Hizmet" boyutlarında farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karasoy (2010), yönetici seçme, yetiştirme ve atama politikalarımızın yetersiz olması, insan kaynaklarını dolayısıyla da madde kaynaklarını verimli kullanamamaya sebep olması durumundan bahsetmiştir. Yeloğlu (2008), yöneticilerin seçme ve atamaya yönelik yönetici görüşleri çalışmasında; yine yönetici seçiminin ve yetiştirilmesinin nasıl olması gerektiğine değinmiştir. Cemaloğlu (2005), yöneticilerin öğretmenler arasından seçiliyor olmasının tartışmalara neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma, hem okullarda yaşanan yönetici öğretmen problemleri göz önünde bulundurularak hem de alanyazındaki araştırmalar ve değinilen sorunlar doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yönetici-öğretmen problemlerinin çözülmesinin eğitime olumlu katkısı olduğu düşünülmüş ve bu sebeple araştırma konusu yapılmaya karar verilmiştir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde doğrudan bu araştırma ile ilgili bir çalışmaya ya da hazırlanmış bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu sebeple de hem alanyazına yeni bir ölçme aracı kazandırmak, hem de problemlerin çözümüne katkı sağlamak için öğretmenlik geçmişine sahip yöneticilere karşı öğretmen tutumları araştırma konusu olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik geçmişine sahip olan yöneticilere karşı öğretmen tutum ölçeği geliştirmektir. Bu kapsam da araştırmada cevaplanmaya çalışılan sorular şunlardır.

1. Öğretmenlik geçmişine sahip olan yöneticilere karşı öğretmen tutum ölçeği geçerli midir?

2. Öğretmenlik geçmişine sahip olan yöneticilere karşı öğretmen tutum ölçeği güvenilir midir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okul yöneticileri bulundukları okulda öğretmenlerini çok ciddi şekilde etkilemektedirler. Türkmenoğlu ve Bülbül'e (2015) göre okul yöneticisinin, yönetim süreçlerini başarılı bir şekilde yürütebilmesi ve okulun amaçlarına ulaşması için yöneticilik yeterliklerine sahip olması gerekir. Yöneticilik yeterliklerine sahip olan yönetici, okul başarısını ve eğitimin kalitesini arttıracaktır. Ayrıca yöneticisi ile problem yaşayan öğretmen okulunu sevmemekte, derslerinde verimli olamamaktadır. Okullardaki işleyişi en fazla etkileyen ve başarılı veya başarısız bir şekilde devam etmesinde en önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir. Okullar arası başarı farklılıklarının azaltılmasında okul idarecilerine önemli roller düşmektedir (Babaoğlan, Nalbant ve Çelik, 2017). Yönetici ile öğretmen arasında yaşanan problemlere bakıldığında ise yöneticinin iletişim becerileri, tutumu, liderlik özellikleri, eğitim durumu gibi faktörler ile karşılaşılmaktadır. Bunlardan herhangi birinde yönetici yetersiz kaldığında, öğretmenin güven duygusu zedelenmekte ve tutumu olumsuz yönde değişmektedir. Başarılı yöneticiler, öğrencilerin öğrenmesini artırmaya yönelik kararlar almak için bilgili ve deneyimli bir dizi komite oluşturmuş ve desteklemiştir. İşbirliği yaparak çalışan bu komiteler öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşmuştur ve liderlik rollerini üstlenmişlerdir (Jacobson, Johnson, Ylimaki ve Giles 2005; Akt. Babaoğlan, Nalbant ve Çelik, 2017). Böylelikle de öğretmenlerin kendilerine karşı yaklaşımlarını da olumlu yönde geliştirmiş olmaktadırlar.

Yöneticiliğin okulunun olmaması, görevden alınan yöneticilerin tekrar öğretmenliğe dönmesi ve siyasi iktidarlara göre sık sık görev değişikliklerinin yapılması eğitim ve okul yöneticiliğinin gelişmesini engellemekte ve bu konuda istikrar sağlanamamaktadır (Okçu, 2011). Bu durum, okul yöneticiliğinin okulunun olmamasını eleştiri konusu haline getirmektedir. Aynı zamanda eğitim kurumlarında başarının artmasının bir yolu da eğitim kurumu içerisindeki olumlu atmosferdir. Eğitim kurumlarında verimi arttırabilmenin yollarından biri de okul içindeki ilişkileri anlayabilme, sorunları bilebilme ve bunlara çözüm yolları üretebilmektir. Bu çalışma, bütün bu durumlardan hareketle öğretmen ile yönetici arasında yaşanan durumları da analiz edebilme ve eğitime olumlu katkısının sağlanması düşüncesiyle önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırma, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendileri ile aynı eğitim düzeyinde olmalarının onları nasıl etkilediğini temele alarak hareket etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde yöneticilik ile ilgili çeşitli araştırmaların (Babaoğlan, Nalbant ve Çelik, 2017; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Karasoy, 2010; Aytekin, 2009; Yeloğlu, 2008; Cemaloğlu, 2005) yapıldığı tespit edilmiş; fakat yöneticilerin öğretmen olup olmamasının öğretmenler üzerinde nasıl etkiler bıraktığını ölçebilecek bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Hem yaşanan problemler göz önünde bulundurularak öğretmenlerin gözünden okul yöneticilerine bakılmaya çalışmak, hem de alanyazına bu konu ile ilgili bir ölçme aracı kazandırılmak istenmiştir. Bu sebeple öğretmenlik geçmişine sahip olan okul yöneticilerine karşı öğretmen tutumunu ölçen, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılları arasında Kırklareli il merkezine bağlı anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hazırlanmak istenen ölçeğe verilen cevaplarıyla ve konu ile ilgili yapılan alanyazın çalışmalarının taranmasıyla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

- Ölçek maddeleri oluşturulurken başvurulan uzmanlar maddeleri içtenlikle değerlendirmişlerdir.
- Geliştirilen ölçeğin uygulandığı öğretmenler ölçek maddelerine samimi, dürüst ve kendilerini yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.

BÖLÜM II

2.1. Eğitim Yönetimi

İnsanlar doğaları gereği var oldukları andan itibaren bir arada yaşama ihtiyacı duymuştur. Bir arada yaşamaları çeşitli sorumlulukları ve görevleri de beraberinde getirmiştir. Bütün bireylerin birlikte güvenli ve düzenli yaşamaları için öncelikle kurallara ihtiyaç duyulmuştur. Belirlenen kurallarla beraber bu kuralların işleyişini, düzeni ve bir arada bulunan bu grubun devamlılığını sağlamak için de bir lidere, yöneticiye ihtiyaç duymuşlardır. Ardından oluşturulan kurumlarla beraber yönetici ihtiyacı gittikçe önem kazanmış ve temelinde insan bulunan bütün yapılarda yönetici gereksinimi olmaya başlamıştır. Yönetim, bir süreçtir ve birbirini tamamlayan faaliyetler ve davranışlar dizisi olarak devam eder (Acar, 2002).

Yaşamın çeşitli dönemlerinde her birey çeşitli örgütlerin üyesi olur. Okullar, spor kulüpleri, dinsel birlikler, silahlı kuvvetler vb. ait olunan bu örgütler birbirlerinden çeşitli açılarla farklılık gösterirler. Bu örgütlerin bazıları resmi nitelik taşırken bazıları resmi olmayan şeklinde gerçekleşir. Her ne kadar kurumlar birbirinden farklı yapıda olsalar da ortak bir özelliğe sahiptir. Bu özellik her bir kurumun kendine ait amaçlarının olmasıdır. Ayrıca her kurum bu amaçları gerçekleştirmek için planlar ve programlar yapar. Yapılan bu plan ve program noktasında belirleyici olan yöneticilerdir. Yönetici ve liderler de bu amaçların

gerçekleşmesine yardım ederler (Stoner, 1978). Yönetim, insan ve madde kaynakları ile zamanın, amaca uygun, etkili ve verimli bir şekilde kullanılması sanatıdır. Bu sanat; özünde, sosyal, ekonomik ve kültürel ortama büyük ölçüde bağlıdır (Kodamanoğlu, 2001).

Yönetim kavramıyla ilgili yapılan diğer bazı tanımlar ise şöyledir:

- Yönetim, en genel anlamıyla insan ve madde kaynakları ile zamanın etkili ve verimli şekilde kullanılma sürecidir. Başka bir tanıma göre yönetim, belirli amaçları gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme, yöneltme ve denetim süreçleri vasıtasıyla kaynakların koordineli bir biçimde kullanılmasıdır (Memduhoğlu ve Zengin, 2013).
- Yönetim; örgüt kaynaklarını doğru kullanma sürecidir. Aynı zamanda yönetim planlar yapılan, örgüt içindeki bireylere liderlik edilen ve örgütün devamlılığı sağlamaya çalışılan bir süreç olarak da tanımlanabilir. (Stoner, 1978).
- Yönetim, sınırlı olan kaynaklar ile amaca ulaşmayı sağlamaya çalışır. Ayrıca eldeki kaynakları verimli ve etkili kullanabilecek kararlar alma sanatı da denebilir. (Genç, 2005).
- Yönetim, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak isleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek, eyleme geçirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000).

Örgütlerde ya da insan topluluklarında yönetim sürecinin gerçekleşebilmesi için öncelikle bir yöneticiye ihtiyaç duyulur. Bu sürecin devamlılığını sağlayabilen, toplulukları kontrol edebilen ve amaçlarına uygun şekilde ilerleyebilen, yapıyı idare edebilen bir yönetici gereklidir. Balcı'ya (2007) göre, etkili bir yöneticinin sorun çözücü olması, amaca dönük olma, yeni fikirlerden korkmama ve değişmelere set çeken kural ve prosedürleri reddetme, amaçlarının farkında olma gibi özelliklere sahip olmaları gerekir.

Yönetim biriminin özelleşip, eğitim örgütlerinde görülmesi eğitim yönetimi anlamına gelir. Eğitim yönetimindeki temel amaç örgütün performansının maksimum

seviyeye ulaşmasını sağlamaktır. Çünkü eğitim kurumlarının başarıları eğitim yöneticisinin başarısıyla doğru orantılı şekilde gerçekleşmektedir.

Eğitim yönetiminin konusunu; eğitim yapılacak alan ve konuların belirlenmesi, eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitim planının hazırlanması, çalışanların eğitim ihtiyaçlarının saptanması ve eğitim alacak olanların seçilmesi, verilecek eğitimlerin önceden belirlenen politika, plan ve programlar çerçevesinde yürütülmesi oluşturur (Acar, 2002). Eğitim yönetimi eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleşmesiyle ilgilenmektedir. Eğitim yöneticileri bunları gerçekleştirirken insan ve madde kaynaklarını koordine ederek karar vermek ve grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanmaktadır (Kaya, 1999). Toplumun eğitim ihtiyacının karşılanması eğitim kurumunun görevidir. Eğitim kurumları bu ihtiyacı karşılarken eğitim programları planlar ve bunların sorunsuz uygulanmasını sağlar. Eğitimin devamı için araç gereçler temin eder, bütçeyi organize eder, bina ve araç gereçlerin verimli kullanılmasını sağlar (Ilgar, 2005).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminde gerçekleşen uygulamaların sınırlı bir alana taşınmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Bu noktada okul yönetiminin görevi ise okulda var olan hem insan hem de madde kaynağını verimli bir biçimde kullanmaktır. Kaynaklar sınırlıdır bu sebeple de okul yöneticisinin bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi kurum içinde görev alan personelin beklentilerini de karşılayacaktır (Bursalıoğlu, 2003). Beklentileri karşılanan okul çalışanları okul yöneticisi ile eşgüdüm halinde çalışmaya başlar. Bu durum çalışanların okulun amaç ve işlevlerini bilmesine, bunları özümseyerek görev yapmasını sağlar. Aynı zamanda okul çalışanları okul yönetimine de destekte bulunur. Bu olumlu ortam öğrencilerin davranışlarına da yansır. İyi yönetilen bir okul da disiplin sorunları en aza iner ve akademik başarı konusunda gayret gösterilir. Öğrencilerin kurumdaki bu davranışları ailelere de olumlu etki sağlar.(Çınkır, 2006).

Eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini belirlenmiş ve planlamış amaçlara ulaşması için insan ve madde kaynağı sağlar. Bu sağlanan kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını uygulatır. Okul yönetimi ise, eğitim yönetiminin bir alt

uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi sistemle ilgilenirken; okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir. Yani eğitim yönetimi, eğitime geniş bir düzeyde; okul yönetimi, dar düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır (Erdoğan, 2000).

Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için, eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verimli, daha ekonomik ve daha iyi bir biçimde kullanılabilmesi anlamına gelir (Okutan, 2012). Eğitim yönetimi, okul müdürü ve yardımcılarının önderliğinde gerçekleşir. Eğitim yöneticileri, eğitim kurumlarında okul yöneticisi şeklinde adlandırılırlar.

Eğitim yönetimini diğer yönetimlerden farklıdır. Farkı insanı temele alması ve insan yetiştirmesidir. Bu yönüyle diğer toplumsal kurumların da temelini oluşturur. Bu sebeple de eğitim yönetimi öncelikli olarak yetiştirdiği bireylerle toplumu geliştirip, zenginleştirmeyi amaçlar. Bu amaçla da eğitim yönetimi bilimi, bir eğitim sistemini bütün olarak çözümleme ve birleştirme amacına yönelik çalışır (Gürsel, 2003). Çelik (2000), okul yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı olduğunu söyler. Bunların yönetici, öğretmen ve öğrenciler olduğunu belirtir. Öğrenciler eğitim sürecindeki hem girdiyi hem çıktıyı oluşturur. Öğretmen ise öğrencileri etkileyen, yetiştiren ve topluma karıştıran önemli bir kaynak olarak görülür. Bütün bu süreci işleten ve insan kaynaklarını da yöneten kişi ise eğitim yöneticisidir.

Yöneticinin bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da rolü ve önemi fazladır. Çıktısının insan olduğu bu kurumlarda yönetici ile ilgili sorumlulukların daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu sebeple de eğitim kurumunu yöneten kişilere ciddi şekilde ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2. Okul Yöneticisi

Eğitim yönetiminin özelleşip okullara indirgenmesi okul yöneticiliği statüsünü oluşturur. Okul yöneticisi okuldaki bütün kaynakları en iyi şekilde kullanabilen ve yönetebilen kişidir. Aynı zamanda eğitim ve öğretim faaliyetlerinden en yüksek verimi alabilmek sorumluluğunu üstlenmektedir. Milli eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi için eldeki tüm kaynakların kullanılmasından ve en yüksek düzeyde verim elde edilmesinden sorumlu olan kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir. Okul yöneticiliği; eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için; insan ve ilgili araç gereçlerin en etkili biçimde yerleştirilmesi ya da kullanılmasıdır (Binbaşıoğlu, 1978). Bu verimi sağlayabilmek için ise okul yöneticilerinin bulundukları kurumlarda etkili olmaları gerekir. Okul yöneticisi açısından problem çözme, örgütün çevresini, imkânlarını iyi tanıyarak, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretmektir. Örgütün amacına başarıyla ulaşması ve kendini sürekli yenilemesi, problem çözme tekniklerinin iyi kullanılmasıyla mümkündür (Semerci ve Çelik, 2002).

