

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE
YÖNELİK TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yavuz ABİDİNOĞLU

İstanbul
Şubat- 2025

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE YÖNELİK
TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yavuz ABİDİNOĞLU

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali GURBETOĞLU

İstanbul
Şubat- 2025

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Ali GURBETOĞLU

Üye Prof. Dr. Mustafa YEŞİLYURT

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans Tezi olarak hazırladığım “**İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine İlişkin Tutumları**” adlı çalışmamın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve etik kapsamında elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Yavuz ABİDİNOĞLU

ÖN SÖZ

20. yüzyıldan günümüze yönetim bir bilim dalı olarak kabul edilmiş ve farklı araştırmacılar tarafından çeşitli açılardan ele alınarak geliştirilmiştir. Ancak eğitim yönetimini diğer yönetim türlerinden ayıran temel unsur, eğitimin kendisidir. Doğru yönetilen eğitim sistemlerinin, demokrasi, adalet ve eşit yurttaşlık gibi kavramlarda daha gelişmiş toplumlar oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri dahil eğitime yön veren her bireyin görevlerini eksiksiz yerine getirmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sürecinde liderlik rolünü üstlenen öğretmenlerin ufuklarının da geniş olması gerekmektedir. Öğretmen, yalnızca sınıfına değil bütün bir okula, hatta ilçedeki veya ildeki bütün okullara liderlik edebilecek kabiliyet ve zekâyâ sahip olmalıdır. Bu araştırma ile ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem gibi parametreler ışığında okul yönetimine ve yöneticiliğine ilişkin tutumları ele alınmıştır.

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bu çalışmanın şekillenmesine katkı sunan başta danışmanım Doç. Dr. Ali GURBETOĞLU olmak üzere Prof. Dr. Mustafa YEŞİLYURT ve Dr. Öğrt. Üyesi Pınar ÖZKAN 'a en içten sevgi ve saygılarımı sunarım. Bununla birlikte bu süreçte bilgi ve deneyimleriyle araştırmamı tamamlamamda katkılar sunan kıymetli hocam Prof. Dr. Ünsal UMDU TOPSAKAL, Araş.Gör. Muhammed Yasir KAYAR ve Nurettin DEMİREZEN'e de teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süreci boyunca beni yalnız bırakmayan başta eşim Mine ve kızım İkranur olmak üzere aileme teşekkürü bir borç biliyorum. Araştırma süresi boyunca maddi ve manevi katkıları ile çalışmamın sonuçlanmasında önemli katkıları olan abim Mustafa ABİDİNOĞLU'na da ayrıca teşekkür ediyorum.

Türkmen'in (2012) geliştirdiği Okul Yöneticiliği Tutum Ölçeği'nden uyarladığım tutum ölçeğinin öğretmenlerle paylaşılmasında bana desteğini esirgemeyen okul müdürlerime ve ankete katılarak bu çalışmanın şekillenmesine katkı sunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 620 öğretmen arkadaşşıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yavuz ABİDİNOĞLU

İstanbul- 2025

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Yavuz ABİDİNOĞLU

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ali GURBETOĞLU

Şubat, 2025 - 125 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, meslekteki hizmet süresi, öğretim türü, idari görev deneyimi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre tutumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada, nicel bir araştırma türü olan 'Tarama Araştırması' tekniği kullanılmıştır. Veriler, Türkmen'in (2012) geliştirdiği Okul Yöneticiliği Tutum Ölçeği (OYTÖ) kullanılarak, gerekli uyarlamalar yapıldıktan sonra toplanmış ve analizlerde IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan ve farklı öğretim türleri (ikili ve tekli eğitim) ile öğretim kademelerini (ilkokul ve ortaokul) temsil eden 620 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem, bu değişkenlerin dengeli temsilini sağlamak amacıyla tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem, farklı grupların tutumlarını karşılaştırmaya olanak sağlamıştır.

Analiz sonuçları, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, branş alanı, öğretim türü ve idari görev deneyimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($p < .05$). Erkek öğretmenlerin tutum puanları, kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklıdır. Yaş değişkeninde, 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin tutum puanları, 40-49 yaş ve 50 yaş üzeri öğretmenlerden anlamlı şekilde farklıdır. Branş alanı ve öğretim türü açısından da anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Branş alanı değişkeni açısından, sözel alan öğretmenlerinin tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Buna karşılık, kademe düzeyi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu sonuçlar, eğitim yöneticiliğine yönelik tutumların geliştirilmesinde cinsiyet, yaş, branş alanı ve öğretim türü gibi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Kadın öğretmenlerin yöneticiliğe ilgisini artırmak ve genç öğretmenlerin liderlik rolleri üstlenmelerini teşvik etmek için mevcut politikalar gözden geçirilmeli, yapısal düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticiliği, Öğretmen, Tutum, Cinsiyet, Yaş, Branş, Öğretim Türü



ABSTRACT

ATTITUDES OF TEACHERS WORKING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS TOWARDS SCHOOL MANAGEMENT

Yavuz ABIDINOGLU

Master's Thesis, Educational Sciences, Educational Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr Ali GURBETOGLU

February, 2025 - 125 Pages

The aim of this study is to determine the attitudes of primary and secondary school teachers towards educational management and the factors influencing these attitudes. In this context, the study examines whether teachers' attitudes differ significantly based on gender, age, subject area, years of service, teaching type, administrative experience, and union membership. The study uses a quantitative research method, specifically the 'Survey Research' technique. Data was collected using the School Management Attitude Scale (OYTÖ) developed by Türkmen (2012), after necessary adaptations, and analyzed using IBM SPSS 26 software.

The sample consisted of 620 teachers from the Bahçelievler district of Istanbul, representing different teaching types (dual and single education) and educational levels (primary and secondary schools). A stratified purposeful sampling method was used to ensure balanced representation of these variables, allowing for comparison of attitudes across different groups.

The results revealed significant differences in teachers' attitudes towards educational management based on gender, age, subject area, teaching type, and administrative experience ($p < .05$). Male teachers had significantly different attitude scores compared to female teachers. Teachers in the 20-29 age group differed significantly in their attitudes from those in the 40-49 and 50+ age groups. Significant differences were also found based on subject area, with verbal field teachers showing different attitudes. However, no significant differences were found regarding educational level and union membership.

These findings highlight the importance of considering factors such as gender, age, subject area, and teaching type when developing attitudes towards educational management. Current policies should be revised to enhance women's interest in managerial roles and encourage young teachers to take on leadership roles.

Keywords: School Administration, Teacher, Attitude, Gender, Age, Subject Area, Type of Instruction



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtlar)	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Yönetim	8
2.2. Eğitim Yönetimi	10
2.3. Okul Yönetimi	12
2.3.1. Okul Yönetiminin Ögeleri.....	14
2.3.2. Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları.....	14
2.3.2.1. Okul Müdürünün Görevleri.....	15
2.3.2.2. Müdür Yardımcılarının Görevleri.....	16
2.3.2.3. Öğretmenlerin Görevleri	17
2.3.3. Türkiye’de Okul Yöneticiliği ve Eğitim Lideri Yetiştirme Politikaları... 17	
2.3.3.1. Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Politikaları.....	18

2.3.3.2. Okul Yöneticisi Yetiştirme Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar	19
2.3.3.3. Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Zorluklar	22
2.4. Eğitim Yönetiminde Güç Algısının Öğretmenlerin Yöneticilik Tutumlarına Etkisi.....	24
2.5. Eğitim Yöneticiliğinde Sosyal Saygınlık Algısı.....	25
2.5.1. Sosyal Saygınlık.....	25
2.5.2. Eğitim Yöneticiliğinin Toplumdaki Yeri	26
2.5.3. Eğitim Yöneticiliğinde Sosyal Saygınlığı Etkileyen Faktörler	27
2.5.4. Öğretmenlerin Yöneticiliğe Yönelik Tutumları ile Sosyal Saygınlık Arasındaki İlişki	28
2.6. İlkokul ve Ortaokul Eğitiminde Yönetim Yapısı	29
2.6.1. İlkokul ve Ortaokul Kavramları	29
2.6.2. İlkokul ve Ortaokul Yöneticiliğinin Önemi	30
2.6.3. İlkokul ve Ortaokullarda Yönetim ve Öğretmen İlişkileri	31
2.7. Tutum Kavramı ve Bileşenleri	33
2.7.1. Tutumun Tanımı ve Bileşenleri	33
2.7.1.1. Bilişsel Bileşen.....	34
2.7.1.2. Duyuşsal Bileşen.....	34
2.7.1.3. Davranışsal Bileşen.....	35
2.7.2. Tutumu Etkileyen Faktörler	35
2.7.2.1. Demografik Faktörler.....	35
2.7.2.2. Psikolojik Faktörler.....	37
2.7.2.3. Sosyal ve Çevresel Faktörler.....	39
2.7.2.4. Mesleki Deneyimler	40
2.8. İlgili Araştırmalar	41
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....