Yönetici, örgütün amaçlarının gerçekleşmesinde çok önemli bir işleve sahiptir. Bu bakımdan okul yöneticisi, etkili bir okulun oluşturulmasında anahtar rol oynamaktadır. Bir okulun etkililiği ve başarısı, büyük ölçüde o okulun yöneticisinin yetkinliği ve niteliği ile ilişkilendirilebilir. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli rol okul yöneticilerinindir (Karip, 2004b). Yönetici, genel olarak bütün yönetme gücünü elinde bulunduran kişiye verilen sıfattır. Toplumu oluşturan bütün kurumlar en az bir yöneticiye ihtiyaç duymaktadır. Toplumdaki en temel kurumlardan biri olan eğitim için de durum böyledir. Eğitim kurumundaki iş gücünün idare edilmesi, finansal kaynakların çıkarlara uygun şekilde kullanılması, kurumdan faydalanan bireylerin çıkarlarını en yüksek seviyeye ulaştırmak gibi amaçlarla kurumdaki sorumluluğu alan kişiler yönetici konumundadır. Eğitim kurumlarındaki yöneticiler, ilköğretim ve ortaöğretim yapılarında okul müdürü olarak da bilinirler. Okul müdürleri, okulların gelişim ve iyileştirme sürecinde anahtar bir rol oynamaktadır. Bu anlamda çeşitli uzmanlar arasında bir katalizör ve koordinatör olma durumundadır (Balcı, 2007).

Okul yöneticilerinin yöneticisi oldukları kurumların işleyişinin devam edebilmesi, çıktıların sağlıklı olabilmesi ya da etkililiklerin sürmesi için sahip olması gereken bazı özellikler ve bazı sorumlulukları vardır. Aydın (1988) tarafından beş baslıkta toplanan okul yöneticilerinden beklenen görev ve sorumluluklar şunlardır; insanlarla etkili biçimde çalışma, etkili işletme yönetimi, yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmettir. Beklenen bu durumlar yerine getirildiğinde, hem okullardaki verim artacak hem de kurumdaki bireylerin yöneticiye ve kuruma olan bağlılığı ve güven duygusu artacaktır.

Okul yöneticileri okullarda hem bir otorite hem de gücün en önemli simgesidir. Etkili bir okul yöneticisinin öncelikle, öğrencinin her yönden gelişmesi için bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik açılardan imkân veren en uygun öğrenme çevresini sağlayabilmesi gerekir. Ayrıca birçok otorite, okul yöneticilerinin öncelikli olarak öğretmenliği bilmesi ve yapması gerektiğini öne sürmektedir (Balcı, 2007).

İlköğretim ve ortaöğretim okulları, nitelikli yurttaş yetiştirmede büyük öneme sahip eğitim kademeleridir. Bu nedenle, okul yöneticisi bu okulların eğitimin amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirmesini sağlamak, gerekli kaynaklarının temini gerçekleştirmek ve bütün işleyişlerin sorunsuz devam etmesi için merkezde yer almaktadır. Okul yöneticisi, okulun her türlü işleyişinden ve eğitimin istenilen düzeyde ulaşılmasından sorumlu kişidir (Aksoyalp, 2010).

Okullar açık sistemli yapılardır. Teknoloji, toplum yapısı, bilim, sanat gibi insanın hayatlarına etki eden her faktör, okullardaki yapıyı da etkilemektedir. Bu sebeple de eğitim kurumları sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Bu değişim ve gelişim okul yöneticisini de etkilemekte ve ona yaşanılan koşullara göre farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Özellikle 21. Yüzyıl okul yöneticilerinin görevi sadece yasal işleri yapmak olmamalıdır. Okul yöneticisinin görevi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olmalıdır (Taymaz, 1997). Bunlarla beraber okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının da üstlenmesi gerekmektedir. Markley (2008)

okul yöneticilerinin liderlik görevlerinin kapsamını şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Aksoyalp, 2010):

- Eğitimsel ve öğretimsel liderlik,
- İdarecilik görevi,
- Eğitim programı liderliği,
- Öğretmenler, aileler ve sosyal çevre ile birlikte okulun vizyonunu belirleme,
- Daha etkili bir okul için öğretmenlere ve diğer çalışanlara kaynak sağlama,
- Öğretmenler arası ilişkileri güçlendirme ve koruma,
- Gerçekçi bir bütçe hazırlama,
- Öğrencilerin öğrenme başarısını artırma,
- Etkili iletişim kurma

Aynı zamanda okul yöneticisinin bazı alanlarda yeterli olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yeterliliklerini Katz (1956); teknik, insani ve örgütsel olmak üzere üç temel kategoride toplamıştır (Akt. Bursalıoğlu, 1981).

Okul yöneticileri;

- Personeli ile iyi ilişkiler kurabilen,
- Okulu amaçlarına ulaştırabilmek için vizyon sahibi olan,
- Değişimi kabul edebilen ve bunu okula uyarlayabilen,
- Okuldaki verimi arttırmak için okuldaki bütün paydaşları güdüleyebilen,
- Öğrencilerin ve diğer bütün paydaşların hayatında farklar yaratabilen,

Okuldaki dengeyi kurabilen ve bunu hissettirebilen yapıda olabilmelidir. Bu sebeple, diğer önemli bir konu ise okul yöneticilerinin nasıl seçileceğidir.

2.2.1. Okul Yöneticisi Seçimi

Eğitim yöneticilerinin eldeki kıt kaynakların etkili ve verimli kullanılması temel görevlerinden biridir. Bu sebeple de eğitim yöneticilerinin alanı ile ilgili yeterli donanıma ve eğitim düzeyine ihtiyaçları vardır. Doğru bir okul yöneticisi seçimi ile okul istenilen verime ulaşacak, okul iklimi iyileşecek, örgüte olan bağlılık ve güven artacak, tutumlar olumlu yönde değişecek ve böylelikle okul yöneticisi başarısı ile örgütün başarısı doğru orantılı şekilde artacaktır. Aynı zamanda okul yöneticisinin örgüt için önemli bir noktada bulunması yönetici seçiminin nasıl olması gerektiği hakkında tartışmalara neden olmuştur. Okul yöneticisinin seçimi dönemlere göre farklılık göstermektedir. Fakat yönetici seçimi her zaman önemini korumaktadır.

Okul yöneticisi belirleme sürecinde, yönetici adaylarında aranan niteliklerin yanı sıra okul yöneticisi seçme süreci aşamaları da önemlidir. Okul yöneticisi seçme süreci, Walker ve Kwan (2012) tarafından üç aşamada ele almaktadırlar. Öncelikle mevcut boş kadrolar için uygun yönetici adayları belirlenir. Ardından yönetici adayları arasından seçimler yapılır ve son olarak ise uygun bulunan yöneticiler görev yerlerine atanır. (Akt. Güçlü; Şahin; Tabak ve Sönmez, 2016). Tarihsel süreç incelendiğinde; örneğin, Osmanlı döneminde yönetici kavramının profesyonel şekilde yetiştirildiği görülmektedir. Osmanlı Devleti'nde her kesimin yöneticileri, ilk kez Bağdat'ta açılan ve her kademede eğitim ve öğretim veren medreseler ile 1455'te Fatih tarafından açılan Enderun okullarında yetiştirilmişti. Yeterlik, eşitlik, hak ve adalet, hoşgörü gibi özelliklerin, yönetici adaylarında aranan temel nitelikler olduğu anlaşılmaktadır (Kaya, 1979). Bugün görülen eğitim yapılanmasının temelleri 1 Eylül 1869'da kabul edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin kabulüyle birlikte olmuştur. Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte ise 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe konmuş ve böylelikle Milli Eğitim Teşkilatı yeniden örgütlenmiştir. 1924 yılı sonrası ülkeye gelen John Dewey, mevcut Türk eğitim sistemi hakkında rapor hazırlamıştır. Hazırlamış olduğu bu raporda okul yöneticisi yetiştirilmesiyle ilgili önerilerde bulunmuştur fakat uygulamada değişiklik gerçekleşmemiştir. 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun "Meslekte asıl olan öğretmenliktir." maddesiyle, öğretmen adayları arasından yönetim görevlerinin yürütülebileceğine işaret etmektedir (Cemaloğlu, 2005).

Resmi Gazete (2014) ile yürürlüğe giren, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik ile farklı bir uygulamaya geçilmiştir. Bu uygulama ile beraber okul müdürlüğü görevlendirmeleri üç şekilde yapılmaktadır. Görev süresinin uzatılması, ilk defa görevlendirme ve yeniden görevlendirme şeklindedir. Bu değişiklik ile beraber okul yöneticilerine öncelikle dört yıllık görev süresi verilmektedir. Dört yılını tamamlayan yöneticiler görevlerinin uzatılması için tekrar başvuru yapma hakkına sahiptir. Başvuru ve değerlendirme sonucunda 100 üzerinden 75 puan ve üstünü alan yöneticiler süreleri il millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile bir dört yıl daha görevde bulunabilmektedir. Ayrıca bir yönetici bulunduğu okulda en fazla sekiz yıl yöneticilik yapabilir durumdadır. Okul müdürlüğünde dört yıllık veya aynı eğitim kurumunda sekiz yıllık müdürlük süresini tamamlayıp yapılan değerlendirme sonucunda 100 üzerinden 75 ve daha üstü puan alanlardan görev süresinin başka eğitim kurumunda uzatılmasını isteyenlerin başvuruları da elektronik ortamda alınmaktadır. Bununla beraber ilk defa müdür olmak isteyenler ya da öncesinde görev yapıp tekrar müdür olarak görevlendirilmek isteyen adaylar için başvuru şartı gerekmektedir. Başvurular İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından oluşturulan komisyon tarafından değerlendirilir. Değerlendirme sonucunda alınan puanlara göre adaylar boş eğitim kurumlarının sayısının üç katı olacak şekilde sözlü sınava alınırlar. Sözlü sınavda adayların değerlendirilme kriterleri şöyledir: mevzuat, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti ve genel kültürdür. Bu sınav sonucunca 70 ve üzeri puan alan adaylar başarılı sayılırlar. Ardından toplam puanları; değerlendirmenin yüzde ellisi ve sözlü sınavın yüzde ellisi şeklinde hesaplanır. Elde edilen puanlara ve ihtiyaç olan okullara göre görevlendirmeler yapılmaktadır. Müdür başyardımcı ve müdür yardımcısının görevlendirilmesi ise, yeni görevlendirilen müdürün inhası, il milli eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile yapılmaktadır. Bu modele göre meslekte asıl olan öğretmenliktir ve eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelme gerekli ve yeterlidir. Yürürlükteki yönetmelik ve kanunlara göre de okul müdürlüğü ek bir eğitime gerek olmadan öğretmenler tarafından yapılabilecek bir görevdir. Yapılan bu uygulama ile yöneticiliğin bir okulunun olmadığı anlayışının devam ettiği

görülmektedir. Bu döneme kadar eğitim yönetimi ve planlaması bölümünden mezun olan kişilerin okullara yönetici olarak atanması gündeme getirilmeye çalışılmıştır. Çünkü bu bölümde eğitim gören öğrenciler; yönetimi bilimsel bir çalışma olarak ele almış, yöneticiliğin temel alanlarında akademik bilgiler almış donanımlı kişilerdir; fakat mezun olan kişiler bu alanda istihdam edilmemiştir (Pelit, 2013).

Yapılan son değişikliklere göre, 2018 yılı itibariyle yönetici olabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ölçme değerlendirme sınavında ve sözlü sınavda başarılı olma şartı getirilmiştir. Yazılı sınav sonucuna göre 100 puan üzerinden 60 puan alan adaylar sözlü sınava girmeye hak kazanacak ve sözlü sınavdan yine 100 üzerinden 60 puan alan adaylar başarılı sayılacaktır. Hazırlanan ölçme değerlendirme sınavı, adayların hem genel kültür genel yetenek bilgisini hem de alanına ve yöneticiliğe hâkim olup olmama durumu ölçmeyi hedeflemektedir. Eğitim yöneticilerinin kimler arasından seçilmesi konusu, eğitiminin ne düzeyde olması hala üzerinde durulan bir konudur. Eğitim yöneticileri örgütü amacına ulaştırmak, kaynakları etkili ve verimli biçimde kullanması bakımından önem teşkil etmektedir. Bu durum düşünüldüğünde eğitim yöneticisinin, her alanda donanımlı olması ve yöneticiliğin tüm ayrıntılarını bilerek yetişmesi örgüt için önemlidir. Çünkü insanlar doğuştan iyi bir yönetici olarak yaratılmazlar, yönetim sanatı ve bilimi ancak öğrenme ile kazanılır. İnsan yetiştirme sisteminin başarılı olması, eğitimin en alt kademesinden en üst kademesine kadar bütün eğitim yöneticilerinin yönetim alanında iyi yetiştirilmelerine bağlıdır (Acar, 2002).

21. yüzyıl okul yöneticilerinin seçimi ya da yetiştirilmesi için halen etkili bir model uygulanamamaktadır. Bush ve Jakson'a (2002) göre, okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesine ilişkin etkili bir model geliştirebilmek için öncelikle gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların incelenmesi faydalı olacaktır. Birçok ülkede okul müdürü olarak atanabilmek için bu alanda eğitim almış olmak bir gereklilik olarak görülmemekte ve hâlen iyi bir öğretmenin özel bir eğitim almadan, etkili bir okul müdürü olabileceği kabul edilmektedir.

2.2.2. Okul Yöneticisi Öğretmen İlişkisi

Okul yöneticisi bütün paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilen kişi olmalıdır. Eğitim örgütünün en önemli iki paydaşının yani yönetici ve öğretmenin de ilişkilerinin kuvvetli, iletişimlerinin olumlu olmaları beklenir. Tersi durum yaşandığında bu durum öğrencilere de yansıyacak ve eğitimden istenilen verim alınamayacaktır. Bu noktada öğretmenin kendisinden istenilen görevi yerine getirmeye motive olması da direkt olarak yöneticinin iletişim biçiminden etkilenmektedir (Özgan ve Aslan, 2008). Kartal'a (2010) göre girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde güven faktörünün önemi daha da artmaktadır. Eğitim örgütlerinde başarıyı yakalamak, değişime açık olmak, iyi bir öğrenme ortamı sağlamak, sağlıklı iletişim oluşturmak, hedefleri gerçekleştirmek, verimliliği artırmak, paydaşların birbirlerini anlamasını sağlamak açısından örgütsel güven önemli bir unsurdur.

İletişim sürecinde iki temel öge: bilgi veren ve alandır. Bu noktada iletişimi başlatan ve iletişimin yönünü belirleyen en önemli öge, bilgiyi aktarandır. Örgütteki bilgiyi aktaran ve süreci başlatan kişiler yöneticilerdir. Çünkü örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak alt kademedeki personele göre daha etkin bir konuma sahiptir. Gerek bilgiyi aktaranın, gerekse alanın sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve amacı bilginin doğru bir biçimde algılanmasını etkileyebilmektedir (Celep, 1992).

Okul yönetiminde astlarla kurulan ilişkilerin sağlıklı olması önem arz eder. Çünkü okulun amaçlarına ulaşmasında önemli rol öğretmenlere aittir. Bu durumda müdürün öğretmenler ile iyi ilişkiler içerisinde olması gerekir. Öğretmenlerin kendilerini kurum içinde güvende hissetmeleri, yöneticinin gösterdiği onaylayıcı ve bilgilendirici tutuma bağlıdır. Okul yöneticisi öğretmenleri, kendilerinden neler beklendiği, okuldaki işlemler ve kurallar hakkında, sorumluluklar ve konumlar, yöneticinin öğretmen performansı hakkındaki düşünceleri, öğretmenleri etkileyebilecek değişmeler hakkında bilgilendirmek; iyi ilişkiler adına çok önemli bir adımdır. Yönetici, öğretmenlere karşı kararlı, öğretmenlerin katılımını sağlayan, destekleyici bir nitelikte olmalıdır (Erdoğan, 2014).