3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58

3.4. Verilerin Toplanma Süreci	58
3.5. Verilerin Analizi	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	62
BULGULAR VE YORUM	62
4.1. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri.....	62
4.2. Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri	67
4.3. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
4.4. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	71
4.5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	72
4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeylerinin Sosyo-Demografik Parametrelere Göre Analiz Sonuçları.....	81
4.7. İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi	88
4.8. Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	90
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
5.1. Tartışma	90
5.2. Sonuç	99
5.2.1. Kadınların Eğitim Yönetimine Katılımının Artırılması	99
5.2.2. Eğitim Yöneticiliğinin Statüsünün Güçlendirilmesi	100
5.2.3. Genç ve Deneyimli Öğretmenlerin Dengeli Temsili.....	101
5.2.4. Branşlara Yönelik Özel Düzenlemeler	102
5.2.5. İkili Eğitimin Kaldırılması ve Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesi.....	104
5.2.6. Yönetici Seçim Süreçlerinin Revizyonu	105
5.3. Öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	118

Ek-1: Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)	118
Ek-2 : İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni ve Valilik Oluru	122
Ek-3: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Onay Belgesi	123
Ek-4: Okul Yöneticiliği Tutum Ölçeği (OYTÖ) İzin Belgesi.....	124
ÖZGEÇMİŞ	125



TABLolar LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3.1: Evren ve Örnekleme Oluşturan Öğretmen Dağılımı	58
Tablo 3.2: Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri	59
Tablo 3.3: İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	60
Tablo 3.4: Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	60

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1: İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri	62
Tablo 4.2: Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri .	67
Tablo 4.3: İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikî Bulgular	71
Tablo 4.4: Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikî Bulgular	72
Tablo 4.5: İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.6: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	74
Tablo 4.7: İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	75
Tablo 4.8: İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	76
Tablo 4.9: İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürelere Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	77
Tablo 4.10: İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Türüne Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	78
Tablo 4.11: İlkokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Görev Yapma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 4.12: İlkokul Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Olma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	80
Tablo 4.13: Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	81

Tablo 4.14: Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	82
Tablo 4.15: Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	83
Tablo 4.16: Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürelere Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	84
Tablo 4.17: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Türüne Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	85
Tablo 4.18: Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Bir Görev Yapma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	86
Tablo 4.19: Ortaokul Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Olma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması	87
Tablo 4.20: İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi	88
Tablo 4.21: Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Şekil 4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları	63
Şekil 4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Branş Dağılımları.....	64
Şekil 4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Süre Dağılımları.....	64
Şekil 4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Türü	65
Şekil 4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Bir Görev Yapma Durumu.....	65
Şekil 4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Sendikalara Kayıtlı Olma Durumu	66
Şekil 4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları.....	68
Şekil 4.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Dağılımları	68
Şekil 4.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Süre Dağılımları	69
Şekil 4.10. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Türü.....	69
Şekil 4.11. Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Bir Görev Yapma Durumu .	70
Şekil 4.12. Ortaokul Öğretmenlerinin Sendikalara Kayıtlı Olma Durumu.....	70

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
f	: Frekans
GİH	: Genel İdari Hizmetler
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEHTAP	: Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi
n	: Denek Sayısı
OYTÖ	: Okul Yöneticiliği Tutum Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
R.G.	: Resmî Gazete
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical For Social Sciences
ss	: Standart Sapma
t	: İstatistiklerin anlamlılığını saptamada kullanılan değerler
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
Vd.	: ve diğerleri
%	: Yüzde
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma probleminin arka planı, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları sunulmakta ve araştırmada kullanılan temel kavramlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim yönetimi, bir toplumun eğitim hedeflerine ulaşmasında öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların etkili bir şekilde koordine edilmesini sağlayan stratejik bir süreçtir. Bu süreç, yalnızca idari işleyişin düzenlenmesini değil, aynı zamanda liderlik, planlama, organizasyon ve karar verme becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Bush, 2020, s.4-6). Okul yöneticileri, bu stratejik sürecin baş aktörleri olarak, eğitim politikalarının sahada uygulanmasını sağlamak, okul kültürünü şekillendirmek ve eğitimde sürdürülebilir gelişimi desteklemekle sorumludur (Balcı, 2022, s.224). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının başarısı, büyük ölçüde liderlik pozisyonlarındaki yöneticilerin yetkinliklerine, tutumlarına ve karar alma süreçlerindeki etkinliklerine bağlıdır (Leithwood & Riehl, 2003, s.3-5).

Ancak eğitim sisteminin başarısını sürdürülebilir kılmak için yalnızca mevcut okul yöneticilerinin yetkinlikleri yeterli değildir. Günay & Özbilen (2018) çalışmasında, potansiyel lider adayları olarak görülen öğretmenlerin, okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının ve bu role olan ilgilerinin, eğitim yönetiminin etkinliği üzerinde etkili olabileceği belirtilmiştir. Eğitim sisteminde yaşanan yönetim boşluklarının giderilmesi ve kurumsal istikrarın sağlanması açısından, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik hazırlık sürecinin ve olumlu tutumların geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Alireisoğlu & Güner, 2023).

Öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarının, bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenebileceği düşünülmektedir. Literatürde, bu tutumları etkileyebilecek faktörler arasında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş alanı ve öğretim kademesi gibi değişkenler yer almaktadır (Şenol, 2004). Bazı araştırmalar, yaş ve mesleki kıdemin öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına ilgisini farklı şekillerde

etkileyebileceğini öne sürmektedir. Özellikle genç öğretmenlerin kariyerlerinin başında yöneticilik görevine daha mesafeli yaklaşırken, mesleki deneyim kazandıkça bu ilgilerinde değişiklikler olabileceği belirtilmektedir (Sawalhi & Chaaban, 2021).

Bunun yanı sıra, branş farklılıkları ve öğretim türü (ikili ya da tekli eğitim) gibi kurumsal faktörler de öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ilişkin tutumlarının oluşmasında etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar, mesleki rollerini ve çalışma koşullarını farklılaştırarak yöneticilik görevine yönelik algılarını şekillendirebilir (Köksal, 2022; Şenol, 2004).

Öğretim türü, öğretmenlerin iş yükünü, mesleki deneyimlerini ve yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir faktördür (Yetişkul, Z. T., Demir, M. A., Özdemir, Ö., Gül, Z. & Bumin, R. (2022). İkili eğitimde çalışan öğretmenler, yoğun ders programı, fiziksel yorgunluk ve zaman sınırlamaları nedeniyle yöneticilik görevine ilgi duymakta tereddüt edebilirler. Buna karşılık, tekli eğitimde görev yapan öğretmenler, daha düzenli çalışma saatleri ve esnek zaman yönetimi sayesinde yöneticilik rollerine daha olumlu yaklaşabilirler (Önceler Kökdemir, 2024). Çalışma koşullarındaki bu farklılıkların, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ve kariyer planlarına doğrudan etki edebileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretim türünün yöneticilik tutumları üzerindeki etkilerinin anlaşılması, eğitim kurumlarında daha verimli liderlik stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Önceler Kökdemir, 2024).

Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının ve bu tutumları etkileyen unsurların belirlenmesi, eğitim yönetimi uygulamalarındaki eksikliklerin giderilmesine yardımcı olabilir. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bu role yaklaşımının anlaşılması, mevcut liderlik potansiyelini daha verimli kullanacak stratejilerin oluşturulmasını destekleyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonları hakkındaki görüşlerinin netleştirilmesi, okul yönetiminde karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilmesi ve daha istikrarlı bir yönetim modelinin benimsenmesi açısından yol gösterici olabilir.

Problem Cümlesi: İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticiliğine ilişkin tutumları nelerdir ve bu tutumları etkileyen faktörler nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemektir. Eğitim yönetimi, okulların etkin bir şekilde yönetilmesini sağlayan ve eğitim hedeflerine ulaşmayı mümkün kılan önemli bir süreçtir (Taymaz, 2024: s.20). Ancak, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarının yeterince incelenmemesi, liderlik talebinde azalma ve yönetim boşluklarının oluşmasına neden olabilir. Bu çalışma, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarının anlaşılmasını ve bu tutumları şekillendiren etmenlerin ortaya konmasını hedeflemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yöneticilik tutumlarını etkileyebilecek cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, öğretim türü (ikili ya da tekli eğitim), idari görev deneyimi ve sendika üyeliği gibi faktörler incelenmiştir. Bu faktörlerin öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, eğitim yönetiminde daha etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın temel amacı ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?
3. İlkokul öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumları nasıldır?
4. Ortaokul öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumları nasıldır?
5. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar var mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının demografik dağılımı nasıldır?
7. İlkokul öğretmenleri tutum ölçeği ve alt boyutlarının ilişki düzeyleri nasıldır?
8. Ortaokul öğretmenleri tutum ölçeği ve alt boyutlarının ilişki düzeyleri nasıldır?

Araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına ilgisini artırmak için gerekli stratejilerin oluşturulması, eğitim sisteminde daha sürdürülebilir ve güçlü bir yönetim yapısının oluşturulmasına mütevazî bir katkı sunması umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, okul yönetiminde yaşanan liderlik boşluklarının ve öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik isteksizliğinin nedenlerini incelemekten kaynaklanmaktadır. Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ilgisinin çeşitli nedenlerle sınırlı olabileceğini ve bunun okul yönetiminde bazı zorluklara yol açabileceğini öne sürmektedir. Yönetici kadrolarındaki eksiklikler, mevcut yöneticilerin iş yükünü artırarak yönetim süreçlerini daha karmaşık hale getirebilir (Türkmen, 2012). Bu durum, okul ortamında karar alma süreçlerinin yavaşlamasına, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkinliğinin azalmasına ve kurumsal istikrarın zayıflamasına neden olabilmektedir. Ayrıca, yöneticiliğe ilginin düşük olması, eğitimde sürdürülebilir kaliteyi sağlamada ek politikalar geliştirilmesini gerektirebilir (Uzlu, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin yöneticilik rollerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı şekilde incelenmesi, okul yönetiminin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir konu olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik isteksizliği, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından önemli bir sorundur. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi düzenleyen, eğitim politikalarının sahada hayata geçirilmesini sağlayan ve kurumsal hedeflere ulaşmak için liderlik eden kişilerdir (Balcı, 2022, s.150). Yönetim pozisyonlarının doldurulamaması, eğitim politikalarının uygulanmasını zorlaştırabilir ve okul iklimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarının incelenmesi, eğitim yönetiminin etkinliğini artırmaya yönelik değerlendirilmesi gereken bir konu olarak görülmektedir (Demirkapı, 2019).

Araştırma, öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarını etkileyen cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş alanı, öğretim türü (ikili-tekli eğitim) ve sendika üyeliği gibi faktörleri inceleyerek, bu alanda farkındalık oluşturmaya katkıyı amaçlamaktadır. Bu değişkenlerin öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkilerinin belirlenmesinin, eğitim yönetimi alanında daha bilinçli ve etkili politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Özellikle kadın öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına daha fazla katılımını sağlamak için, Türkmen'in (2012) de vurguladığı gibi, öğretmenlerin kariyer planlamalarının desteklenmesi ve yönetim görevlerine teşvik edilmeleri önemli görülmektedir.

Kuramsal açıdan bu araştırma, eğitim yönetimi literatürüne öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumları konusunda ek bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, mevcut bilgi birikimine küçük de olsa yeni bir perspektif kazandırmayı hedefleyerek, özellikle öğretmenlerin liderlik rollerine dair tutumlarının ve bu tutumların yönetici pozisyonlarına yansımalarının incelenmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin sahip olduğu liderlik potansiyelinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, eğitimde sürdürülebilir gelişimi destekleyecek liderlik stratejilerinin oluşturulmasına katkı sunabilir. Böylece, araştırmanın sonuçları hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik tartışmalara yeni bir boyut ekleyebilir.

Ayrıca, bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, eğitim yönetimi alanında mesleki gelişim programlarının tasarımına dair bazı öneriler sunulabilir. Özellikle, genç ve kadın öğretmenlerin yöneticilik rollerine olan ilgisinin artırılmasına yönelik düzenlemelerin, okulların yönetsel kapasitesini kısmen geliştirmeye ve daha kapsayıcı bir liderlik anlayışının desteklenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Günay & Özbilen (2018). Öğretmenlerin kariyer gelişiminde yönetici pozisyonlarını hedeflemelerinin, eğitim kurumlarının akademik ve idari işleyişine olumlu yansımalar getirebileceği öngörülmektedir. Ek olarak, ikili öğretim sisteminde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ile bu zorlukların yöneticiliğe olan ilgiyi nasıl etkileyebileceği konusunun detaylı incelenmesi, eğitim politikalarının oluşturulmasında yol gösterici nitelikte olabilir (Önceler Kökdemir, 2024). Böylece, eğitim sistemindeki yapısal sorunlara yönelik somut ve uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesine ve öğretmenlerin iş doyumunu ile motivasyonunun artırılmasına katkıda bulunulması umut edilmektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, mevcut literatürde yeterince detaylandırılmamış olan öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının oluşum süreçlerini ve bu tutumları etkileyen bireysel ile kurumsal faktörleri ele almayı amaçlamaktadır. Literatürde, özellikle ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin liderlik rolleriyle ilgili demografik özellikler, branş alanı, öğretim türü, idari görev deneyimi ve sendika üyeliği gibi değişkenlerin etkileri konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, ilgili değişkenlerin öğretmenlerin yöneticilik tutumlarıyla ilişkisini ele alarak alanyazına mütevazı bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların, eğitim kurumlarının yönetim uygulamalarını değerlendirme ve öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarını geliştirme süreçlerine fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıtlar)

1. Okulun kurumsal yapısı ve yönetim anlayışının, öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlarını etkilemediği varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarının, çalıştıkları bölgenin sosyoekonomik koşulları tarafından etkilenmediği varsayılmaktadır.
3. Öğretmenlerin ailevi sorumlulukları ve kişisel yaşam koşullarının, yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını etkilemediği varsayılmaktadır.
4. MEB tarafından uygulamaya konması muhtemel yeni yönetmelik ve politika değişikliklerinin, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı varsayılmaktadır.
5. Araştırma sürecinin, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumları üzerinde herhangi bir değişim yaratmadığı varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan 620 resmi ilkokul ve ortaokul öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Veri toplama süreci, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Veri toplama süreci, yalnızca öğretmenlere yönelik yazılı anket uygulaması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kıdem: Öğretmenlikte geçirilen bir eğitim-öğretim yılını ifade eder.

Öğretim Kademesi: İlkokul (1.,2.,3.,4. sınıf) ve ortaokul (5.,6.,7.,8. sınıf)'u ifade eder.

Sınıf Öğretmenliği: İlkokula başlayan öğrencilere okuma ve yazma ile temel matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve el becerisi gibi eğitimleri veren öğretmenlerin alanının ifadesidir.

Sözel Alan: Ortaokulda görev yapan Türkçe, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerini kapsar. Aynı zamanda ilkokulda görev yapan yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerini de kapsar.

Sayısal Alan: Ortaokulda görev yapan matematik, fen bilimleri, bilişim teknolojileri ve yazılım ve teknoloji-tasarım öğretmenlerini kapsar.

Yetenek Alan: Ortaokulda görev yapan müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi öğretmenlerini kapsar.

Öğretim Türü: İlkokul ve ortaokulların normal (tekli) veya ikili eğitim uygulanmasını ifade eder.

Normal (Tekli) Eğitim: Aynı okulda tüm öğrenci gruplarıyla yapılan ve teneffüslerin 15 dk. olduğu ve en az 40 dakikalık öğle arasının olduğu öğretim türüdür.

İkili Eğitim: Bir okulda fiziksel alan veya kapasite yetersizliği nedeniyle öğrenci gruplarının iki farklı zaman diliminde (sabah ve öğleden sonra) eğitim görmesi sistemidir.

Okul Yöneticisi: Eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı okul yöneticisi statüsündedir.

Öğretmen: Bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen; bilgi, beceri ve değerleri sistematik bir şekilde öğreten, öğrenme sürecini yönlendiren ve rehberlik eden kişidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yönetim, eğitim yönetimi ve okul yönetimi konularına yer verilerek, okul yönetiminin öğeleri, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları detaylandırılmıştır. Bu bağlamda okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görevleri ele alınmış; ülkemizde okul yöneticisi seçme ve yetiştirme süreçleri incelenmiştir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki değerleri, okul yönetiminde güç kullanımı gibi konular ele alınmıştır.

2.1. Yönetim

Yönetim, bireylerin veya grupların belirli amaçlar doğrultusunda iş birliği içinde gerçekleştirdikleri planlama, örgütleme, yönlendirme ve denetim süreçlerinin bütünüdür (Simon, Smithburgh & Thompson, 1967; akt. Karip, 2014: s.2). Yönetim kavramı insanlık tarihi kadar eski bir kavram olup, ilk topluluklardan itibaren sosyal yaşamın düzenlenmesi ve ortak amaçlara ulaşılması için gerekli olmuştur (Daft, 1995; akt. Karip, 2014: s.2). Özellikle yazılı kaynaklar ve arkeolojik bulgular, yönetim uygulamalarının M.Ö. 3000’li yıllara, Sümerlere ve Mısırlara kadar uzandığını göstermektedir (Karip, 2014: s.2).

Yönetim, yalnızca bir bilim değil aynı zamanda bir sanattır. Bilim yönü, sistematik araştırmalarla geliştirilen ilkelere dayanırken; sanat yönü, sezgi ve sağduyu ile karar almayı gerektirir (Plunkett & Attner, 1994; akt. Karip, 2014: s.5). Yönetim sürecinde sayısal teknikler, gözlem ve araştırmaya dayalı ilkeler kullanılır. Ancak yalnızca bilimsel yöntemlere dayanmak yeterli olmayabilir. Yöneticinin, insanları anlaması, sezgilerini ve sağduyusunu kullanarak doğru kararlar alması ve örgütü etkin bir şekilde yönlendirmesi gerekir (Plunkett & Attner, 1994; akt. Karip, 2014: s.5).