Açıkalın (2016), okul yönetici ve öğretmen ilişkisi için, "Okul müdürü, iletişimi öğretmenlerin tutum ve davranışlarını yönlendirmek için bir araç olarak kullanmalıdır. Bunun için de okul müdürlerinin etkili iletişim becerilerine ve yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. İletişimi etkili kullanabilen okul müdürü, öğretmen ve diğer çalışanları kolay bir şekilde okula bağlar ve okulun amaçları doğrultusunda onları birleştirip, yönlendirir. İletişimin okul için önemini bilen yönetici, iletişim engellerini ortadan kaldırmaya çalışır." İfadesini kullanmıştır. İletişim etkililiği arttırmak için, iletişim engellerini bilmek gereklidir.

Yönetici öğretmen iletişiminin artması ile okul yönetiminin demokratikleşmesi arasında bir ilişki vardır. Başaran'a (2000) göre, bir okulda yönetici ile öğretmen arasındaki iletişim bozukluğu, okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmesini zarara uğratır. Eğer bilgi akışı olmazsa okuldaki işler eş güdümlenemez, işler kördüğüme döner. Dolayısıyla öğretmen yeterli iletişim alamazsa neyi nasıl yapacağını bilemez. Böylece okulda etkinlikler az olur (Aydın, 1988). Var olan mevcut düzende okullar insan yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Öncelikle okullar bireylerin topluma uyumunu sağlar. Toplumsallaştırır ve onlara kültürü kazandırır. Ayrıca onlara bazı beceriler kazandırır ve özel yeteneklerini geliştirmek için oluşturulmuş özel çevreler oluşturur. Yani okullar insanların hayatlarının önemli bir noktasıdır. Bu nedenle birey açısından okulun niteliği ile hayatın niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır (Turan, 2006).

Okul yöneticileri, öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada, en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede liderlik etkilerini kullanmak zorundadırlar (Akçay, 2003). Bu durum okul yöneticisinin öğretmen ile olan ilişkisini daha güçlü hale getirmek için üstlenmesi gereken sorumlulukları olduğunun da göstergesidir.

2.3. Tutum ve Tutumların Ölçülmesi

İnsan davranışlarını yönlendiren ve davranışların temelinde olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunların başında tutumlar gelmektedir. Tutum genel olarak

bireylerin bir olaya ya da bir konuya karşı duygu ve düşüncelerini temele alan bir eğilim durumudur (Kağıtçıbaşı, 2016). Tutum, hem psikolojinin hem de eğitim araştırmalarının konusunu oluşturmaktadır. Tutum ile ilgili yapılan bazı tanımlar şöyledir:

- Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla bireylerin davranışlarını anlamaya ve tahmin etmeye yönelik görülen psikolojik bir yapıdır (Anderson, 1988; Akt. Akbaş ve Kan, 2005).
- Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur (Ülgen 1996).
- Tutum, bireylerin hem kendi için hem de çevresinde olan herhangi bir olaya ya da duruma karşı sahip olduğu ön eğilimdir (İnceoğlu, 2004).
- Tutum, bireyin nesneyi olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir (Franzoı, 2003).
- Phillips'e (2003) göre tutum bireyin duygu, inanç ve değerleri üzerine dayanan ve değişkenlik gösteren bir psikolojik durumdur.
- Thurstone, tutumu psikolojik bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2002).
- Allport, tutumu temelde belirli bir yönde davranmaya hazırlık ya da eğilim olarak görmekte ve davranışa ilişkin bilgiler taşıdığına inanmaktaydı (Akt.Tavşancıl, 2002).
- Doob (1947) ise tutumun bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğunu söylemiştir. Bu davranışlar bazen direkt olarak görülebilmekte bazen ise karmaşık olabilmektedir (Akt.Tavşancıl, 2002).

Bireylerin tutumları gözle görülmez. Tutumlar bireylerin davranışlarına bakılarak anlaşılmaya çalışılır. Aynı zamanda tutumların bir ön eğilim olduğu düşünüldüğünde, bireylerin davranışlarına yön verdiği ve karar verme sürecinde de etkili olduğu söylenebilir (Morgan, 1991; Akt. Nuhoğlu, 2008). Bir kişi, olay ya da davranış hakkında olumlu ya da olumsuz davranışta bulunma eğilimleri olan tutumlar (Koballa, 1988; Akt. Nuhoğlu,

2008), insanların olayla ilgili doğrudan deneyimleri ya da gözlemleri ve edindiği bilgiler aracılığı ile öğrenilebilir (Shrigley, Koballa ve Simpson, 1988; Akt. Nuhoğlu, 2008). Ayrıca tutum şu özellikleri taşımaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999; Akt. Sakallı, 2001).

- Tutumlar psikolojik bir objeye ilişkindir,
- Tutumlar tepki vermeye hazır olmayı içermektedir,
- Tutumlar güdüleme gücüne sahiptir,
- Tutumlar durağan olabilir,
- Tutumlar değerlendirme içermektedir,
- Tutumlar doğrudan gözlenebilen bir özellik değil, bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak ve o bireye atfedilen bir eğilimdir.

Tutumlar bireylerin topluma ve çevreye uyumunu sağlar. Sahip olunan tutumlar norm ve değerlere yön verir. Böylelikle sosyal ilişkilerin şekillenmesinde etkili bir faktör olarak ortaya çıkar. Aynı zaman da herhangi bir işe başlarken motive olunmasını sağlayan yine tutumlardır. Bu özellikleriyle hem karmaşık hem de davranışların temelinde olan bir yapı olarak kendini göstermektedir.

Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunun bilinmesi, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edebilmesini sağlayacaktır (Üstüner, 2006). Tutumların olabilmesi için öncelikle kişilerin tutumlarının olabileceği konunun farkında olmaları gerekir. Farkında olunmayan ya da hakkında bilgi sahibi olunmayan konu, olay ya da durumlar hakkında tutum sahibi olabilmek mümkün değildir. Bir tutumun konusunu somut ya da soyut her şey içerebilir. Bu sebeple de yaşantıya yön veren bireyleri şekillendiren psikolojik bir durum olarak açıklanabilir.

Tutumlar bir anda ortaya çıkan bir durum değildir. Doğuştan gelmeyen ve zamanla kazanılan eğilimlerdir. Genel olarak tutumların kazanılmasında ve oluşmasında genetik, deneyim, kişilik yapısı, herhangi bir gruba olan üyelik, ait olunan sosyal sınıf gibi faktörler etkilidir. Öncelikle aile ile kazanılmayla başlayan tutumlar, taklit ve model alma yolu ile gelişmeye devam eder. Bunların yanında, en önemli olan başka bir faktör ise öğrenmedir. Dünyaya gelindiği andan itibaren bu

öğrenme süreci başlar ve insan hayatının sonuna kadar devam eder. Öğrenilenleri diğer faktörlerle de birleştirerek tutumları sağlam hale getirilmiş olur. Öğrenilmemiş ya da hakkında bilgi sahibi olunmamış eğilimler zayıf ve kolay değişebilir niteliktedir. Ayrıca özellikle içinde bulunulan çağda kitle iletişim araçları, sosyal medya yine tutumların oluşumu üzerinde büyük bir etkiye sahip olmaktadır (Karaca, 2016). Erdoğan'a (2009) göre, kitle iletişimi ve kitle iletişim araçları, bireylerin, buna bağlı olarak kitlelerin bilgi düzeylerini, tutum ve davranışlarını etkiler, hatta belirler.

Bireylerin tutumlarını sosyal etkileşimlerde belirler. Bu yollar bireyler kazandıkları deneyimler ile beraber hem yeni tutumlar geliştirebilir hem de var olan tutumlarını değiştirebilir ya da koruyabilir. Sahip olunan tutumlar karşılaşılan yeni durumlardaki değişimlere direnç göstermesine sebep olabilir. Fakat her ne kadar dirençli bir yapı gibi görünse de zaman içerisinde küçük de olsa değişiklik gösterebilir. Tutumun oluşması ve değişmesi bir süreç içermektedir. Ancak tutum ani değişimler gösterebilir. Bu durumun oluşabilmesi için de durumun bireyde şok etkisi yaratması gerekmektedir (Karaca, 2016).

Tutum ile davranış arasında çok sıkı bir bağ vardır. Davranışlarımızı yönlendiren tutumlardır. Ayrıca tutumlar değişmesi güç yargılardır. Bu sebeple de davranışların anlamlandırılması için tutumların ölçülmesi gerekir.

Tutumlar karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu sebeple zaman zaman anlaşılması ve ölçülmesi güçtür. Tutumu oluşturan temel unsurlar, insanların tutum objesine ilişkin duygu, düşünce, inanç ve davranışlarının bütünüdür. Yani bir tutumun duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç bileşeni mevcuttur. Bu unsurların kendi arasında bir etkileşim halindedir. Etkileşimin olması kendi içlerinde bir uyum olduğunu da göstermektedir (Güney, 2009).

- Bilişsel Öğe: Tutumların bilişsel öğeleri, tutum nesnesi ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançlara dayanmaktadır. Bunlar çevredeki tutum objeleri hakkında bireylerin edindikleri bilgileri temsil etmektedir. Tutuma sahip olan kişinin, olup biten her şey ile ilgili sahip olduğu bilgileri, deneyimleri ve inançları içerir (İnceoğlu, 2004). Tutum ile ilgili

bilgiler ne kadar sağlamsa tutum o kadar kalıcı olur. Bilgiler değiştiğinde tutumda da değişiklik görülür.

- Duygusal Öğe: Tutumu; inanç, gerçek ve değerlerden ayıran en önemli özellik, tutumların duygusal bileşenlerinin olmasıdır. Tutumlar ile sahip olunan duygular paralellik gösterir. Tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici ve şekillendirici olan yönü duygusal öğesidir (Tavşancıl, 2010). Kişinin sahip olduğu bütün duygusal değerlendirmeleri duygusal öğeyi oluşturur. Duygusal öğe, tutumun şekillenmesini ve devamlılığını sağlayan temel öğedir (Güney, 2009). Bireyde, bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan; sevme, hoşlanma, arzu, kızma ve ihtiyaç gibi duygular tutumun duygusal yönünü oluşturmaktadır.
- Davranışsal öğe: Bireyin belirli bir uyarıcı grubundaki tutum objesine ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Söz konusu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir (Tavşancıl, 2014). Tutumun en somut hali de denilebilir. Kişilerin tutumları, daha çok bu öğeden faydalanarak da anlaşılabilmektedir.

Dışa vurulan tutumlar her zaman davranışa yansımayabilir. Klasik bir çalışmada, Lapiere Çinlilere karşı ayrımcılık ve önyargının yaygın olduğu 1930'ların başında Çinli bir çiftle birlikte Amerika Birleşik Devletlerini baştanbaşa dolaşmıştır. Lapiere ziyaret ettikleri 250 otel ve lokantadan yalnızca biri tarafından reddedildiklerini gözlemlemiştir. Altı ay sonra, Lapiere bu otel ve lokantaların her birine bir anket göndermiş ve Çinlilere hizmet verip vermeyeceklerini sormuştur. Otel ve lokantaların büyük bir çoğunluğu hizmet veremeyecekleri şeklinde yanıtlamışlardır. Buna dayanarak, Lapiere, tutumların gerçek davranışların güvenilir yordayıcıları olamayacağı sonucuna varmıştır (Wicker, 1969; Hanson, 1980 Akt. Morris, 2002).

Tutumun bu üç yönü, çoğu zaman birbiriyle tutarlıdır. Örneğin, bir şeye karşı olumlu duygular besleniyorsa, ona karşı olumlu inançlara sahip olma ve ona karşı olumlu davranış sergileme eğilimine girilir (Morris, 2002). Ayrıca bütün bu öğeler zaman zaman birbirleriyle çatışabilir. Düşünüleni davranışa dönüştürmek ya da davranışa dönüşen her tutumun düşünülen gibi olması her zaman mümkün

olmayabilir. Bu sebeple tutumları anlayabilmek için bütün bu öğelere hâkim olmak yeterli olmayabilir.

2.3.1. Tutumların Ölçülmesi

İnsanlar duyguları olan varlıklardır. Bu sebeple de karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu durum insanlarla yapılan çalışma ve araştırmaları da zor bir hale getirmektedir. Özellikle araştırılacak olan gözle görülmeyen ve dolaylı yoldan ölçülmesi gereken bir konu ise durum daha da güçleşir. Tutumlar, doğrudan anlaşılmayan çeşitli ölçme araçları yoluyla ölçülmeye çalışılan duygu durumlarıdır.

Tutumlar, insan davranışlarının anlamlandırılmasını sağlayan en önemli faktördür. Bireylerin tutumları, sevgileri, nefretleri ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler (Morgan, 1991; Akt. Akbaş ve Kan, 2005). Bu bakımdan, tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Erkuş 2003).

Tutumlar varlığı bilinen ama doğrudan gözlenip ölçülemeyen değişkenleridir. Fakat davranışlara yön veriyor oluşu ve davranışların tutumları içermesi tutumun ölçülüp bilinmesinin önemini göstermektedir. Eğer tutumlar ölçüp bilinebilirse olası davranışlar hakkında da fikir sahibi olunabilir. Davranışlarda istenilen yönde değişiklik yapılabilir. Şimdiye dek yapılmış tutum araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkinin olması, ölçülmesi zor olan bir davranışın ölçülüp anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı şekilde belirli düzeyde bir tutum aynı yönde bir davranışın kestirilmesinde bir araç olabilmektedir (Özmenteş, 2006). Bu durum tutumların ölçülmesinin önemini göstermektedir. Ölçme; Özçelik'e (1981) göre, varlık veya olayların belli bir özelliğe (nitel veya nicel) sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir. Ölçme, belli bir nesnenin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse hangi derecede sahip olduğunun gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.

Tutum ölçekleri yolu ile bireylerin iç dünyası anlaşılabilir. Ölçekler bu amaçla hazırlanır ve bireylerin cevap vermesi beklenir. Ölçüm sonucunda ortaya çıkan sonuç, bireylerin sahip olduğu duyguların tutumun objesine karşı ne yönde olduğunu göstermelidir. Fakat bu ölçümlerde karşılaşılan sıkıntı bireylerin sadece anlatmak istedikleri ile sınırlıdır. Tutum ölçeklerinin amacı aşağıdaki gibi özetlenebilir (Tavşancıl, 2014).

1. Tutum ölçekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılır.
2. Bireylerin gözlenen tutum ve değer yargılarını etkileyen aile ve genel çevre faktörlerinin incelenmesi amacıyla kullanılır.
3. Kişilik ölçekleri ile birlikte davranışı etkileyen önemli bir faktör olarak bireyin uyum problemlerinin teşhisinde kullanılır.

Tutum hem psikolojinin hem eğitim alanında yapılan araştırmalarda kendine yer bulmuştur. Eğitim ve öğretim sürecinde tutumların bilinip ölçülmesi önem taşımaktadır. Tutumlar ölçüldüğünde, öğrencilerin belli zaman birimindeki tutumlarını tespit ederek; ilerideki davranışını tahmin edilip buna göre önlemler alınabilir. Ayrıca içinde bulundukları koşullarla ilgili tutumlarını saptamak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrenenlerin mevcut tercihlerini öğrenmek gibi çeşitli açılardan yarar sağlamaktadır. Böylelikle bireylerin davranışlarının bilimsel olarak betimlenmeye çalışılması, davranışı yordama yoluyla daha iyiye doğru yönlendirmeye imkân sağlamaktadır (Baysan ve Tekarslan, 1998).

2.3.2. Tutum Ölçekleri

Bir tutum doğrudan ölçülemez, ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir. Bu ölçmede genellikle kullanılan davranış, sorulara cevap vermek ya da fikir belirtmek şeklinde beliren sözel davranıştır (Kağıtçıbaşı, 2016). Tutum ölçekleri uyaranların, deneklerin ve tepkilerin ön plana alınmasına göre çeşitlilik gösterir.

2.3.2.1. Thurstone'un Eşit Görünen Aralıklar Yöntemi

Bu teknikte çok sayıda tutum cümlesinin, birbirinden eşit aralıklı farklılıklar gösteren 11 gruba ayrılması istenir. Yani burada hakemler, bir tutum objesi hakkındaki cümlelerin ne derecede olumlu ya da olumsuz olduğuna karar verirler. Ancak hakemler o tutum objesine karşı kendi görüşlerini belirtmezler. Hazırlanan cümleler üzerinde eğer görüş birliği olmayan maddeler varsa bunlar ölçeğe sokulmaz, çünkü ölçülmesi gereken tutumu yeterince anlatmıyor demektir. Başka bir değişle, cümle kartları farklı hakemler tarafından ne kadar farklı kümelere ayrıştırılırsa o maddenin dağılımı o derecede geniştir ve amaca uygun değildir. Bu tür cümlelerden arıtılmış bir ölçek kurulduktan sonra bu ölçek uygulamaya hazır demektir (Kağıtçıbaşı, 2016).

2.3.2.2. Guttman Ölçeği

Guttman ölçeği ilk defa ikinci dünya savaşı sırasında savaştaki Amerikan askerlerinin moral durumlarını tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Guttman ölçeği tek boyutludur. Bireylerin tek bir konuya karşı tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır (Anderson, 1988).

Guttman ölçeklerinde de Likert ölçeklerinde olduğu gibi, denekler çok sayıda maddeye tepkilerini belirtirler. Guttman ölçekleri için iki temel ilke bulunmaktadır. Bunlar tek boyutluluk ve üretilebilirliktir. Likert ölçeklerinde olduğu gibi bir ölçeğin bütün maddeleri aynı tutum boyutunu ölçmelidir. Bu durum ölçeğin tek boyutlu olduğunu gösterir. Üretilebilirlik ilkesi ise tek boyutluluğun mantıksal sonucudur. Bu ilkeye göre, bireylerin ölçekten aldığı toplam puan bilindiğinde, o ölçekteki her bir maddeye nasıl cevaplar verdiği tahmin edilebilir. Bir kişinin toplamda aldığı bütün puanlar biliniyorsa, katılımcını hangi maddelere evet ya da hayır dediği tahmin edilebilir. Bu ölçekteki amaç hazırlanan birden fazla tutum cümlesinin aynı tutumu ölçüp ölçmediğini saptamaktır (Kağıtçıbaşı, 2016).

2.3.2.3. Likert Ölçekleme Yöntemi

Likert ölçeği, tutumları ölçmek için kullanılan belki de en kolay ve en sık kullanılan yöntemdir. Likert ölçeği hazırlanırken gereken aşamalar şöyledir (Kağıtçıbaşı, 2016).

- Öncelikle madde havuzunun oluşturulması için belirlenen tutumlarla ilişkili olduğu düşünülen çok sayıda tutum cümlesi bir araya toparlanır.
- Hazırlanan maddeler için öncelikle bir denek grubu üzerinde uygulanır. Deneklerin hazırlanan maddelere beş kategori üzerinden cevap vermeleri istenir: "Fikrime çok uygun", "Fikrime uygun", "Kararsızım", "Fikrime aykırı", "Fikrime çok aykırı".
- Her bir denek için analizlerin yapılması için toplam puanlar hesaplanır. Bunun için yukarıda söylenen kategorilere puan ağırlığı dağıtılır. Kategoriler sırasıyla 5,4,3,2,1 şeklinde puanlanabilir. Ardından her bir kişinin verdiği cevaplara göre toplam puanları hesaplanır.
- Ölçeğin amaca uygun olup olmadığını görmek, planlanan faktörleri doğru yansıtıp yansıtmadığını anlamak, geçerlik ve güvenirliğini görebilmek için analizler yapılır. Ölçekteki maddeler içindeki en ayırıcı madde belirlenir. Bunun için madde analizi yapılır. Madde analizi, her madde için, o madde üzerinden grubun aldığı puanların, grubun bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonudur. Madde analizi sonucunda hesaplanan tüm ölçek puanıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler ölçekte tutulur, düşük korelasyon gösteren maddeler ölçekten atılır. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli nokta ölçeğin tek boyutlu olmasıdır. Yani bütün maddeler aynı tutumu ölçmelidir. Madde analizi de işte bunu sağlamak için gereklidir. Tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler, tüm ölçeğin ölçtüğü şeyi ölçüyor, yani tüm ölçek boyutuna giriyor demektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul yöneticilerinin öğretmenlik geçmişine sahip olma durumlarına ilişkin öğretmen tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirilirken tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda mevcut olan durumu olduğu gibi tanımlayıp, açıklamaya yarayan yaklaşımlardır. Araştırmanın konusunu hangi kavram, olay ya da nesne oluşturuyorsa; onları sadece nasılsa tanımlaya çalışır. Araştırmanın konusu olan şeye hiçbir şekilde müdahale edilmez. Olan olduğu gibi ortaya konmaya çalışılır. Bu modelde önemli olan, araştırmanın konusunu en doğru ve uygun biçimde gözlemleyip ortaya koyabilmektir (Karasar, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim öğretim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı; Kırklareli il merkezinde ve resmi anaokulu, ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik dağılımı tablo halinde verilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	291	66.5
Erkek	149	33.5
Toplam	440	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66.5 kadın, % 33.5 ise erkektir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır. Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim düzeyine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	N	%
Ön lisans	21	4.7
Lisans	371	84.3
Yüksek Lisans	48	10.
Doktora	0	0
Toplam	440	100

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin % 4.7'i ön lisans, % 84.3'ü lisans % 10'luk grup ise yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında doktora eğitimini tamamlayan öğretmen bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	N	%	Eğitim Düzeyi	N	%
Okul Öncesi	13	2.9	Müzik	7	1.5

Sınıf	78	17.7	Kimya	14	3.1
Din Kültürü	6	1.3	Biyoloji	10	2.2
Türkçe	18	4.5	Felsefe	6	1.3
Teknoloji Tasarım	5	1.1	Edebiyat	33	7.5
Mesleki/Teknik	35	7.9	Rehberlik	10	2.2
Sosyal Bilgiler	10	2.2	Beden Eğitimi	16	3.6
Fen ve Teknoloji	17	3.8	Tarih	18	4.0
İngilizce	6	1.3	Coğrafya	9	2.0
Matematik	38	8.6	Fizik	8	1.8
Resim	1	.2	Diğer	32	7.2
	N			%	
Toplam	440			100	

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlar bazında dağılımı farklılık göstermektedir. % 17.7 ile en fazla sınıf öğretmeni, % .2 ile en az resim öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Kıdem Yılı	N	%
0-5 Yıl	80	18.2
6-10 Yıl	78	17.7
11-15 Yıl	65	14.7
16-20 Yıl	82	18.6
21-25 Yıl	63	14.4
26 Yıl ve daha fazlası	72	16.4
Toplam	440	100

Tablo 4'e göre öğretmenleri % 18.2'si 0-5 yıl, % 17.7'si 6-10 yıl, % 14.7'si 11-15 yıl, % 18.6'sı 16-20 yıl, % 14.4'ü 21-25 yıl ve % 16.4'ü 26 ve daha fazla yıllar arasında görev yapmıştır. Buna göre 0-5 yıl ve 16-20 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların düzeyleri Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	N	%
Anaokulu	6	1.3
İlkokul	95	21.5
Ortaokul	88	20
Lise	251	57.2
Toplam	440	100

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 57.2 oranıyla büyük çoğunluğunu lise düzeyinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bütün elde edilen örneklem verileri SPSS 22.0'a işlenmiş ve kayıp verilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öncelikle kayıp veriler için yaklaşık bir değer atanmıştır.

Tüm çok değişkenli tekniklerde olduğu gibi, denekler, tek değişken ya da değişkenlerin kombinasyonları üzerinde uç değerlere sahip olabilirler. Bu tür denekler diğer deneklere göre faktör çözümlerinde daha fazla etkiye sahip olduğundan veri dosyasından silinmesi önerilir (Tabachnick ve Fideli, 2001). Tespit edilen uç değerler Z puanına çevrilmiş, +3 ve - 3 arasında kalmayan değerler çıkarılmıştır. Ayrıca elde edilen 440 verinin 300'ü ile açımlayıcı faktör analizi, 140'ı ile doğrulayıcı faktör analizi işlemleri yapılmıştır ve manidarlık düzeyi .05 dikkate alınmıştır.

3.3. İşlem

Ölçek maddeleri hazırlanmadan önce öğretmenlerin yöneticilerinin öğretmenlik durumuna sahip olmalarına ilişkin tutumlarını anlayabilmek için on adet soru hazırlanmıştır. Araştırmanın yapılacağı öğretmen grubundan seçilen on kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinin değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bir grup öğretmenin yöneticisinin bu durumundan memnun olduğu yani yöneticisinin kesinlikle öğretmenlik geçmişine sahip olması gerektiği gerekçeleri ile birlikte araştırmacıya aktarılmıştır. Başka bir öğretmen

grubunun ise yöneticisinin öğretmen olmasının olumsuz taraflarını aktardığı görülmüştür. Ölçek maddelerinin yazımında alınan bu görüşler, maddelerin hazırlanmasında temel oluşturmuştur. Bunun yanında konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Geliştirilen ölçek ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat konuyu kapsayacak ve kaynak oluşturacak araştırmalardan (Erdoğan, 2014; Pelit, 2013; Ilgar, 2005; Gürsel, 2003; Akçay, 2003; Acar, 2002; Başaran, 2000; Kaya, 1999; Bursalıoğlu, 1981) ölçek maddeleri oluşturulurken faydalanılmıştır. Faydalanılan bilgiler ile birlikte araştırmacı tarafından 70 maddelik ve likert tipinde geliştirilen ölçek için bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Maddeler oluşturulurken dört faktörlü bir yapıda olması planlanmıştır. Bu doğrultuda 70 maddelik madde havuzu içinden amaca uygun şekilde elemeler yapılmış ve toplamda 63 maddelik uzman görüş formu hazırlanmıştır. Maddelere verilecek cevaplar; fikrim yok, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Ölçülmek istenen özellikler için kullanılan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2017). Uzmanlar ile ölçme aracını geliştiren kişilerin ortak fikirlerinin olması hazırlanan ölçeğin kapsamı açısından önemlidir (Tavşancıl, 2014). Özellikle çok faktörlü yapılardan oluşan ölçme araçları için, hazırlanan maddelerin yer almasını planladığı boyut ile ilgili olup olmadığının uzmanlar tarafında değerlendirilmesi gerekmektedir (DeVellis, 2003; Akt. Çetin ve İlhan, 2014). Hazırlanan 63 maddelik ölçek için öncelikle eğitim yönetimi alanında üç, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca ölçek, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan on öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Aynı anda Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan rastgele seçilen ve esas çalışma grubu içinde yer almayan on öğretmene hazırlanan taslak uygulanmıştır. Gelen dönütler sonucunda ölçek maddelerinin amaca uygunluğu, açık ve anlaşılır olması ya da görüşü alınan kişiler tarafından aynı anlama gelen, ölçülmesi gereken durumu tam yansıtmayan ya da anlaşılamayan gibi kriterler doğrultusunda maddeler içinden elemeler yapılmıştır. Böylelikle ölçeğe son hali verilmiş ve 42 maddelik likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek beşli

likert türü ve 42 maddeden oluşan bir ölçektir. Katılımcılardan, ölçekte yer alan her bir maddenin kendi durumuna ne derecede uygun olduğunu 0 (Fikrim Yok) ile 4 (Tamamen Katılıyorum) arasında bir puan vererek derecelendirmesi istenmektedir.

Yapılan araştırmada veri toplama araçları kişisel bilgi formu ve okul yöneticilerinin öğretmenlik geçmişine sahip olma durumlarına ilişkin öğretmen tutum ölçeğidir. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu toplamda beş sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini, eğitim durumlarını, sahip oldukları kıdemi ve branşlarını öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Geliştirilen ölçek öğretmen grubuna uygulandıktan sonra istatistiksel analizlere geçilmiştir. Geliştirilen ölçek 440 öğretmene uygulanmıştır. Veri analizleri gerçekleştirilmeden önce elde edilen verilerin faktör analizlerine uygun olup olmadığına karar verilmiştir. Bunun için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Cattell (1978) faktör analizi çalışmaları için, ölçekte yer alan madde sayısının üç ila altı katı katılımcıyı çalışma grubuna dahil etmeyi önermektedir. Faktör analizi için 200 katılımcıyı uygun, 500 katılımcıyı ise oldukça iyi bir sayı olarak görmektedir. Hair, Anderson, Tatham ve Grablowsky (1979) ölçekteki madde sayısının 20 katı kadar katılımcının çalışma grubunda yer almasını faktör analizi için yeterli görmektedir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için 100 katılımcıyı yetersiz, 200'ü ortalama, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000 katılımcıyı mükemmel olarak ifade etmektedir (Akt. Akbulut, 2010). Ferguson ve Cox (1993) faktör analizi çalışmalarında, ölçüt olarak alınması gereken katılımcı sayısının en az 100 olduğunu

belirtmektedir. Kline (1994) ise, faktör analizi için 200 kişilik katılımcının güvenilir sonuçlar için yeterli olduğunu söylemektedir. Faktör yapılarının az sayıda ve açık olduğu durumlarda ise sayısının azaltılabileceğini, 100 kişilik bir örneklemin yeterli olabileceğini söylemektedir. Faktör analizinin örneklem sayısı için farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler dikkate alındığında ve alanyazında incelendiğinde faktör analizinin örneklem sayısı için en az iki görüşü karşılayabilecek büyüklük ile çalışılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu sebeple uzman görüşü sonucu son halini alan 42 maddelik ölçek, araştırmacı tarafından 440 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçek uygulaması sonucu elde edilen veriler SPSS 22.0 ve LISREL 8.4 programlarında analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış, ardından faktör yapısının uygunluğunu belirlemek için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak, ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel teknik, faktör analizi olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2017). Faktör analizi yapılmasının en temel amacı, ölçme aracı geliştirilirken aralarında ilişki olduğu düşünülen birden fazla değişkenin, aralarındaki ilişkiyi anlayabilmek ve daha kolay yorumlayabilmek için değişken sayılarını temel boyuta indirgemek ya da özetlemektir. Yani temel bileşenler analizi gibi bir boyut indirgeme ve bağımlılık yapısını yok etme yöntemidir (Tatlıdil, 1996). Faktör analizi yapılmasının iki temel amacı bulunmaktadır (Özdamar, 2002). Bunlar; değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanarak bazı yeni yapılar ortaya çıkarmaktır. AFA, verilerin kovaryans ya da korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ($k<p$) ve birbirlerinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) türetmek üzere yararlanılan bir tekniktir.