Yönetim, sosyal, politik ve ekonomik yönleri ile çeşitli bilim dalları açısından farklı biçimlerde çözümlenir. İşletmeler ve örgütler açısından ise yönetim, üretim faktörlerinden biri olarak görülür. Yönetim kavramı, ekonomi biliminin öncüleri ile birlikte ve sanayileşme sürecinde popüler olmuş, giderek işletmelerde profesyonel

yöneticilik önem kazanmıştır. Yöneticiler, doğrudan üretim sürecine katılmayan ancak diğerlerinin üretmesi için gerekli kişiler olarak görülmeye başlanmıştır (Ada & Baysal, 2015: s.91). İleri kapitalist toplumlarda geliştirilen yönetim teorilerinde vurgu, yönetilenlerden çok yönetenler üzerindedir. Bu nedenle yöneticiler, örgütün verimliliği ve etkililiğiyle ilgili olarak birinci derecede sorumlu görülen kişilerdir (Ada & Baysal, 2015: s.91-92).

Yönetim, aynı zamanda bir organizasyonun ürünü olarak da görülebilir. Sağlam bir organizasyonun kurulması için şu aşamalar önemlidir (Ada & Baysal, 2015: s.91):

- 1. Etkinliğin ne olduğunu belirlemek,*
- 2. Amaca ulaşmak için gerekli işlevleri saptamak,*
- 3. Fonksiyonları pratik üniteler halinde gruplandırmak,*
- 4. Her fonksiyon veya fonksiyon grubu için yapılacak görevleri ve bunların kim tarafından yapılacağını belirlemek,*
- 5. Her iş için bu işi yapabilecek personeli seçmek,*
- 6. Seçilen personelin iş yapmalarını ve bu işleri benimsemelerini temin etmek.*

Bu süreçlerin ardından organizasyonlar, belirlenen politika ve kararları uygulamak ve verimliliği artırmak amacıyla yönetim fonksiyonlarını hayata geçirir (Ada & Baysal, 2015: s.91).

Yönetim, insan davranışıyla ilgili uygulamalı bir alandır. İnsan, biyoloji, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, iktisat, din, antropoloji gibi birçok bilim alanının inceleme konusudur. Ancak, mekanik bir varlık olmadığından, insan davranışlarının kestirilmesi ve genel ilkelerle açıklanması zordur (Ada & Baysal, 2015: s.92). Ayrıca, insan davranışlarındaki değerler, yönetim süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Yönetim biliminin bütünüyle rasyonel ve değerden bağımsız bir çalışma alanı olması tartışmalıdır. Yönetimin konusu olarak insan, sadece örgütte gerçekleşen üretimin bir aracı değildir. Üretim sürecinde insanın inançları, değerleri ve beklentileri de dikkate alınmalıdır (Ada & Baysal, 2015: s.92).

Yönetim, yalnızca organizasyonel süreçlerin yürütülmesini sağlayan bir araç değil, aynı zamanda sosyal ve insani bir bilim alanı olarak da kabul edilmektedir. Bu alanın gelişimiyle birlikte, yönetimle ilgili çeşitli kavramlar, ilkeler, teoriler ve modeller oluşturulmaya başlanmıştır (Şişman, 2016: s.179).

Profesyonel yönetimin nasıl olması gerektiğine dair bilimsel ilkelere dayanan birçok teori vardır. Özellikle son 50-60 yılda yönetim bilimi ile yönetim sanatını birleştirmeye çalışan birçok teori ortaya çıkmıştır. Bu teoriler, Klasik Yaklaşım, İnsan İlişkileri Yaklaşımı, Davranış Bilimi Yaklaşımı, Çağdaş Yaklaşım, Sistem Yaklaşımı ve Niteliksel Yaklaşım olarak sıralanabilir (Karip, 2014: s.6).

Yönetim, insan odaklı bir süreç olduğu için ilk akla gelen, insanın yönetimi (örneğin personel yönetimi veya insan kaynakları yönetimi) olur. Bununla birlikte, yönetimin kapsamı yalnızca insan yönetimiyle sınırlı değildir; üretim yönetimi, teknoloji yönetimi, eğitim yönetimi ve finans yönetimi gibi farklı alanları da içerir (Şişman, 2016: s.179).

Eğitim yönetimi, yönetim disiplininin bir alt alanı olarak, eğitim kurumlarının işleyişine rehberlik eder. İnsan faktörünün önemini vurgulayan bu alan, sadece idari süreçleri yönetmekle kalmaz, aynı zamanda eğitim politikalarını şekillendirme ve insan kaynaklarını etkili bir şekilde organize etme görevini de üstlenir (Bursalıoğlu, 2022: s.19). Bu bağlamda, eğitim yönetimi başlığı altında, eğitim kurumlarının yönetimine yönelik ilkeler ve uygulamalar detaylandırılacaktır.

2.2. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir dalı olarak, eğitimin amaç ve işlevlerine uyarlanmış bir süreçtir. İnsan odaklı yapısı, eğitim sistemini diğer yönetim alanlarından ayırır. Bu süreç, eğitim politikalarının uygulanmasını, insan ve maddi kaynakların etkili ve verimli şekilde yönetilmesini içerir (Taymaz, 2024: s.20). Aynı zamanda, eğitim yönetimi yalnızca idari süreçlerin düzenlenmesiyle sınırlı kalmayan, bireylerin davranışlarını şekillendirme, eleştirel düşünce kazandırma ve toplumsal gelişimi destekleme hedefiyle hareket eden çok yönlü bir alandır (Schinkel, De Ruyter & Aviram, 2016; akt. Çelik Yılmaz & Argon, 2024: s.158).

Eğitim yönetiminin temel amacı, eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için insan ve maddi kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra eğitim yönetimi, eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, devlet politikalarını uygulamak ve bireylerin davranışlarını şekillendirmek gibi bir dizi önemli sorumluluk üstlenir (Ada & Baysal, 2015, s.79). Schinkel, De Ruyter & Aviram'ın (2016) görüşlerine dayandırılarak, eğitim sürecinin bireylerin davranışlarını

şekillendirme ve eleştirel düşünce geliştirme hedefiyle sosyal bir dönüşüm aracı olduğu vurgulanmaktadır (akt. Çelik Yılmaz & Argon, 2024, s.158). Ancak bu süreçte, bireysel ve toplumsal beklentiler arasında zaman zaman çatışmalar yaşanabilmektedir.

Eğitim yönetiminin insan odaklı yapısı, bu alanı diğer yönetim türlerinden ayırır. Eğitim yöneticileri, yalnızca idari süreçleri yürütmekle kalmaz; aynı zamanda eğitim kurumlarının lideri olarak, insan ve maddi kaynakları organize etmek, grup çalışmalarına rehberlik etmek ve önemli kararlar vermekle sorumludur (Örücü & Şimşek, 2011). Eğitim yöneticilerinin bu çok yönlü görevleri, sadece idari becerilerle değil, aynı zamanda liderlik, iletişim ve karar verme yetkinlikleriyle desteklenmelidir. Etkili bir eğitim yönetimi, yalnızca mevcut süreçleri sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda yenilikçi yaklaşımlar benimseyerek eğitimin kalitesini artırmayı hedefler.

Bununla birlikte, eğitim sisteminin verimliliği, genellikle uzun vadeli ve soyut ölçütlere dayalı olduğu için, eğitimde başarıyı değerlendirmek diğer sektörlerle göre daha karmaşıktır (Taymaz, 2024: s.20). Eğitimde başarı, bireylerin davranışsal değişimleri, eleştirel düşünme becerileri ve topluma katkı düzeyleriyle ilişkilidir. Bu nedenle eğitim yönetimi, yalnızca kurumların işleyişini denetlemekle kalmaz, aynı zamanda bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyecek stratejiler üretir (Taymaz, 2024: s.20).

Eğitim yönetimi, toplumsal adalet ve eşitlik ilkelerine dayalı olarak, politikaların planlanması ve uygulanmasında önemli bir rol üstlenir. Eğitim yöneticileri, yalnızca idari süreçlerin liderleri değil, bireylerin gelişimini ve toplumsal ilerlemeyi destekleyen rehberlerdir. Eğitim hedeflerine ulaşmak, yöneticilerin bireysel ve kurumsal düzeyde etkili liderlik sergilemesine bağlıdır (Taymaz, 2024: s.20-21).

Eğitim yönetimi, yalnızca bireylerin gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda eğitim kurumlarının işleyişinden sorumlu liderlik ve yönetim süreçlerini kapsar. Eğitim yöneticileri, ulusal politikaların uygulanması, kaynakların etkili kullanımı ve müfredat geliştirme gibi görevleri üstlenir. Millî Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe müdürlükleri düzeyinde görev yapan yöneticiler, bu kapsamda değerlendirilebilir (Çelik Yılmaz & Argon, 2024: s.158). Eğitim yönetiminin bu geniş kapsamı, eğitimin kalitesini artırmak için sistematik bir yaklaşımla liderlik gerektirir.

Eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek olarak gelişimi, bazı yapısal sorunlar nedeniyle sınırlanmaktadır. Karip'e (2014) göre, eğitim yöneticiliği henüz tam

anlamıyla bir meslek olarak tanımlanamamıştır. Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi, yöneticilerin kararlarını araştırma ve gözlemlere dayandırmalarına ve etik kurallar çerçevesinde hareket etmelerine bağlıdır. Bunun yanı sıra, eğitim yöneticilerinin statü ve performans değerlendirme süreçlerinin nesnel ölçütlere dayalı olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Karip, 2014: s.5-6).

Eğitim yönetiminin en önemli sorunlarından biri, meslekleşme ve kurumsallaşma sürecinde yaşanan zorluklardır. Bu bağlamda, Bursalıoğlu (2022), “*Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*” adlı kitabında, eğitim yöneticiliğinin karşılaştığı temel problemleri ve çözüm önerilerini şu şekilde açıklamaktadır:

Eğitimde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumsallaşmasına en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik görevleri ve değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışma öğretmen-yönetici tipinin doğmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollerin aykırı düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmış, yıpranmasını artırmıştır. Öğretmen-yönetici tipi, merkeziyetçi eğitim sistemlerinin çoğunda bulunmaktadır. Eğitim yöneticiliği öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılmadıkça, böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görülmeyecektir. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin gereklerine göre yetiştirilip geliştirilmedikçe, bu verimi artırmak amacıyla yapılan model ve yapı değişimleri de başarılı olmayacaktır. Çünkü örgüt ve yönetim dengesi, bir dereceye kadar, model ve insan dengesine benzetilebilir. Bu paralellik, her ikisine de eşit ağırlık vermeyi zorunlu kılmaktadır.

2.3. Okul Yönetimi

Okul, eğitim sisteminin en önemli ve dinamik öğelerinden biridir. Öğrencilere, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda bilişsel, bedensel ve duyuşsal davranışları kazandırmayı amaçlayan örgütlenmiş yapılardır (Bayar, 2022: s.48). Eğitim sisteminin bir alt kümesi olarak düşünüldüğünde, okul yalnızca bir kurum değil, aynı zamanda toplumsal gelişime katkı sağlayan bir organizasyondur.

Bir eğitim örgütü olarak okul, kâr amacı gütmeyen ve eğitimin üretilmesi amacıyla organize edilmiş bir sistemdir (Bursalıoğlu, 2015; akt. Bayar, 2022: s.48). Bu

bağlamda, üniversite, fakülte, enstitü, lise, ortaokul ve ilkokul gibi farklı kademelerde faaliyet gösterir. Başaran'a (1996; akt. Bayar, 2022: s.48) göre okul, eğitim hizmetlerinin üretildiği temel birimler olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemindeki bu yapı, yalnızca öğrencilere bilgi kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal değerlerin aktarımı ve bireylerin sosyal rollerine hazırlanmasında kritik bir role sahiptir. Bu önemli role bağlı olarak, okulun işlevselliğini sürdürebilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, etkili bir okul yönetimini zorunlu kılmaktadır.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin uygulandığı sınırlı bir alan olmakla birlikte, eğitim sisteminin genel amaçlarına uyumlu olarak okuldaki insan ve maddi kaynakların etkin kullanımını sağlayarak okulu hedefleri doğrultusunda yaşatma sorumluluğunu taşır (Taymaz, 2024: s.22). Bu süreçte okul müdürü, yalnızca bir yönetici değil, aynı zamanda okulun işleyişini düzenleyen bir liderdir. Ancak okul yönetimi, müdürlerin bireysel çabalarıyla sınırlı değildir; öğretmenlerin liderlik, sınıf yönetimi ve değerlendirme katkıları belirleyici bir rol oynar (Çelik Yılmaz & Argon, 2024: s.160). Öğretmenlerin informel güçlerinin okul müdürünün yönetim tarzını etkilediği ve bu durumun okul yönetiminin başarısını doğrudan etkilediği görülmektedir.

Okul yönetiminin temel sorumluluklarından biri, okulun belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamaktır. Bu hedefler arasında verimliliği artırmak, çalışanların mesleki doyumlarını güçlendirmek, sağlıklı bir okul ortamı yaratmak ve sürdürülebilir bir yapı oluşturmak yer alır (Bayar, 2022: s.51). Okul yönetiminin başarıyla yürütülebilmesi için karar alma, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme gibi yönetim işlevlerinin etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Ada & Baysal, 2015: s.80).

Okul müdürü, akademik başarı hedeflerini toplumsal işlevlerle birleştiren kritik bir figürdür. Ancak etkili bir okul yönetimi, bireysel liderlik becerilerinin yanı sıra paydaşlarla iş birliğini gerektirir. Bu süreç, öğretmenlerin katkılarını dikkate alan bir liderlik anlayışıyla şekillenmelidir. Alınan kararların uygulanabilirliği, iş birliği kültürünün gücüne bağlıdır (Taymaz, 2024: s.32).

Son olarak, okul yönetiminin başarısı, yalnızca organizasyonel işlevlere değil, demokratik bir okul iklimi oluşturmaya ve paydaş katılımına bağlıdır. Okul yönetimi, bireylerin potansiyellerini açığa çıkaran ve eğitim hedeflerine hizmet eden çok yönlü bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Ada & Baysal, 2015: s.80).

2.3.1. Okul Yönetiminin Ögeleri

Okulun organizasyonu, okul müdürü tarafından yönetilir. Müdürün başarısı, kendi rolünü ve personelin rollerini anlamasına bağlıdır. Türkiye’de okullar, devletin ilke ve hedeflerine göre düzenlenir. Okul yapısında yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel (memurlar, teknisyenler, sağlık personeli, eğitim profesyonelleri ve hizmetliler) yer alır (Şişman & Turan 2004). Bir okulun etkililiği, hedeflere ulaşma yeteneği, büyük ölçüde faaliyetlerin ve personelin dikkatli planlanmasına bağlıdır. Bu planlamanın eğitim yöneticileri tarafından yapılması, onların önemli bir sorumluluk üstlenmesini gerektirir. Araştırmalar, etkili okullarda yöneticilerin kilit bir faktör olduğunu göstermektedir (Balcı, 2022).

Okul yönetiminin ögelerini, okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenler ve diğer personeller oluşturmaktadır. Bu dört ögenin eş güdümlü ve yüksek motivasyonla hareket etmesi okulların etkili olma düzeyini olumlu etkileyecektir.

2.3.2. Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları

Okul yöneticisi, okul için gereken maddi ve insani kaynakları temin edip bu kaynakları en verimli biçimde kullanmalıdır. Bununla birlikte okul bütçesinin oluşturulması, okul politikalarının ve kurallarının belirlenmesi, öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri, personel işlerinin organize edilmesi okul müdürünün görevleri arasındadır (Şişman, 2016: s.221). Türkiye’de okul müdürlerinin eğitim alanında belirli kanun ve yönetmeliklerle kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul yöneticisi, milli eğitimle ilgili üst yönetimin yasal hükümleri, programları ve yönetmelikleri çerçevesinde okulun tüm işlerini organize etme, yönetme ve denetleme yetkisine sahiptir ve okulun yönetimi, kontrolü, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumlu kabul edilmektedir.

MEB’e bağlı resmî kurumlarda okulların yönetimi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu birinci kişi okul müdürüdür. Okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısıyla bu süreci yönetir. Yöneticisi olmayan okullarda (çoğunlukla köy okulları) bu süreç müdür yetkili öğretmen tarafından yürütülür. Okul müdürü, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmenin görev ve sorumlulukları hem MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim

Kurumları Yönetmeliğinde hem de MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde ayrı ayrı belirtilmiştir (MEB, 2013; MEB, 2014).

2.3.2.1. Okul Müdürünün Görevleri

Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı R.G' de yayınlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 39. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2014);

MADDE 39 – (1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı R.G.' de yayınlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 39. maddesinde de detaylı şekilde ele alınmaktadır (MEB, 2013).

Okul müdürlerinin görevleri 2508 sayılı TD' de belirlenmiş olup, yöneticilik pozisyonlarına öğretmenlerin ilgisizliğine neden olabilecek sorumluluklar şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2000: s.67):

- *İdari İş Yükü ve Bürokrasi:* Gelir-gider, bütçe ve ödenek işlemlerinin yürütülmesi, resmi yazışmalar ve belge onay süreçlerinin takibi.
- *Zaman ve Çalışma Koşulları:* Haftalık ve günlük çalışma programlarının hazırlanması, öğretmenlere ek görevlerin verilmesi, ders dışı eğitici, sosyal ve kültürel faaliyetlerin organize edilmesi.
- *Yasal ve Denetim Sorumlulukları:* Kanun, yönetmelik ve genelgelere uygun hareket edilmesi, okul yönetiminin mevzuata uygun şekilde denetlenmesi ve resmi raporların hazırlanması.
- *Personel Yönetimi:* Öğretmenler kuruluna başkanlık edilmesi, zümre ve diğer kurulların çalışmalarının izlenmesi, gerektiğinde toplantıya çağırılması ve alınan kararların uygulanması.