Araştırmacı, bir faktör analizi tekniğini uygulayarak elde ettiği kadar önemli faktörü, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabii tutabilir. Faktör döndürme, çözümün temel matematiksel özelliklerini değiştirmez. Eksenlerin döndürülmesi sonrasında

maddelerin bir faktördeki yükü artarken diğer faktörlerdeki yükleri azalır. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar ve daha kolay yorumlanabilirler (Tabachnick ve Fidell, 2001). Genel bir kural olarak araştırmacı temelde verileri ile en uygun (best fit) olan sonuçları almakla ilgileniyorsa eğik döndürme; araştırmacı daha çok sonuçların genellenebilirliği ile yani gelecek için en uygun çözümle ilgileniyorsa dik döndürme önerilir. Bununla birlikte her iki döndürme sonuçları hemen hemen her zaman benzer sonuçlar ürettiğinden, uygulamaların tamamına yakınında yorumlamada kolaylık sağladığından dik döndürmenin tercih edildiği söylenebilir (Rennie, 1997; Akt. Büyüköztürk, 2002). Araştırmada ölçeği oluşturan faktörlerin birbiriyle ilişkisiz olduğu hipotezinden yola çıkılarak dik döndürme yaklaşımlarından en sık tercih edileni Varimaks dik döndürme yöntemidir (Tavşancıl, 2014). Elde edilen verilerin çok faktörlü bir yapısı olduğundan döndürme tekniklerinden Varimaks dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Öncelikle ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin bütün bilgileri SPSS 22.0 programına işlenmiştir. Ardından ise seçilen örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar vermek için Kaiser- Meyer- Olkin testi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiştir. Alanyazında, örneklem büyüklüğü ve maddeler arasındaki korelasyonun faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan bu değer için .60 ve üzerinin yeterli kabul edildiği belirtilmektedir (Kline, 1994; Akt. Büyüköztürk, 2017). Çok değişkenli normallik varsayımın sağlanıp sağlanmadığının testi için ise Bartlett testi yapılmıştır. KMO değeri .80 şeklinde hesaplanmıştır. Bartlett Test sonucuna bakıldığında ise elde edilen ki-kare değerinin .05'den küçük olduğu için anlamlı sonuç verdiği görülmüştür

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin uyumlarını test etmek amacıyla DFA'ya geçilmiştir. DFA, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesini sağlayan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Maruyama, 1998).

DFA, psikoloji alanyazında daha çok ölçek geliştirmede ve geçerlilik analizlerinde kullanılmaktadır. DFA yapılırken amaç, önceden belirlenen yapıyı doğrulamaktır. Köken olarak genel faktör analizlerine dayanmaktadır. DFA, gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen (önerilen) model ile elde edilen (gözlenen) verinin ne oranda uyuştuğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar. Geleneksel testler, analiz sonucunda tek bir anlamlılık değeri verir. DFA sonucunda tek bir anlamlılık değeri ortaya çıkmaz. Bu doğrultuda bulgular, verinin uygunluğuna göre ölçülen parametrelere ilişkin çok sayıda istatistiksel ölçüt kullanılarak değerlendirilir. DFA'nın çok maddeli psikolojik ölçme araçlarının geçerlilik bilgilerini elde etmek amacıyla kullanıldığı durumlarda, her bir madde, bir gösterge değişken görevi yapar. Betimleme, temelde hangi maddenin hangi alt ölçek altında gösterileceği ile ilgilidir. DFA, ölçek geliştirme ya da sınama amacıyla kullanıldığında, faktörleri temsil eden gizil değişkenler arasında sadece yönü bilinmeyen ilişkiler olduğu varsayılır ve genellikle bütün parametreler serbest bırakılır (Sümer, 2000).

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği'nin DFA yapılırken Lisrel 8.4 programından yararlanılmıştır. Ayrıca NNFI, IFI, GFI, RMR ve RMSEA uyum indeksleri ve serbestlik derecesi dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği'nin uygulama sonuçlarının üzerine ölçeğin güvenirliğine ilişkin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar başarılı olduklarını belirlemek ve testin iç tutarlılığını araştırmak amacıyla, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve toplam puana göre belirlenmiş %27'lik üst ve alt grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir (Büyüköztürk, 2017). Son olarak Cronbach Alfa ve Gutmann katsayıları hesaplanarak yorumlanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin araştıranın amacına göre çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve onların yorumlamaları yer almaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğine uygunluğuna ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri geçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği belirlenirken 440 kişiden toplanan verilerin 300'ü ile öncelikle AFA yapılmış ardından 140 kişi üzerinden toplanan veri ile doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Ölçeğin ayırt ediciliğini için % 27 üst-alt yöntemi kullanılmıştır. 237 kişi üzerinde bu yöntem uygulanmıştır. Ayrıca 440 kişiden toplanan verinin tamamı ile güvenirliğe yönelik analizler hesaplanmıştır.

4.1. Ölçeğin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

AFA bulgularından önce ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığı, Bartlett Küresellik değerine ise verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucunda, değerin .50'den düşük olması halinde faktör analizine devam edilemeyeceği yorumu yapılır. Örneklem büyüklüğü için değer (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2014).

- .50- .60 arasında ise "kötü"
- .60- .70 arasında ise "zayıf"
- .70- .80 arasında ise "orta"
- -80- .90 arasında ise "iyi"
- .90 üzerinde ise "mükemmel" yorumu yapılır.

Bartlett katsayısının anlamlı çıkması evrendeki dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Tavsancıl, 2014). KMO ve Bartlett Testi değerleri için elde edilen bulgular şöyledir:

Ölçekten çıkartılan maddeler doğrultusunda KMO değeri .80 şeklinde hesaplanmıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için en az KMO değeri .60 olarak önerilmektedir (Pullant, 2001; Akt. Üstüner, 2006). Elde edilen bu sonuç yukarıdaki bilgiler doğrultusunda örneklem büyüklüğünün yapılacak faktör analizi için uygun ve yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett küresellik testi ile ortaya konur. Bartlett testi sonucu ne kadar yüksek ise manidar ve anlamlı olma olasılığı da o kadar yüksektir (Tavşancıl, 2014). Bartlett Test sonucuna bakıldığında ise elde edilen ki-kare değerinin .05'den küçük olduğu için anlamlı sonuç verdiği görülmüştür. Bu sonuç verilerin çok değişkenli normal dağıldığını göstermektedir. Gerekli olan iki ön koşul yerine getirilmiş olduğundan faktör analizi işlemlerine geçilmiştir.

Faktör analizi yapılırken temel bileşenler analizi yapılmış ve Varimaks dik döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Varimaks dik döndürme yönteminde, genel olarak

faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak .30 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmaktadır (Comrey & Lee, 1992; Akt. Dede ve Yaman, 2008). Yapılan bu araştırmada ise varimaks dik döndürme sonuçlarına göre, faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak .40 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmış ve .40'dan küçük faktör yüküne sahip maddeler ihmal edilmiştir. Tablo 6'da Varimaks dik döndürme sonucunda elde edilen değerler verilmiştir.

Tablo 6. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşenler					Bileşenler			
	1	2	3	4		1	2	3	4
MADDE 27	**.753**				**MADDE 33**				**.269**
MADDE 28	.742				**MADDE 35**		**.474**		
MADDE 23	.733				MADDE 29		.459		
MADDE 18	**.714**				**MADDE 36**				**.284**
MADDE 16	**.696**				**MADDE 30**				**.166**
MADDE 39	.687				MADDE 34				.167
MADDE 38	.675				**MADDE 21**		**.408**		
MADDE 14	**.656**				MADDE 24				.222
MADDE 26	.651				MADDE 25		.396		
MADDE 10	.644				MADDE 17			.247	
MADDE 41	.582				MADDE 19		.343		
MADDE 9	**.547**				**MADDE 13**		**.269**		
MADDE 42	.543				MADDE 8	.259			
MADDE 7	.510				**MADDE 4**	**.194**			
MADDE 12	**.462**				**MADDE 6**			**.398**	
MADDE 22	**.440**				**MADDE 3**			**.370**	
MADDE 11	**.386**				**MADDE 2**			**.351**	
MADDE 5		**.336**			**MADDE 20**				**.411**
MADDE 37	**.303**				MADDE 1	.357			
MADDE 40		.486			MADDE 32				.393
MADDE 15	.364				MADDE 31				.376

Tablo 6'da görüldüğü gibi ölçekte birden fazla faktörde yüksek yük veren madde bulunmaktadır. Bir maddenin binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri vermesidir. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın .1' den küçük olmasıdır (Çokluk ve

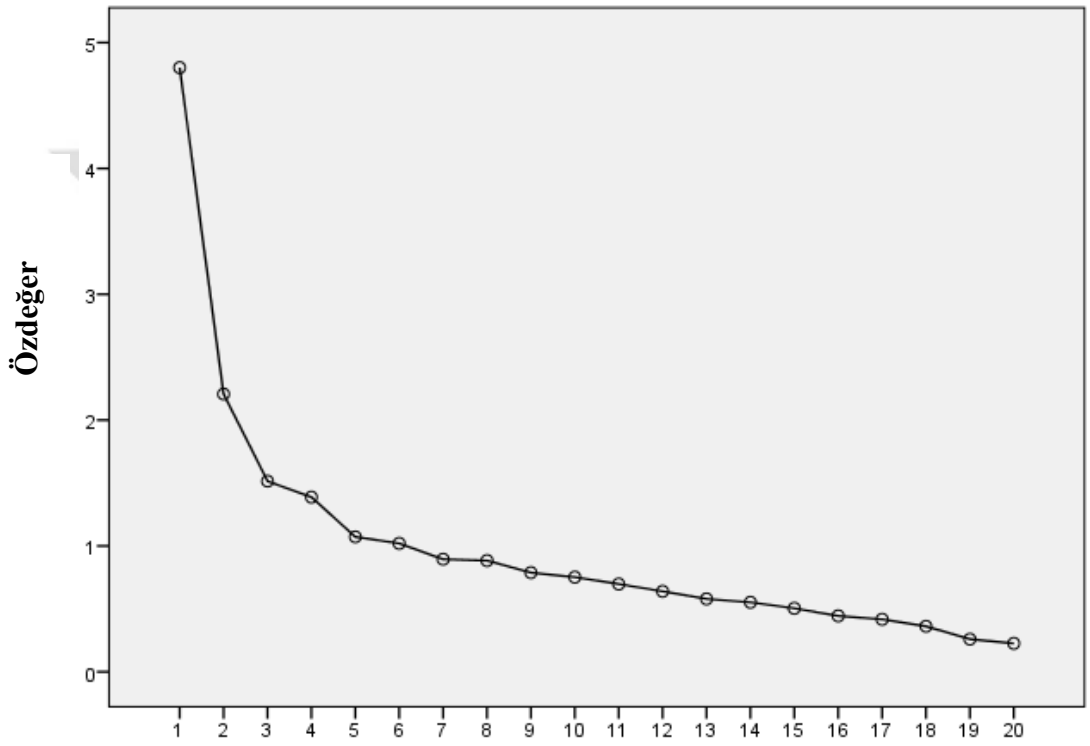
diğerleri, 2014). Döndürülmüş bileşenler matrisi tablosundaki değerlere bakılarak, yük değerleri arasında .1' den daha az fark olduğu belirlenen maddelerin binişik olduğuna karar verilmiştir. Bu sebeple öncelikle en çok binişen madde belirlenip ölçekten çıkarıldıktan sonra faktör analizi tekrarlanmıştır. Ardından elde edilen sonuçlara göre tekrar en fazla binişik olduğu tespit edilen madde ölçekten çıkarılıp, faktör analizi tekrar yapılmıştır. Özetle, madde atımı, tek tek en çok binişen maddeden en az binişen maddeye göre yapılmıştır. Bütün tekrarlanan analizler ve çıkarılan binişik olan maddeler sonucunda ölçekten: 2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 30, 33, 35, 36 ve 37. maddeler çıkartılmış ve faktör analizi tekrarlanmıştır. Tekrar yapılan döndürme işlemi sonrası hesaplanan değerler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Tekrarlanan Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Bileşenler					Bileşenler			
	1	2	3	4		1	2	3	4
MADDE 41	.777				MADDE 10		.573		
MADDE 42	.770				MADDE 32			.660	
MADDE 39	.767				MADDE 15			.643	
MADDE 38	.739				MADDE 8			.551	
MADDE 28	.667				MADDE 17			.548	
MADDE 26	.663				MADDE 24			.494	
MADDE 23	.583				MADDE 29				.631
MADDE 40	.554				MADDE 34				.612
MADDE 7		.732			MADDE 25				.596
MADDE 1		.712			MADDE 31				.510

Tablo 7'e bakıldığında, öğretmenlerin kendileri gibi öğretmenlik geçmişine sahip yöneticilere karşı tutumlarını ölçmek için hazırlanan ve yapılan AFA sonucunda elde edilen verilerin toplamda dört faktöre dağılım gösterdiği, binişik maddelerin ise olmadığı görülmektedir.

Özdeğer grafiği, faktör sayısına karar vermek amacıyla Cattell tarafından önerilen yardımcı bir grafiktir; eğer öz değer bir ya da birin üzerinde ise faktörün kararlı olduğuna karar verilmektedir (Thompson, 2004). Özdeğer grafiği, baskın faktörleri ortaya koyarak faktör azaltmaya yardımcı bir grafiktir. Bu anlamda bu grafik, faktör analizinin temel amacına hizmet eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Özdeğer grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1.Açımlayıcı Faktör Analizi Özdeğer Grafiği

Şekil 1'e bakıldığında dördüncü noktadan sonraki faktörler arasındaki mesafenin birbirine benzer şekilde devam ettiği görülmektedir. Bu durum dört faktörlü bir ölçek oluşturulduğunu desteklemektedir. Ayrıca dört faktörün belirgin olarak gözlemlendiği görülmektedir. Özdeğerler grafiğine göre 5. faktöre kadar olan düşüşün belirgin olduğu, bundan sonraki noktaların sabit bir şekilde devam ettiği ve üstü üste binişik olduğu gözlenmektedir. Elde edilen değerler geliştirilen ölçeğin dört faktörlü bir yapısının olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak bir

sonraki aşamada ölçek dört faktörlü bir yapı olarak temel bileşenler faktör analizine tabi tutulmuştur. Hesaplanan değerler Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Açıklanan Varyans Değerleri

	Özdeğerler			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
Bileşenler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans (%)	Toplamlı Varyans (%)	Özdeğerler	Açıklanan Varyans (%)	Toplamlı Varyans (%)
1	4.801	24.004	24.004	4.089	20.446	20.446
2	2.207	11.035	35.039	2.119	10.594	31.040
3	1.515	7.573	42.612	1.977	9.884	40.924
4	1.388	6.938	49.551	1.725	8.627	49.551
5	1.072	5.362	54.913			
6	1.020	5.101	60.014			
7	.894	4.471	64.485			
8	.884	4.418	68.903			
9	.788	3.940	72.843			
10	.752	3.759	76.602			
11	.697	3.485	80.088			
12	.639	3.197	83.285			
13	.580	2.898	86.183			
14	.552	2.759	88.942			
15	.504	2.522	91.463			
16	.444	2.220	93.684			
17	.417	2.084	95.768			
18	.362	1.808	97.576			
19	.259	1.297	98.873			
20	.225	1.127	100.000			

Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir ön koşuldur ve faktör analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az bir olması beklenir (Seçer, 2015). Tablo 8'e bakıldığında başlangıç öz değeri birin üzerinde olan dört faktör olduğu görülmektedir. Açıklanan varyans değerlerine bakıldığında AFA için toplamda dört faktör önerilmektedir. Bunun sebebi öz

değerlerinin birden büyük dört faktör bulunmasıdır. Belirlenen bu dört faktör toplam varyansın %49.50'sini açıklamaktadır. Tablo 8 incelendiğinde birinci faktör (41, 39, 42, 38, 28, 26, 23 ve 40'ıncı maddeler) ölçeğe ilişkin toplam varyansın %20.446'sını, ikinci faktör (7, 1 ve 10'ununcu maddeler) %10.594'ünü, üçüncü faktör (32, 15, 17, 8 ve 24'üncü maddeler) %9.884'ünü, dördüncü faktör (25, 29, 34 ve 31'inci maddeler) ise %8.627'sini açıkladığı görülmektedir. Birinci faktörün toplam varyansa en yüksek katkı yaptığı görülmektedir.