- *Disiplin ve Yetki Kullanımı*: Çalışma düzenini sağlamak, performansı izlemek ve gerektiğinde yasal yetkileri kullanarak müdahalede bulunmak.

2.3.2.2. Müdür Yardımcılarının Görevleri

Müdür Yardımcısının görev, yetki ve sorumluluğu, 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı R.G.'de yayınlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 41. maddesinde şu şekilde belirtilmektedir: “Müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir” (MEB, 2014).

Müdür Yardımcısının görev, yetki ve sorumluluğu 07.09.2013 tarih ve 28758 sayılı R.G.'de yayınlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 80. maddesinde de detaylı şekilde ele alınmaktadır (MEB, 2013).

Müdür yardımcıları, eğitim programının yürütülmesine destek olmakla birlikte, yöneticilikten kaçınma nedenleri arasında gösterilebilecek çeşitli idari ve ek sorumluluklara sahiptir (Gümüşeli, 2014, s.136-137). Bu sorumluluklar şu şekilde özetlenebilir:

- *Ek Ders Yükü ve Öğretim Sorumluluğu*: Okulun ihtiyaçlarına bağlı olarak derslere girmek, sınıftaki öğretimle ilgilenmek ve öğretmenlere rehberlik etmek.
- *Öğrenci Takibi ve Disiplin Süreçleri*: Öğrenci danışmanlığı ve rehberliği, devamsızlık takibi, disiplin süreçlerine destek olmak.
- *Planlama ve Koordinasyon*: Zaman çizelgelerinin hazırlanması, çalışma gruplarının ve öğretim programlarının planlanması.
- *Sosyal ve Kültürel Etkinlikler*: Okul içi ve dışı sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin organizasyonunda görev almak.
- *Mesleki Gelişim ve Denetim*: Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak, sınıf içi uygulamaları gözlemlemek ve geri bildirim sağlamak.

Bu görevlerin çeşitliliği ve ek iş yükü, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ilgi göstermemesine neden olabilmektedir.

2.3.2.3. Öğretmenlerin Görevleri

Öğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluğu 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı R.G.'de yayınlanan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 43. maddesinde şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2014);

MADDE 43 – Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 86. maddesinde de öğretmenlerin görev ve sorumlulukları belirtilmiştir (MEB, 2013).

Müdür yardımcısı ve öğretmenlerin yukarıda sayılan görevleri dışında ayrıca nöbet görevleri de bulunmaktadır. Bu görevlerin esasları MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 44. maddesinde belirtilmektedir (MEB, 2014).

Gümüşeli (2014), eğitim programının yönetiminin, okuldaki tüm paydaşların aynı amaç doğrultusunda iş birliği yapmasıyla gerçekleştirilecek kapsamlı bir görev olduğunu vurgular. Yönetim görevinin etkili olması için paydaşların, eğitim programıyla ilgili kendi alanlarında yetkin olması gerektiğini belirtir. Ancak bu yetkinlikler, başarı için yeterli değildir; bu süreçlerin bütünlük içinde yönlendirilmesi de gereklidir. Bu ise okul müdürünün hem iyi bir program yöneticisi hem de etkili bir lider olmasına bağlıdır (Gümüşeli, 2014, s.140).

2.3.3. Türkiye’de Okul Yöneticiliği ve Eğitim Lideri Yetiştirme Politikaları

Eğitim kurumlarının başındaki yöneticiler, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılmasında kritik bir rol oynar. Okul yöneticisi, kaynakların verimli kullanımını sağlayan bir yönetici olmanın ötesinde, eğitim-öğretim lideridir. Okul müdürleri, öğretmenleri motive etmekten, öğrencilerin gelişimini desteklemeye ve okulun genel işleyişini düzenlemeye kadar geniş bir sorumluluğa sahiptir (Güven, 2024: s.302). Bu denli önemli bir role sahip olan okul yöneticilerinin nasıl seçileceği ve nasıl yetiştirileceği, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve kalitesi açısından kritik bir meseledir.

Okul yöneticisi adayları arasında öğretmenler önemli bir yer tutmaktadır. Yönetim süreçlerine doğrudan katılım sağlayarak liderlik becerilerini geliştiren öğretmenler hem kendi mesleki yeterliliklerini artırmakta hem de okulun genel işleyişine değerli katkılarda bulunmaktadır. Bu durum, yalnızca yönetim sürecinin etkinliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki tatminini olumlu yönde etkiler. Özellikle, öğretmenlerin yönetim sürecine aktif katılımı, okul yöneticisi aday havuzunun niteliğini artırarak, eğitim sistemine sürdürülebilir bir liderlik modeli kazandırabilir. Ancak bu süreçte, öğretmenlerin yöneticilik algı ve tutumları, yönetim süreçlerinin başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.3.3.1. Okul Yöneticisi Seçme ve Atama Politikaları

Türkiye'de okul yöneticisi seçme ve atama süreçleri, eğitim yönetiminin sık değişen ve tartışmalı alanlarından biridir. 1950'lerden itibaren çeşitli reformlar yapılmış, ancak okul yöneticiliği için sistematik bir yetiştirme programı oluşturulamamıştır. Okul müdürleri genellikle öğretmenlikte uzun yıllar deneyim kazanmış, başarılı ve liyakatli kişiler arasından seçilmiştir (Güven, 2024: s. 304).

1962'de hazırlanan MEHTAP (Merkezî Hükümet Teşkilâtı Araştırma Projesi) raporu, eğitim yöneticiliğinin uzmanlık alanı olarak ele alınmasını ve üniversitelerde bölümler açılmasını önermiştir. Bu doğrultuda, 1964'te Ankara Üniversitesi'nde ilk program açılmış, ancak 1997'de YÖK kararıyla eğitim yönetimiyle ilgili tüm bölümler kapatılmıştır (Güven, 2024: s.305-307). 1997 yılında YÖK tarafından yapılan düzenleme, öğretmen yetiştirme programlarını yeniden yapılandırmayı hedeflemiş olsa da eğitim yöneticiliği alanında uzmanlaşmayı sağlayan bu bölümlerin kapatılması, eğitim yönetiminde önemli bir boşluk yaratmıştır (Dönmez, 1998). MEHTAP raporu, eğitim politikalarının modernleşmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması ve verimliliğin artırılması gibi hedeflere odaklanmış, ancak önerilerin tam anlamıyla hayata geçirilememesi sürekliliği olumsuz etkilemiştir (Güven, 2024: s. 306).

1990'lara kadar okul yöneticileri, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre atanmış, öğretmenlikte en az üç yıl çalışmak yeterli görülmüştür. 1998'de yayımlanan yönetmelikle ise yönetici adayları için hizmet öncesi eğitim ve seçme sınavı şartı getirilmiş, kurslarda başarı göstermek müdürlük için yeterli bir kriter olmuştur (Güven, 2024: s.306-307).

1999'da yayımlanan yönetmelik, eğitim yöneticiliğini öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak tanımlamış, yüksek lisans, akademik yayın ve sınav başarıları gibi kriterler getirmiştir. Ancak, değerlendirme süreçlerindeki subjektiflik, güvensizlik yaratmış ve liyakat esaslı bir sistemin gerekliliğini ortaya koymuştur (Güven, 2024: s.307-308).

2004'ten itibaren yönetmeliklerde sık sık değişiklik yapılmış, 2007 sonrası düzenlemelerle okul yöneticisi atama süreçleri karmaşıklaşmıştır. Yönetici atamalarında siyasi müdahaleler ve objektif kriterlerin ihmal edilmesi eleştirilmiş, siyasi ve kişisel ilişkilerle yapılan atamalar eğitim sisteminin kalitesini olumsuz etkilemiştir (Güven, 2024: 308-309).

2024'te yayımlanan yönetmelik, yazılı ve sözlü sınavları zorunlu kılmıştır. Yazılı sınavlarda genel kültür, eğitim bilimleri ve mevzuat; sözlü sınavlarda liderlik ve iletişim becerileri değerlendirilmiştir. Mesleki deneyim ve akademik başarı da dikkate alınmış, ancak tam anlamıyla liyakat esaslı bir sistem kurulamamıştır (Güven, 2024: s.308).

Türkiye'de okul yöneticisi seçme ve atama politikaları, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve kalitesi üzerinde doğrudan etkili bir faktördür. Bu süreçte öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik algı ve tutumları, etkili bir yönetim yapısının kurulmasında ve okul hedeflerine ulaşılmasında kritik bir öneme sahiptir.