Faktör analizinde aralarında yüksek korelasyon olan değişkenlerin bir araya getirilmesi ile faktör adı verilen genel değişkenlerin ortaya çıkarılması söz konusudur. Bu analizdeki en önemli amaçlar değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arası ilişkilerdeki yapıyı ortaya koymaktır (Kalaycı, 2010). Tablo 9'da her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları yer almaktadır.

Tablo 9. Ortak Varyans Tablosu

	Maddeler	Ortak Varyans
1.	Okul yöneticisinin öğretmenlik yapmış olmasını istiyorum.	.515
2.	Okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen oluşu, sorumlu olduğu sınıflara karşı yetersiz kalmasına neden oluyor.	.313
3.	Sağlıklı bir okul ikliminin oluşması için, okul yöneticisinin öğretmen olması gerekir.	.533
4.	Okul yöneticisinin sadece öğretmenlik eğitimi almış olması, daha etkili yöneticilik yapmasını engelliyor.	.464
5.	Okul yöneticiliğinde "asıl olan öğretmenliktir" yargısının doğru olduğunu düşünmüyorum.	.320
6.	Öğretmenlik deneyimine sahip olan yöneticiler, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebiliyor.	.558
7.	Öğretmenlik deneyiminin olması, başarılı yönetici olmak için yeterli değildir.	.295
8.	Liderlik özelliği taşımayan öğretmenlerin, okul yöneticisi olmasını desteklemiyorum.	.408
9.	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması, daha insancıl davranmasına sebep oluyor.	.527

10.	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması diğer paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, hizmetli vb.) arasında koordinasyon kurmasını kolaylaştırıyor.	.613
11.	Okul yöneticisinin mesleki tecrübesinin yönettiği bireylerden daha fazla olması, kuruma olan bağlılığımı artırıyor.	.385
12.	Okul yöneticisinin öğretmen oluşu, finansal konuları yönetmesini engelliyor.	.479
13.	Öğretmenlik ve yöneticiliğin görev çizgileri birbirinden ayrılmalıdır.	.382
14.	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişinin olması beni rahatlatıyor.	.610
15.	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişinin olmasını tercih ediyorum.	.642
16.	Okul yöneticisinin eğitim yönetimi alanında eğitim almış olması güvende hissetmemi sağlıyor.	.539
17.	Okul yöneticisinin öğretmen olması, benim de okul yönetiminde söz sahibi olmama yardımcı oluyor.	.638
18.	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması, diğer paydaşlar arasında koordinasyon kurmamı sağlıyor.	.631
19.	Günümüz okullarının öğretmenlikten gelen yöneticilere değil, alanında güncel gelişmeleri takip eden okul yöneticilerine ihtiyacı vardır.	.578
20.	Öğretmenlik geçmişine sahip olan okul yöneticisinin empati yapabileceğine inanıyorum.	.481

Tablo 9’ a bakıldığında genel olarak ortak varyansların yüksek olduğu ve ortak varyans değeri 1’in üzerinde madde bulunmadığı görülmektedir. Faktör analizinin ikinci aşamasına geçildiğinde ise her bir boyuta ilişkin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir sonraki adımda ölçeğin yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Tablo 10’da doğrulayıcı faktör analizinin yorumlanması için uyum indeksleri görülmektedir.

Tablo 10. Doğrulayıcı Faktör Analizi için Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Uyum	Hesaplanan Uyum İndeksleri
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	.87
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	.90
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	.84
RMR	=.50 ve =.80 arası	=.000 ve <.050 arası	.080

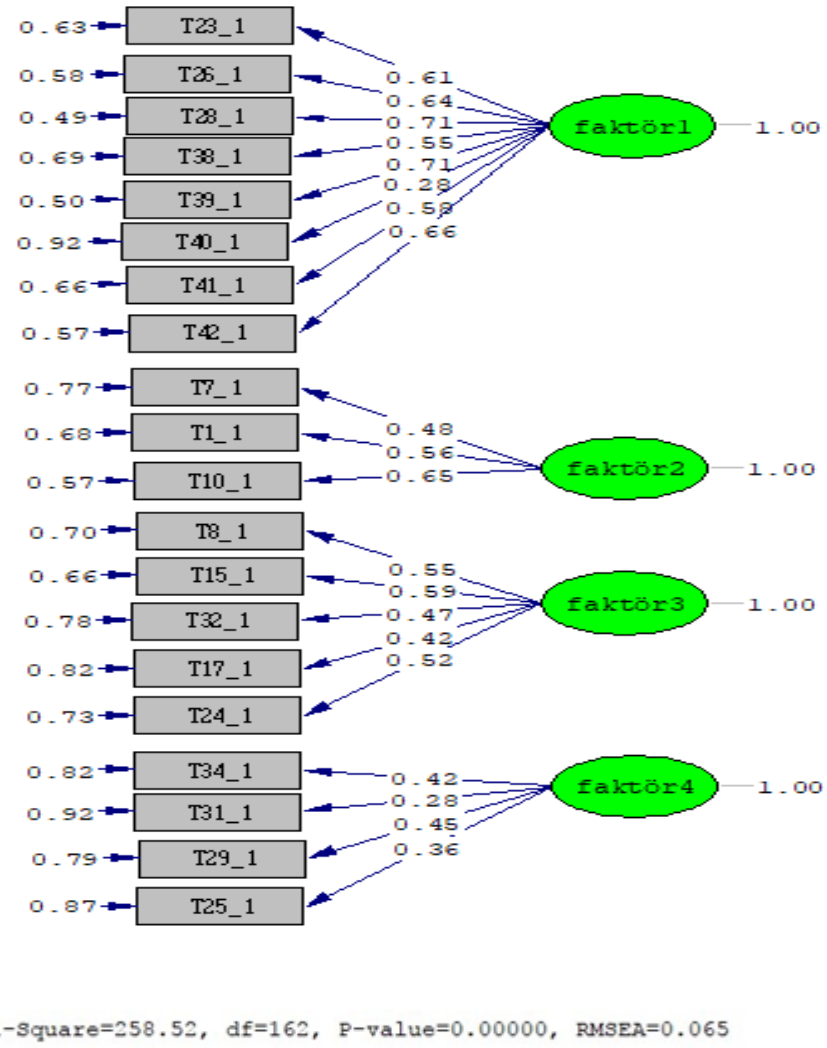
RMSEA	=.50 ve =.80 arası	=.000 ve <.050 arası	.065
X^2 / sd	Bulunan değer istatistiksel olarak anlamsız olmalıdır ve X^2 / sd =3'ten küçük olmalıdır.		1.59

*Kaynak: Schumacher ve Lomax, (2004) Akt. Seçer, 2015.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 10'da olduğu gibi hesaplanmıştır. Uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bazı değerlere detaylı olarak bakıldığında ise, ana kütledeki yaklaşık uyumun ölçüsü anlamına gelen RMSEA değeri .065'tir. Bu değer kabul edilebilir sınırdadır. Uyum iyiliği indeksi GFI, .84 kabul edilebilir değerdedir. RMR değeri ise ne kadar sıfıra yakınsa model o kadar daha iyi uyum iyiliği göstermektedir. Analiz sonucunda bu değerin .080 olduğu ve mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir (Çarpık, 2014).

DFA sonucunda modelin uyum değeri $\chi 2$/ sd 1.59 şeklinde hesaplanmıştır. $\chi 2$/sd oranının 5'in altında olmasından dolayı modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Bollen, 1989; Akt. Sümer, 2000). Ayrıca bu çalışmada geliştirilen ölçek; okul yöneticisinin öğretmen oluşunun öğretmendeki duyuşsal etkileri, okul yöneticisinin öğretmen oluşunun öğretmendeki bilişsel etkileri, okul yöneticisinin öğretmen olmasının olumsuz etkileri ve okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler şeklinde temellendirilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutumları ölçeğine ait DFA'ya ilişkin standardize edilmiş parametre değerleri path diyagramı ise Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Standardize Edilmiş Parametre Değerleri Path Diyagramı

Uygun matris oluşturulduktan sonra uyum indeksleri ve analizi yapan yazılımın çıktı sayfası haricinde bir PATH diyagramı çizdirilerek modele ait değişkenler, t değerleri, faktör yükleri, açıklanamayan varyans ve bazı uyum iyiliği değerleri bu diyagramda özet olarak görülebilir. Bu şemalar kısaca modele ait çıktıları grafiksel olarak sunar (Gatignon, 2011). Şekil 2'de standardize edilmiş parametre değerleri görülmektedir. Standardize edilmiş parametre değerleri, araştırmacının her bir maddenin kendi gizil değişkeninin ne kadar iyi bir temsilcisi olmasına ilişkin fikirler verir. Hesaplanan değerlerin birin üzerinde olmaması gerekir (Şimşek, 2007). Diyagram incelendiğinde, faktörlerden değişkenlere doğru giden okun tek yönlü olması doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Parametre

değerlerine bakıldığında, 1. faktörü, .71 yükle 39. madde; 2. faktörü, .65 yükle 10. madde; 3. faktörü .59 yükle 15. madde ve 4. faktörü en fazla etkileyen boyut .45 yükle 29. madde olduğu görülmektedir. Ardından t değerleri hesaplanmış ve ek-1'de sunulmuştur. Ölçekte yer alan maddeler ile maddelerin ölçmeye yöneldiği yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri t sınamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Hesaplanan parametre değerleri eğer t değerleri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Buna göre tüm maddelerin t değerleri .01 düzeyinde manidar bulunmuştur.

4.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Cronbach Alpha ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında iç tutarlılığın belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir güvenlik belirleme yöntemidir. Maddelerin birbiri ile olan uyumuna dayanmaktadır. Amaç, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyum düzeylerini ortaya çıkarmaktır. "Cronbach Alpha" katsayısı dereceleme türü ölçeklerde çoklu puanlanan yani bir, iki, üç şeklinde likert benzeri ölçme araçlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Seçer, 2015). Ayrıca güvenirlik değerini başka bir değerle desteklemek için ise Gutmann değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamda ve faktörlerin kendi içinde güvenirlik düzeyinin uygunluğuna karar verilmesi için Cronbach Alfa ve Gutmann değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Ölçeğin İç Tutarlılık Güvenirlik Değerleri

Faktörler	Cronbach Alfa (α)	Gutmann
1. Faktör	.86	.85
2. Faktör	.62	.47
3. Faktör	.55	.48
4. Faktör	.45	.54
Toplam	.82	.72

Cronbach alfa katsayısına ilişkin kriterler şu şekildedir (Çokluk ve diğerleri, 2014):

- .00 < alfa < .40 ise ölçek güvenilir değildir.
- .40 < alfa < .60 ise güvenirlik düşüktür.
- .60 < alfa < .80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- .80 < alfa < 1.00 ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir

Tablo 11'e bakıldığında ve sonuç değerleri incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alfa değerinin. .82 olduğu görülmektedir. Yukarıdaki kriterlere göre de Cronbach Alfa değerinin en az .60 üzerinde olması gerekmektedir. Bu doğrultuda elde edilen güvenirlik değerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca Gutmann iç tutarlık kat sayısının .72 olduğu hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısını .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Field, 2005; Pallant, 2007; Kalaycı, 2008; Büyüköztürk, 2017). Bu durum ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin Cronbach Alfa değerlerine bakıldığında 1. faktörün .86, 2. faktörün .62, 3. faktörün .55 ve 4. faktörün .45 değeri aldığı görülmektedir. Genel olarak alfa değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Son olarak AFA ve DFA ile belirlenen yapı geçerliliğini desteklemek amacı ile madde analizi değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ölçeğin Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki T testi Sonuçları

Faktör Adı	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t (üst %27- alt %27)	Faktör Adı	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t (üst %27- alt %27)
Okul yöneticisinin öğretmen oluşunun öğretmendeki duyuşsal etkileri	m23	.66*	10.72**	Okul yöneticisinin öğretmen olmasının olumsuz etkileri	m8	.57*	12.30**
	m26	.71*	11.46**		m15	.67*	12.01**
	m28	.74*	12.21**		m17	.60*	10.06**
	m38	.75*	12.86**		m24	.52*	7.97**
	m39	.78*	12.35**		m32	.60*	10.58**
	m40	.56*	9.60**				
	m41	.73*	14.95**				
	m42	.72*	12.10**				
Okul yöneticisinin öğretmen oluşunun öğretmendeki bilişsel etkileri	m1	.68*	6.36**	Okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler	m25	.55*	8.66**
	m7	.77*	11.65**		m29	.68*	12.36**
	m10	.80*	15.23**		m31	.55*	8.66**
					m34	.65*	13.05**

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

Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2004). Ölçeğe ilişkin madde analizi sürecinde madde-toplam korelasyonu. 30 ve altındaki maddelerin ölçekten atılması uygun görülmektedir (Geuens ve Pelsmacker, 2002; Akt. Ekici, Ekici ve Kara, 2012). Elde edilen sonuçlara göre madde korelasyon değerleri. 80 ile .52 arasında değişmektedir. Bu değerin yüksek olması, ölçme aracının yapı geçerliliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin ayırt ediciliğini için % 27 üst-alt yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre üst % 27 ile alt % 27'lik gruba ilişkin t-testi sonuçları, tüm maddeler için manidar bir fark olduğu görülmektedir. Ölçekte; 8, 15, 17, 24, 32 ve 36. Maddeler ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar 0 ile 80'dir. 1.

Faktörden alınabilecek en yüksek puan; 32, 2. Faktörden 20, 3. Faktörden 12 ve 4. Faktörden ise 16'dır. Olumlu maddeler için "tamamen katılıyorum" 4 puan, "kesinlikle katılmıyorum" 1 puan alırken ters maddelerde tam tersi puanlama yapılmıştır. Verilen cevaplara ve hesaplanan en düşük ve yüksek puanların ortalamalarını baz alınarak 40 ve üzerinde puan alanlar yüksek, 40 altında kalanlar ise düşük şeklinde yorumlanmıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın verilerine bağlı sonuçlara ve yeni araştırmalar için çözüm önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Eğitim yöneticisinin nasıl yetiştirilmesi, okul yöneticisi ile öğretmen ilişkisi ya da okul yöneticisinin liderlik özelliklerini araştıran bazı çalışmalar (Özdemir, Şahin ve Öztürk, 2019; Aksoyalp, 2010; Altay ve Başol, 2008; Aydoğan, 2008; Cemaloğlu, 2005; Şişman ve Turan, 2002; Akçay, 2003) göz önünde bulundurulduğunda eğitim yöneticisinin özellikleri, nasıl olması gerektiği ya da öğretmenlerin gözünden nasıl göründüğü gibi konuların yer aldığı görülmektedir. Bu durum okul yöneticisinin eğitimin niteliği ve kalitesinin korunmasında ve gelişmesinde önemlidir.

Öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretmenin değerlendirilmesini yapan kişidir (MEB, 2004). Ayrıca yöneticisiyle sürekli etkileşim halinde bulunan ve bu durumu eğitim faaliyetlerine de yansıtan özelliktedir. Bu sebeple de öğretmenin okul

yöneticisini nasıl gördüğü, ona karşı olan tutumunun ne düzeyde olduğu önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın öncelikli amacı öğretmenlik geçmişine sahip olan yöneticilere ilişkin öğretmen tutumunu ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesidir. Konu ile ilgili detaylı tarama yapıldıktan sonra madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için eğitim yönetimi alanında üç uzman, ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Öğretim üyeleri bazı maddelerin benzer anlam taşıdığını ya da tam olarak anlaşılamadığını, bazı maddelerin amacına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ardından ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan uzmanlardan maddeler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Elde edilen bilgiler sonucunda ölçeğin ön denemesi yine Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin bir bölümüne uygulanmış, ardından ölçeğe son şekli verilmiştir. Deneme uygulaması sonucunda ölçeğin geçerliğine ilişkin olarak: yapı geçerliğini ölçmek için; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve madde toplam korelasyonu, ölçeğin ve her bir faktörün güvenirliğine ilişkin olarak; Cronbach alfa ve Gutmann değerleri elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 22.0 ve LISRELL 8.4 programlarında analiz edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre çıkarılabilecek sonuçlar şöyledir:

- Geliştirilen ölçek, öğretmenlerin kendileri gibi öğretmenlik geçmişine sahip olan yöneticilerine karşı tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır.
- Geliştirilen ölçeğe, okul yöneticilerinin öğretmenlik geçmişine sahip olma durumlarına ilişkin öğretmen tutum ölçeği ismi verilmiştir.
- Geliştirilen ölçeğin faktör analizine uygunluğunu ve örneklem yeterliliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett testi uygulanmıştır. KMO değerinin .80 olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett test sonucunda elde edilen ki-kare değerinin .05'den küçük olduğu görülmüş ve anlamlı sonuç verdiği şeklinde yorumlanmıştır. Böylelikle faktör analizi için gerekli olan ön koşullar uygun şekilde tamamlanmıştır.

- Açımlayıcı faktör analizi uygulandıktan sonra geliştirilen ölçeğin dört faktöre dağıldığı görülmüştür.
- Yapılan faktör analizi sonunca belirlenen faktörlere ilişkili olduğu maddelere bakılarak; birinci faktöre, "Okul yöneticisinin öğretmen oluşunun öğretmendeki duyuşsal etkileri", ikinci faktöre "Okul yöneticisinin öğretmen oluşunun öğretmendeki bilişsel etkileri", üçüncü faktöre "Okul yöneticisinin öğretmen olmasının olumsuz etkileri" ve dördüncü faktöre ise "Okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler" isimlerinin verilmesi uygun görülmüştür.
- Belirlenen faktörlerin kendi içlerinde de uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörün toplam varyansa katkısının %49.50 olduğu görülmektedir. Öz değer grafiğine bakıldığında da dördüncü noktadan sonra faktörler arasındaki mesafeler birbirine benzer şekilde devam etmektedir. Bu sebeple de geliştirilen ölçeğin faktör sayısının dört olmasına karar verilmiştir.
- Ölçeğin yapısın uyum indekslerinden $\chi 2/sd$ incelendiğinde 1.59 olduğu hesaplanmıştır. $\chi 2/sd$ oranının 5'in altında olmasından dolayı modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiği söylenebilir (Bollen, 1989; Akt. Sümer, 2000).
- Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen diğer uyum indekslerine bakıldığında RMSEA= .065, GFI=.84, NNFI=.87, IFI=.90 ve RMR= .080 değerlerine sahip oldukları görülmüştür. Byrne'ye (1998) göre tüm uyum indeksleri kabul edilebilir uyumu göstermektedir.
- DFA'ya ilişkin standardize edilmiş parametre değerlerine göre faktörleri en fazla etkileyen boyutlar hesaplanmıştır. 1. Faktörü .71 yük değeri ile 39. Madde, 2. Faktörü .65 değeri ile 10. Madde, 3. Faktörü .59 değer ile 15. Madde ve 4. Faktörü .45 değerle 29. Madde en fazla etkileyen boyutlardır. Ayrıca en az etkisi olan boyutlar diyagramda görülmektedir.
- Ölçekte yer alan maddeler ile maddelerin ölçmek istediği yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri t sınamasına göre anlamlı bulunmuştur.

- Yapılan güvenirlik testleri sonucunda Cronbach Alfa değerinin .82 ve Gutmann değerinin .72 olduğu hesaplanmıştır. Bu değerlerin kabul edilebilir düzeyde olması ölçeğin iç tutarlılık değerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.
- Her bir faktörün Cronbach Alfa değerleri; .86, .62, .55 ve .45; Gutmann değerlerinin ise .85, .47, .48 ve .54 olduğu hesaplanmıştır. Bu değerlere bakılarak ölçeğin faktörlerinin iç tutarlılık değerlerinin kabul edilebilir sınırda olduğu görülmektedir.
- Madde toplam korelasyonu sonucunda elde edilen değerlere göre okul yöneticilerinin öğretmenlik geçmişine sahip olma durumlarına ilişkin öğretmen tutumları, ölçeğindeki düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri .80 ile .52 arasında değişmekte olduğu görülmüştür.
- AFA ve DFA ile belirlenen yapı geçerliliğini desteklemek amacı ile yapılan madde analizi sonucunda, madde korelasyon değerleri .80 ile .52 arasındadır. Bu durum ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.
- Ölçeğin ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan %27 üst-alt yöntemi sonucunda elde edilen t testi sonuçları, tüm maddeler için manidar bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Eğitim kurumlarının toplumun gelişimi ve ilerleyebilmesi için önemli bir payı bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim kurumlarının işleyişi, paydaşların birbirleriyle olan ilişkileri ve bunların eğitim kurumlarının çıktısı olan öğrencilere yansıması önem taşımaktadır. Bu gelişimi ve ilerlemeyi etkileyen faktörlerden biri eğitim yöneticileridir. Kurumun başarılı olmasını sağlayan, dengeleri kuran eğitimde başarılı sonuçlar elde etmeye sebep olan paydaşların başında gelmektedir. Bu durum eğitim yöneticisinin seçimini ve eğitim yöneticisiyle diğer paydaşların ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumlarındaki işleyişe bakıldığında, okul yöneticisi ile öğretmenlerin arasındaki bağın önemi yadsınamaz. Okul yöneticisine bağlılık, saygı ve kuvvetli iletişim eğitim kurumuna da yansımakta; öğretmenin okulunu seven, öğrencisinin başarısı için fedakârlıklarda bulunan ve kurumuna bağlılığını, güvenini artıran duruma gelmesini de sağlamaktadır. Yapılan bu çalışma eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik geçmişine sahip okul yöneticilerine karşı tutumlarını ölçebilmek için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını anlayabilmek; eğitim örgütlerindeki öğretmen yönetici ilişkilerini kuvvetlendirerek, var olan sorunların da çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Yapılan bu araştırma, sadece Kırklareli il merkezinde görevli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bir başka araştırmada çalışma grubu farklı şehirlerde görev yapan öğretmenlerden oluşabilir.
- Araştırmada AFA ve DFA ayrı veri setleriyle yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı bir çalışma grubuyla faktör analizi çalışmaları tekrarlanabilir. Böylelikle dört bileşenli yapının kesinliği ortaya konabilir.
- Başka çalışmalarda ölçeğe ilişkin farklı alt boyutların da eklenebileceği düşünülmektedir.
- Ölçeğin uygulanması ve değerlendirilmesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine karşı tutumlarının anlaşılmasına fayda sağlayabilir.
- Özellikle nasıl yönetici yetiştirilmesi ve hangi özelliklere sahip olma konusu tartışılmaya devam ederken, elde edilen bulgular sonucuna göre eğitim yöneticilerinin nasıl seçilmesi gerektiğine karar verilmesine olanak sağlayabilir.
- Okul yöneticilerinin yetişmesi, eğitim örgütleri için önem taşımaktadır. Bu çalışma yöneticilerin nasıl yetişmesi konusuna yol gösterebilir.
- Belirlenen tutuma etki eden değişken belirlenerek, bu tutuma olumlu yönde etki edecek çalışmalara yapılabilir.

- Okul yöneticilerinin ya da Milli Eğitim Müdürlüklerinin bu ölçeği, öğretmen davranışlarını daha iyi anlayabilmek için okullardaki öğretmenlere uygulamaları önerilebilir.
- Bu ölçeğin benzer ölçeklerle ölçüt geçerliliği yapılabilir.
- Bu ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğinin geliştirilmesi açısından farklı örneklemlerde uygulanması yararlı olacaktır.
- Güvenirliği ve korelasyonu yüksek olan ancak madde sayısı eksik görülen alt ölçeklerin, yeni maddeler oluşturularak geliştirilmesinin fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2002), *Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Açıkalın, A. (2016). *Okul Yöneticiliği.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ağaoğlu, E. & Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşü. *Eğitim ve Bilim,* 37(164), 159-175.

Akbaş, A. & Kan A. (2005), Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.

Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu?. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.

Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 140-150.

Altay, M. & Başol, G. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 191-216.

Anderson, L.W. (1998). *Attitudes and Their Measurement, Educational Research,Methodologhy and Measurement and Intemation handbook*. USA.

Aydın, M. (1988). *Eğitim Yönetimi (2. Baskı).* Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aydoğan, İ. (2008). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkileme Becerileri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.

Aytekin, Z. (2009). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ve Atanması Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Babaoğlan, E. & Nalbant, A. & Çelik, E. (2017). Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 43, 93-109.

Balcı, A. (1993). *Etkili okul ve okul geliştirme.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi -Nitelikli Okul (Dördüncü Kez Yeniden Yazım)*. Ankara: Feryal Yayınevi.

Baysan, C. & Tekarslan, E. (1998). *Davranış bilimleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (1978). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Bursalıoğlu, Z. (1984). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. Educational Management. *Administration and leadership*. 30, 417–429.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar Ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*: *İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.* 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Celep. C. (1992). İlkokullarda yönetici ve öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

Ceylan, Ç. & Yılmaz, A. (2011). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(2), 277-394.

Çapık, C. (2014). Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,* 17(3), 196-205.

Çelik V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık 2. Baskı.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A 4. Baskı.

Çelik, B. & İlhan, M. (2014). Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeği'nin (SDAÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 176, 31-50.

Çınkır, Ş. (2006). *Okul Müdürlüğünü Anlamak: Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları.* Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Çokluk, Ö. & Büyüköztürk, Ş. & Şekercioğlu, G. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatisik: SPSS ve LISREL Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 2(1), 19-37.

Ekici, E. & Ekici, F. & Kara İ. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 53-65.

Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 99-104.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, H. (2009). *Günümüz Kitle İletişim Araçlarının Görünen Ve Görünmeyen Yüzü: Türkiye Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim Ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Gatignon H. (2011). *Statistical Analysis of Management Data*. London: Springer.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güçlü, N. (2000). Okula Dayalı Yönetim. *Milli Eğitim Dergisi*, 148.

Güçlü, N. & Şahin, F. & Tabak, B. & Sönmez, E. (2016). Türkiye'de Okul Yöneticisi Görevlendirmeye İlişkin Yönetici Adayı Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 51-71.

Güney, S. (2009). *Sosyal psikoloji.* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları

Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. (5. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

FranzoI, S.L. (2003), *Social Psychology. (Third Edition).* Boston: Mc. Graw

Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi,* (3. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum Algı İletişim*. (1. Baskı). Ankara: Elips Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar*. (18. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Ankara: Asil Yayın.

Karaca, H. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Tutumları (Ölçek Geliştirme Çalışması)*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasoy, M. (2010). *Okul Müdür Yardımcılarının Müdürlüğe Geçiş Ve Bu Süreçte*

Karşılaşılan Sorunlar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karip, E. (2004a). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karip, E. (2004b). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25-27 Ocak),* Antalya.

Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Maruyama, G. M. (1998). *Basics of Structural Equation Modeling (First Edition).* CA: Sage Publications,Inc.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). *Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlilikleri ve Özel Alan Yeterlilikleri Taslakları*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *19. Milli Eğitim Şurası Kararlar*. Erişim Tarihi: 29.04.2019,

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimuraskararlar.pdf.

Memduhoğlu, H. & Zengin, M. (2013). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Pegem Akademi.

Morrıs, C. (2002). *Psikoloji Anlamak (Psikolojiye Giriş.* (H. Belgin Ayvaşık, Melike Sayıl, Çev.), Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi,* 7(3), 627-639.

Okutan, M. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminden Örnek Olaylar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir G. & Şahin, S. & Öztürk, N. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerine Yönelik Öğretmenlerin Metaforik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 198-226.

Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme .(3. Baskı),* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi (4. Baskı).* Eskişehir: Kaan Yayınları.

Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 190-206.

Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, *İlköğretim Online Dergisi*. 5 (1), 23-29.

Pelit, A. (2013). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Ve Atanmasına İlişkin Benimsenen Modellerin Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Resmi Gazete. (2014). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler: Kim Kimi Nasıl Etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Sancar, S. (2010). *Öğretmen ve Yönetici İlişkilerinde Yaşanan Engeller (İstanbul- Kağıthane İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Semerci, N. & Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 8(30), 205- 218.

Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Lisrel Uygulamaları, *Türk Psikoloji Yazıları.* 3(6), 49-74.

Şimşek, Ö. M. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş - Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Şişman, M. & Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Stoner J. (1978). *Management.* New Jersey:Prentice-Hall, Inc. EnglewoodCliffs.

Tabachnick B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics (Fourth Edition).* MA: Allyn & Bacon, Inc.

Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz.* Ankara: Cem Ofset Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (5. Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications.* Washington: American Psychological Association.

Turan, S. (2006). *Eğitim Liderliği: Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı Ders Notları*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.

Türkmenoğlu, G. & Bülbül, T. (2015). Okul Yöneticilerinin Göreve Geliş Biçimlerinin Okul Kültürüne Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (11), 526-549.

Türkoğlu, D. (2016). *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yönetsel Yapısı ve Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Sürecinin Tarihsel Gelişimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ülgen, G. (1996), *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 84-90.

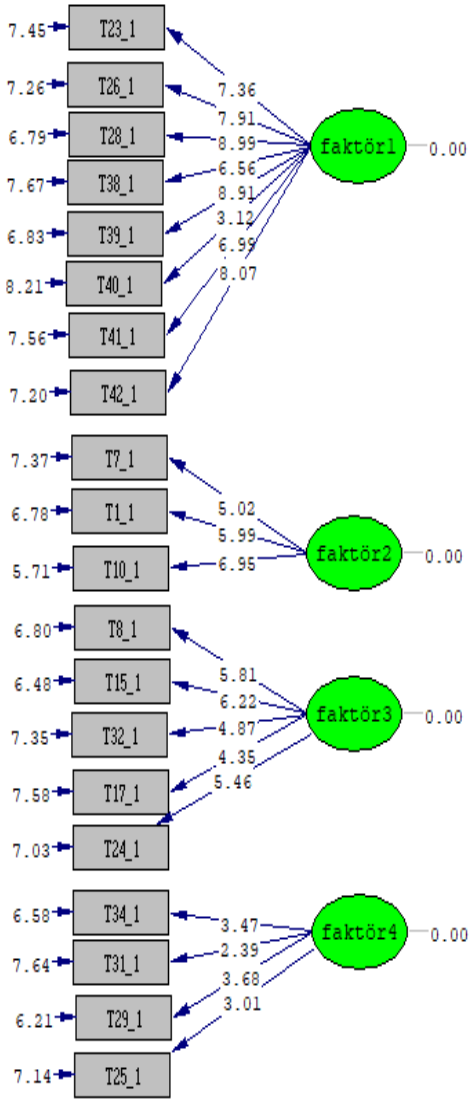
Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 109-127.

Yeloğlu, D. (2008). *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Atamaya İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1

Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



*path diyagramında t değerleri gösterilmektedir.

EK-2

Öğretmenlik Geçmişine Sahip Yöneticilere İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği Uzman Görüş Formu

Değerli Hocam,

Bu ölçek öğretmenlik geçmişine sahip yöneticilere ilişkin öğretmenlerin tutumunu belirleme amacı ile hazırlanmaktadır. Ölçeğe ilişkin madde havuzu aşağıdadır. Maddeleri ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, ilgili madde türüne uygun olup olmadığı, yazım dilinin dilbilgisi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, yanlılık taşıyıp taşımadığı, okunabilirliği, yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu açısından değerlendirmeniz beklenmektedir. Sizden ölçekte yer alan her bir madde ile ilgili olarak "uygun değil" ya da "kısmen uygun" olduğunu düşündüğünüz ifadelerle ilgili görüşlerinizi değerlendirme formunda uygun yerlere işaretlemeniz ve "Açıklama" bölümünde belirtmeniz istenmektedir.

Katkı ve görüşleriniz için şimdiden içten teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla.

Seda ÖZÇELİK
Trakya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri YL Öğrencisi

Maddeler		AÇIKLAMA	Cümle Olumlu	Cümle Olumsuz	Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
1	Okul yöneticimin öğretmenlik yapmış olmasını isterim.						
2	Okul yöneticisinin öğretmenlik dışında bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.						
3	Okul yöneticisinin kıdem sahibi olması gerekir.						
4	Okul yöneticisi ile aynı eğitim düzeyine sahip olmam onu ciddiye almamı engelliyor.						
5	Öğretmenlerin okul yöneticisi olmaması gerekir.						
6	Okul yöneticisinin her alanda (ekonomi, hukuk, insan kaynakları, vb.) donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum.						
7	Öğretmenlik geçmişine sahip olan yöneticinin benimle						

	empati yapabileceğine inanıyorum.						
8	Okul yöneticilerinin benimle aynı eğitim düzeyine sahip oluşu okul yönetimi ile ilgili kararlarına katılımımı engelliyor.						
9	Okul yöneticilerinin aynı zamanda öğretmen oluşu sorumlu olduğu sınıflara karşı yetersiz kalıp benim o sınıflarda yaptığım öğretim sürecimi etkiliyor.						
10	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişine sahip oluşu öğretmenlere demokratik olmadığını hissettiriyor.						
11	Okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen olması sorunlarımı çözmemi kolaylaştırıyor.						
12	Başarılı bir okul ikliminin oluşması için okul yöneticisinin öğretmen olması gerekir.						
13	Hiç derse girmemiş bir yöneticinin öğretmenlerle empati kuramayacağını düşünüyorum.						
14	Okul yöneticilerinin öğretmenlik eğitimi alıp ardından hizmet içi eğitimlere katılması gerektiğini düşünüyorum.						
15	Okul yöneticisinin öğretmen de oluşu rol karmaşasına sebep olur.						
16	Yöneticiliğin ayrı bir eğitim alanıyla meslekleşmesi düşüncesini destekliyorum.						
17	Okul yöneticimin benden en az bir üst eğitim düzeyinde olması onun fikirlerini benimsememi kolaylaştırır.						
18	Okul yöneticimin öğretmen olmasından dolayı güçlü bir yönetim anlayışına sahip olduğunu düşünüyorum.						
19	Okul yöneticisinin eğitim düzeyinin benden fazla olması ona olan saygımı						

	artırır.						
20	Okul yöneticisinin öğretmenlik eğitimi almış olması yöneticiliği için yeterli değildir.						
21	Okul yöneticisinin yöneticilik bilgisine de sahip olması gerekir.						
22	Okul yöneticisinin sadece öğretmenlik eğitimi almış alması daha etkili yöneticilik yapmasını engelliyor.						
23	Okul yöneticisinin öğretmen olması bana güven sağlar.						
24	Okul yöneticileri atanırken en az eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olanlara öncelik tanınmalıdır.						
25	Okul yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık dalı olma düşüncesini destekliyorum.						
26	Okul yöneticiliğinde “asıl olan öğretmenlik” yargısının doğru olduğunu düşünmüyorum.						
27	Okul yöneticimin öğretmen olup beni anlıyor olması motivasyonumu artırıyor.						
28	Okuldaki bütün yetkinin benim gibi bir öğretmene verilmesi kendimi kötü hissettiriyor.						
29	Okul yöneticisi, lisansüstü düzeyde eğitim ekonomisi, eğitim planlaması, eğitim denetimi gibi alanlarda yetişmelidir.						
30	Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olması, benim de daha profesyonel çalışmama katkı sağlar.						
31	Okul yöneticisinin yönetsel süreçlerde başarılı olması benim başarımı etkiler.						
32	Okulun başarısı yöneticiliğe bağlı olduğundan okul yöneticisinin kendini yöneticilik alanında geliştirmesi gerekir.						
33	Öğretmen olan bir yönetici						

	de usta-çırak ilişkisi ile kendisini yetiştirebilir.						
34	Eğitim fakültesi bünyesinde okul yöneticileri lisans düzeyinde eğitim yönetimi ve planlaması alanında eğitim almalıdır.						
35	Okul yöneticisinin öğretmenlik eğitimi alması bize karşı profesyonel davranmasını engelliyor.						
36	Öğretmenlik deneyimine sahip olan yöneticiler karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilir.						
37	Öğretmenlik deneyiminin olması başarılı yönetici olmak için yeterli değildir.						
38	Okul yöneticisi seçilirken de stajyerlik uygulaması yapılmalıdır.						
39	Liderlik özelliği taşımayan öğretmenlerin okul yöneticisi olmasını desteklemiyorum.						
40	Etkili okullar için yönetici yetiştirme programları gerekir.						
41	Okul yöneticimin öğretmen geçmişi olması daha insancıl davranmasına sebep oluyor.						
42	Okul yöneticimin öğretmen geçmişi olması öğrencilerime uygun öğrenme ortamları oluşturmamda yardımcı oluyor.						
43	Okul yöneticimin öğretmen geçmişi olması diğer paydaşlar arasında koordinasyon kurmasını kolaylaştırıyor.						
44	Günümüz okullarının öğretmenlikten gelen yöneticilere değil çağdaş okul yöneticilerine ihtiyacı vardır.						
45	Okul yöneticisi olabilmek için sadece yükseköğretimi bitirmek yeterli değildir.						
46	Okul yöneticimin benden daha bilgili ve donanımlı olması kuruma olan bağlılığımı artırır.						
47	Okul yöneticilerinin yönettiği						

	bireylerden daha tecrübeli olması kuruma olan bağlılığımı artırır.						
48	Okul yöneticisinin öğretmen oluşu finansal konuları yönetmesini engelliyor.						
49	Okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenler için bir diploma programı açılmalıdır.						
50	Yönetim yeteneği olmayan okul yöneticileri ile çalışmak istemem.						
51	Okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlere mesleki beceriler kazandırılmalıdır.						
52	Öğretmenlik ve yöneticiliğin görev çizgileri birbirinden ayrılmalıdır.						
53	İyi öğretmenin iyi okul yöneticisi olacağına inanmıyorum.						
54	Okul yöneticisinin öğretmen olmasından dolayı görevlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaması beni rahatsız ediyor.						
55	Okul yöneticimin öğretmen oluşu ona olan tutumumu olumlu yönde etkiliyor.						
56	Öğretmenlik geçmişi olan bir okul yöneticisi ile birlikte çalışmak istemem.						
57	Okul yöneticimin öğretmenlik geçmişinin olması beni rahatlatır.						
58	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişinin olmasını tercih ederim.						
59	Okul yöneticisinin eğitim yönetimi alanında eğitim almış olması güvende hissetmemi sağladı.						
60	Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişinin olmamasını tercih ederim.						
61	Okul yöneticilerinin süreçte hizmet içi eğitim almaları onlara olan bağlılığımı artırırdı.						
62	Okul yöneticisinin öğretmen olması benim de okul						

	yönetiminde söz sahibi olmama yardımcı oluyor.						
63	Okul yöneticisinin öğretmen geçmişi olması diğer paydaşlar arasında koordinasyon kurmamı sağlıyor.						

EK-3

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Yüksek lisans tezi olarak bir çalışma yapmaktayım. Çalışmamın amacı, okul yöneticilerinin öğretmenlik geçmişine sahip olma durumlarına ilişkin öğretmen tutumlarını ölçmek amacı ile bir ölçek hazırlanmasıdır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz yorumlanmayacaktır.

Soruları yanıtlarken her bir soru için size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız. İlgi ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Seda ÖZÇELİK

Milli Eğitim Bakanlığında Felsefe Grubu Öğretmeni

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz.

( ) Kadın
( ) Erkek

2. Eğitim düzeyinizi seçiniz.

( ) Önlisans
( ) Lisans
( ) Yüksek Lisans
( ) Doktora

3. Branşınızı seçiniz.

( ) Okul Öncesi ( ) Teknoloji Tasarım ( ) İngilizce ( ) Biyoloji ( ) Beden Eğitimi ( ) Resim ( ) Sınıf ( ) Mesleki/Teknik ( ) Matematik ( ) Felsefe ( ) Tarih ( ) Diğer ( ) Din Kültürü ( ) Sosyal Bilgiler ( ) Müzik ( ) Edebiyat ( ) Coğrafya ( ) Türkçe ( ) Fen ve Teknoloji ( ) Kimya ( ) Rehberlik ( ) Fizik

4. Kıdem yılınızı seçiniz.

( ) 0-5 Yıl
( ) 6-10 Yıl
( ) 11-15 Yıl
( ) 16-20 Yıl
( ) 21-25 Yıl
( ) 26 yıl ve fazlası

5. Çalıştığınız okul düzeyini seçiniz.

( ) Anaokulu
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise

2. BÖLÜM: Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Geçmişine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği

	Fikrim yok	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okul yöneticisinin öğretmenlik yapmış olmasını istiyorum.					
2. Okul yöneticisinin kendini geliştirmesi için, etkinliklere (konferans, panel gibi) katılması gerektiğini düşünüyorum.					
3. Okul yöneticisinin en az 10 yıllık deneyiminin olması gerekir.					
4. Okul yöneticisi ile aynı eğitim düzeyine sahip olmam, onun üzerimde otorite kurmasını engelliyor.					
5. Öğretmenlerin okul yöneticisi olmaması gerekir.					
6. Okul yöneticisinin her alanda (ekonomi, hukuk, insan kaynakları, vb.) donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum.					

7. Öğretmenlik geçmişine sahip olan okul yöneticisinin empati yapabileceğine inanıyorum.					
8. Okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen oluşu, sorumlu olduğu sınıflara karşı yetersiz kalmasına neden oluyor.					
9. Okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen olması, sorunlarımı çözmemi kolaylaştırıyor.					
10. Sağlıklı bir okul ikliminin oluşması için, okul yöneticisinin öğretmen olması gerekir.					
11. Okul yöneticisinin öğretmenlik eğitimi alıp, ardından hizmet içi eğitimlere katılması gerektiğini düşünüyorum.					
12. Okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen de oluşu sahip olduğu roller arasında karmaşa yaşamasına sebep oluyor.					
13. Okul yöneticisinin benden en az bir üst eğitim düzeyinde olması ona olan saygımı artırıyor.					
14. Okul yöneticisinin öğretmen olmasından dolayı, güçlü bir yönetim anlayışına sahip olduğunu düşünüyorum.					
15. Okul yöneticisinin sadece öğretmenlik eğitimi almış olması, daha etkili yöneticilik yapmasını engelliyor.					
16. Okul yöneticisinin öğretmen olması bana güven sağlıyor.					
17. Okul yöneticiliğinde "asıl olan öğretmenliktir" yargısının doğru olduğunu düşünmüyorum.					
18. Okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmen olmasından dolayı beni anlıyor olması, okula karşı motivasyonumu arttırıyor.					
19. Okul yöneticisinin yönetsel süreçlerde başarılı olması benim başarımı etkiliyor.					
20. Öğretmen olan bir yönetici de usta-çırak ilişkisi ile kendini yetiştirebilir.					
21. Eğitim fakültesi bünyesinde, okul yöneticileri, lisans düzeyinde eğitim yönetimi ve planlaması alanında eğitim almalıdır.					
22. Okul yöneticisinin öğretmenlik eğitimi alması, bize karşı profesyonel davranmasını engelliyor.					
23. Öğretmenlik deneyimine sahip olan yöneticiler, karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebiliyor.					
24. Öğretmenlik deneyiminin olması, başarılı yönetici olmak için yeterli değildir.					
25. Liderlik özelliği taşımayan öğretmenlerin, okul yöneticisi olmasını desteklemiyorum.					
26. Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması, daha insancıl davranmasına sebep oluyor.					
27. Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması, öğrencilere uygun öğrenme ortamları oluşturmamda yardımcı oluyor.					
28. Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması diğer paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, hizmetli vb.) arasında koordinasyon kurmasını kolaylaştırıyor.					
29. Günümüz okullarının öğretmenlikten gelen yöneticilere değil, alanında güncel gelişmeleri takip eden okul yöneticilerine ihtiyacı vardır.					
30. Okul yöneticisi olabilmek için, sadece lisans eğitimi bitirmek yeterli değildir.					
31. Okul yöneticisinin mesleki tecrübesinin yönettiği bireylerden daha fazla olması, kuruma olan bağlılığımı artırıyor.					
32. Okul yöneticisinin öğretmen oluşu, finansal konuları yönetmesini engelliyor.					
33. Yönetim yeteneği olmayan okul yöneticileri ile çalışmak istemiyorum.					
34. Öğretmenlik ve yöneticiliğin görev çizgileri birbirinden ayrılmalıdır.					

35. İyi öğretmenin, iyi okul yöneticisi olacağına inanmıyorum.					
36. Okul yöneticisinin öğretmen olmasından dolayı görevlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaması, beni rahatsız ediyor.					
37. Öğretmenlik geçmişi olan bir okul yöneticisi ile birlikte çalışmak istemiyorum.					
38. Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişinin olması beni rahatlatıyor.					
39. Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişinin olmasını tercih ediyorum.					
40. Okul yöneticisinin eğitim yönetimi alanında eğitim almış olması güvende hissetmemi sağlıyor.					
41. Okul yöneticisinin öğretmen olması, benim de okul yönetiminde söz sahibi olmama yardımcı oluyor.					
42. Okul yöneticisinin öğretmenlik geçmişi olması, diğer paydaşlar arasında koordinasyon kurmamı sağlıyor.					