2.3.3.2. Okul Yöneticisi Yetiştirme Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar

Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme süreçleri gerek politikalar gerekse uygulamalar açısından birçok sorun barındırmaktadır. Yönetici yetiştirmeye yönelik düzenlemeler sıklıkla değişime uğramış ve bu uygulamalar çoğu zaman belirli bir sistematik çerçevede yürütülememiştir (Kılınç & Cansoy, 2022: s.81). Eğitim şûralarında ve yönetmeliklerde yöneticilik tartışılmış, ancak alınan kararların büyük bir kısmı uygulamaya yeterince yansıtılmamıştır. Özellikle liyakat esasına verilen önemin zamanla azalması, siyasi müdahaleler ve objektif kriterlerden uzak uygulamalar, bu alandaki sorunları daha da derinleştirmiştir (Kılınç & Cansoy, 2022: s.81).

Eğitim sisteminin yönetiminde okul müdürlerinin belirleyici bir rol üstlendiği düşünüldüğünde, bu alandaki eksikliklerin etkisi daha da önem kazanmaktadır. Güven (2024), okul yöneticilerinin yalnızca öğretim liderliği rolüyle değil, aynı zamanda okulun genel işleyişini yönlendiren bir profesyonel olarak değerlendirilmesi

gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, yönetici atamalarında yazılı ve sözlü sınav uygulamaları dikkat çekerken, bu süreçlerde nesnel olmayan değerlendirmeler ve subjektif kriterler sebebiyle uygulamalara yönelik eleştiriler artmıştır (Güven, 2024: s.313-314).

Yönetici seçiminde hizmet içi eğitim ve belirli mesleki yeterliliklerin önceliklendirilmesine yönelik adımlar atılsa da bu uygulamaların sürdürülebilirliği sağlanamamış ve mesleğin profesyonelleşmesi konusunda eksiklikler yaşanmıştır (Kılınç & Cansoy, 2022: s.81). Güven (2024), okul yöneticilerinin belirli bir vizyonla eğitilmesi ve yönetim becerilerinin uluslararası standartlara uygun şekilde geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte, yönetici yetiştirme süreçlerinin daha uzun vadeli bir perspektifle ele alınarak sürdürülebilir bir sisteme dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kılınç & Cansoy, 2022: s.82).

Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi için uluslararası standartların dikkate alınması ve eğitim yöneticiliği alanının bağımsız bir meslek olarak ele alınması büyük önem taşımaktadır (Kılınç & Cansoy, 2022: s.81). NAESP (Ulusal İlköğretim Okul Müdürleri Derneği), ISLLC (Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu) ve OFSTED (Eğitim Standartları Bürosu) gibi uluslararası kuruluşların belirlediği standartların Türkiye'deki yönetici yetiştirme politikalarına entegre edilmesi, eğitim sisteminin kalitesini artırmada kritik bir rol oynayabilir (Kılınç & Cansoy, 2022: s.81). Yönetici adaylarının yönetim bilimleri ve eğitim yönetimi alanında akademik ve pratik bilgiye sahip olmaları, bu alandaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır (Güven, 2024: s.326).

Ayrıca, görevde olan okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyecek programlar, uygulamalı eğitimler ve mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır. Güven (2024), okul yöneticiliği seçimlerinde daha nesnel ölçütlerin benimsenmesi gerektiğini vurgulamış ve sözlü sınav süreçlerinin daha şeffaf hale getirilmesini önermiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumları da sürecin başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu süreçteki rolü, yalnızca yöneticilik adaylıklarıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda okulun yönetim süreçlerine aktif katılım göstermeleri teşvik edilmelidir.

Sonuç olarak, eğitim yöneticiliğine atanacak kişilerin bilimsel temelli eğitim süreçlerinden geçirilmesi, liyakat esasına dayalı bir sistemle seçilmeleri ve mesleki

gelişimlerinin sürekli desteklenmesi gerekmektedir (Kılınç & Cansoy, 2022: s.82-83). Türkiye’de bu alandaki sorunların çözümü için uzun vadeli ve kararlı reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Reformların başarılı olabilmesi, merkezi yönetim ve yerel paydaşların iş birliği içinde çalışmasına bağlıdır. Ayrıca öğretmenlerin yöneticilik algı ve tutumları, etkin bir yönetim yapısının temel unsurlarındandır (Güven, 2024: s.325-326).

Türkiye’de eğitim yöneticiliği, profesyonel bir meslek olarak örgütlenememiş ve merkezi bürokrasinin etkisi altında kalmıştır. Yönetici yetiştirme süreçlerindeki en büyük sorunlardan biri, atama süreçlerinde liyakat ve uzmanlık ilkelerinin göz ardı edilmesidir. Merkeziyetçi yapı, bu alanı siyasi nüfuz ve bürokratik kontrolle şekillendirmiştir (Aslanargun, 2014: s.120-121).

ABD’de eğitim yöneticilerinin yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve üst düzey pozisyonlar için doktora yapmaları zorunludur. Bu yaklaşım, yöneticilik pozisyonunun öğretmenlik deneyiminin ötesinde liderlik ve yönetim becerilerine dayandığını vurgular. Türkiye’de ise bu standart oluşturulamamış, süreçler günübirlik kararlarla şekillenmiştir (Aslanargun, 2014: s.124-125).

Eğitim sisteminin kurumsallaşamaması, okul yöneticiliği pozisyonlarına dair algıları da olumsuz etkilemektedir. Yönetici yetiştirme süreçleri, merkezi otoritenin elinde şekillenmiş ve yerel ihtiyaçlara duyarlılık gösterilmemiştir. Bu durum, eğitim yöneticilerinin yeterliliklerini artıracak mekanizmaların kurulmasını engellemiş ve nitelikli liderlik geliştirme çabalarını sınırlandırmıştır (Aslanargun, 2014: s.121).

Yönetici yetiştirme süreçlerinin düzenlenmesi, eğitim liderliğinin profesyonelleşmesi için gereklidir. Liyakate dayalı bir sistem, yöneticilik pozisyonunun saygınlığını artırarak öğretmenlerin algılarını olumlu etkileyebilir. Şeffaflık eksikliği ise bu pozisyona ilgiyi azaltmakta ve mesleki tatmin sağlamayacağı algısını güçlendirmektedir (Aslanargun, 2014: s.126).

Eğitim yönetiminde liderlik becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca mevcut yöneticilerin iş performansını artırmakla kalmayıp, öğretmenlerin de bu pozisyona geçiş yapma konusundaki motivasyonlarını destekleyecektir (Öner, 2007). Araştırmalar, öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına olan ilgisinin, bu pozisyonların liyakat, mesleki gelişim ve toplumsal saygınlık gibi faktörlerle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Yöneticilik süreçlerinin profesyonelleştirilmesi ve liderlik

eğitimlerinin zorunlu hale getirilmesi, öğretmenlerin yöneticiliğe dair algılarını olumlu yönde şekillendirebilir (Türkmen, 2012).

Bu bağlamda, yerel düzeyde daha esnek ve hesap verebilir bir yapı oluşturulması, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonunu daha cazip ve anlamlı bulmasına katkı sağlayacaktır. Profesyonel bir yönetim anlayışının benimsenmesi, yalnızca eğitim liderliğini güçlendirmekle kalmayacak, aynı zamanda öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını da olumlu yönde değiştirecektir.

2.3.3.3. Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Zorluklar

Okul yöneticilerinin uzun çalışma saatleri ve çok yönlü sorumlulukları, kişisel yaşamlarına zaman ayırmalarını önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Yoğun iş yükü ve zaman baskısı, yöneticilerin aileleriyle vakit geçirme ve sosyal yaşamlarını sürdürme kapasitelerini olumsuz etkilemektedir. Güzel, Güzel, Yıldırım & Taşpınar (2023), bu koşulların yöneticilerin mesleki tatminlerini ve fiziksel-psikolojik iyi oluşlarını tehdit ettiğini vurgulamaktadır. Bu zorluklar, yönetim süreçlerinin etkinliğini sınırlamakta ve yöneticilik pozisyonunun cazibesini azaltmaktadır.

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, modern eğitim sisteminin talepleri doğrultusunda giderek artmakta ve bu durum, iş ve aile yaşamları arasında bir denge kurmayı zorlaştırmaktadır. Çalışmalar, okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve iş yükü ile sorumlulukların bu çatışmayı artıran temel faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (Uzlu, 2018). Bu çatışma, yöneticilerin iş doyumlarını olumsuz etkileyerek hem mesleki tatmini hem de fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarını tehdit etmektedir. Bu tür zorluklar, yalnızca yönetim süreçlerinin verimliliğini sınırlamakla kalmayıp, aynı zamanda yöneticilik pozisyonunun cazibesini de azaltmaktadır (Uzlu, 2018). Yöneticilerin iş yükünün dengelenmesi ve iş-aile yaşam dengesini destekleyici politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Artan görev ve sorumluluklar, okul yöneticilerinin mesleki tatminlerini olumsuz etkileyen bir dizi zorluk yaratmaktadır. Aşırı iş yükü, yetersiz maddi getiriler ve sınırlı yetki kullanımı, yönetim süreçlerinin verimliliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca, veli şikayetleri, ilgisiz veli profilleri ve bürokratik engeller, yöneticilerin mesleklerine yönelik beklentilerinin karşılanmamasına neden olmaktadır (Öztürk, 2023). Bu tür zorluklar, yalnızca mevcut yöneticilerin motivasyonlarını azaltmakla kalmayıp,

öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna olan ilgilerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Maddi ve manevi koşulların iyileştirilmesi, iş yükünün dengelenmesi ve karar alma süreçlerinde yöneticilere daha fazla yetki tanınması gereklidir.

Eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ve sürdürülmesinde yöneticiler, ciddi bir iş yükü ve sorumlulukla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, yöneticilerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarını etkileyen bir dizi problem doğurmaktadır. Arslan (2024), okul yöneticilerinin karşılaştığı bu zorlukların çok boyutlu olduğunu ve eğitim süreçlerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Özellikle fiziki ortamların iyileştirilmesi sırasında, ödeneklerin yetersizliği ve bürokratik süreçlerin karmaşıklığı nedeniyle yöneticiler zaman ve enerji kaybı yaşamaktadır. Resmi yazışmalardaki gecikmeler ve karar alma süreçlerindeki yetki sınırları, yöneticilerin planlarını uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, teknisyen ve bakım-onarım personeli gibi destek hizmetlerinin eksikliği, yöneticileri yalnız bırakmakta ve bu süreçte ek sorumluluklar üstlenmelerine neden olmaktadır.

İnsan kaynaklı sorunlar da yöneticilerin çalışma koşullarını zorlaştıran önemli bir faktördür. Velilerin ekonomik yetersizlikleri ve süreçlere katılım konusundaki ilgisizliği, okulların fiziki iyileştirme çabalarına destek sağlanmasını engellemektedir. Öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve öğretmenlerin projelere katılım konusundaki isteksizlikleri ise, yönetim süreçlerini daha karmaşık hale getirmektedir. Arslan (2024), bu durumun yalnızca yöneticilerin iş yükünü artırmakla kalmayıp, eğitim ortamlarının genel kalitesini de düşürdüğünü ifade etmektedir.

Bu koşullar altında, yöneticilerin mesleki tatminini ve verimliliğini artırmak için bir dizi strateji gereklidir. Maddi kaynakların artırılması, bürokratik süreçlerin sadeleştirilmesi ve yerel yönetimlerle iş birliklerinin teşvik edilmesi, yöneticilerin iş yükünü hafifletebilecek önemli adımlardır (Arslan, 2024). Aynı zamanda, okul topluluğu içindeki iş birliğinin güçlendirilmesi ve yöneticilere daha fazla yetki verilmesi, yönetim süreçlerinin etkinliğini artırabilir. Bu tür iyileştirmeler, yalnızca yöneticilerin çalışma koşullarını değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin genel kalitesini de yükseltecektir (Öztürk, 2023).

Ayrıca, yöneticilerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Yetersiz kaynaklar, yüksek iş yükü ve bürokratik engellerin azaltılması, yöneticilik rolünün daha cazip

hale gelmesine katkı sağlayabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna ilgisizliğinin büyük ölçüde, bu pozisyonun algılanan yükü ve zorluklarından kaynaklandığını göstermektedir (Uzlu, 2018). Yöneticilik koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin bu role yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir ve yönetici aday havuzunun genişlemesine olanak tanıyabilir (Güzel vd., 2023). Dolayısıyla, yöneticilerin çalışma koşullarına yönelik bu tür stratejik adımlar, hem mevcut yöneticilerin iş doyumunu artıracak hem de öğretmenlerin yönetim rollerine olan yaklaşımlarını güçlendirecektir.

2.4. Eğitim Yönetiminde Güç Algısının Öğretmenlerin Yöneticilik Tutumlarına Etkisi

Okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde güç kullanma biçimleri, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bürokratik ve siyasi etkilere açık atama süreçleri, öğretmenlerde yönetici pozisyonlarının liyakatten uzak olduğu algısını güçlendirebilir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna olan ilgisini olumsuz etkileyerek, mesleki motivasyonlarının azalmasına yol açabilir (Bursalıoğlu, 2022).

Eğitim yöneticiliğinin profesyonelleşmemesi ve kurumsallaşamaması, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik algılarını olumsuz yönde etkileyen bir başka unsurdur. Öğretim ve yönetim rolleri arasındaki sınırların belirsizliği, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonunun getirdiği sorumlulukları karmaşık ve yorucu bulmalarına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna geçiş yapma konusundaki isteksizliklerini artırabilir (Şişman, 2002).

Yönetim ve öğretmenler arasındaki güç ilişkilerindeki sorunlar, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna olan bakışlarını doğrudan etkileyebilir. Okul müdürlerinin rehberlik yerine baskıcı güç kullanımı, bilimsel yaklaşımlardan uzak problem çözme alışkanlıkları ve iş birliğinden uzak yönetim anlayışları, öğretmenlerde yöneticilik pozisyonuna duyulan güvenin azalmasına yol açmaktadır (Aslanargun, 2014: s.113-114).

Bu bağlamda, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmek için, güç ilişkilerinin şeffaf ve iş birliğine dayalı bir yapıya dönüştürülmesi gereklidir. Eğitim yönetiminde liderlik anlayışının güç kullanımına

değil, rehberlik ve iş birliği temelli bir yaklaşıma dayanması, öğretmenlerin yöneticilik motivasyonlarını artırabilir ve bu pozisyona olan ilgilerini güçlendirebilir.

2.5. Eğitim Yöneticiliğinde Sosyal Saygınlık Algısı

Eğitim yöneticiliği, toplumsal yapının temel taşlarından biri olan eğitim sisteminin işleyişini organize eden ve yönlendiren bir meslek grubu olarak, önemli bir toplumsal statüye sahiptir. Bu statünün algılanışı, sadece yöneticilerin mesleki bilgi ve becerileri ile değil, aynı zamanda toplumsal değerler, yönetim süreçleri ve paydaşların beklentileri ile de şekillenmektedir (Şişman, 2016: s.212-213). Sosyal saygınlık, bir meslek grubunun toplum nezdindeki itibarını, değerini ve kabul görme derecesini ifade eden bir kavram olarak, eğitim yöneticilerinin mesleki motivasyonu ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Yılmaz, 2019).

Eğitim yöneticilerinin sosyal saygınlık algısı, bireysel ve kurumsal başarılarının yanı sıra, toplumun eğitim sistemine bakış açısını da yansıtan bir göstergedir. Bu algı, yöneticilerin liderlik becerileri, iletişim yetenekleri, karar alma süreçlerindeki adalet anlayışları ve fiziksel ortamların iyileştirilmesine yönelik katkıları gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Yılmaz, 2019). Bununla birlikte, eğitim yöneticiliği mesleğinin statüsü, zaman zaman liyakatsiz atamalar, yetersiz kaynaklar ve medya tarafından oluşturulan olumsuz algılar gibi dışsal unsurlardan da zarar görebilmektedir (Aslanargun, 2014: s.122).

Bu bölümde, eğitim yöneticiliğinde sosyal saygınlık algısının temel bileşenleri, etkileyen faktörler ve öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumları ile bu algının ilişkisi ele alınmaktadır. Ayrıca, sosyal saygınlık algısının artırılmasına yönelik öneriler ve uygulamalara da yer verilerek, eğitim yöneticiliğinin toplumsal anlamda daha güçlü bir statüye kavuşması için neler yapılması gerektiği tartışılmaktadır.

2.5.1. Sosyal Saygınlık

Sosyal saygınlık, birey veya meslek grubunun toplum tarafından kabul görme ve değer verilme derecesidir. Bu kavram, mesleki kimlik ile toplumsal statü arasındaki bağı güçlendirir ve iş tatmini, motivasyon ve özsaygıyı etkiler. Eğitim yöneticiliğinde, sosyal saygınlık, yöneticilerin algıları ile performansları arasındaki ilişkiyi belirler (Ceylan, 2011). Sosyal saygınlık, birey veya meslek grubunun toplum tarafından kabul

görme derecesidir. Bu kavram, mesleki kimlik ile toplumsal statü arasındaki bağı güçlendirir ve iş tatmini, motivasyon ile özsaygıyı etkiler. Eğitim yöneticiliğinde, sosyal saygınlık, yöneticilerin algıları ile performansları arasındaki ilişkiyi belirler (Sarıkaya Taştan & Elma, 2024). Sosyal saygınlık, bireylerin veya meslek gruplarının toplumda kabul görme, değer verilme ve saygı duyulma düzeyini ifade eder (Aslan, 2020). Bu kavram, mesleki kimlik ile toplumsal statü arasındaki güçlü bağları belirler ve iş tatmini, motivasyon ve özsaygı gibi önemli faktörleri etkiler (Uzlu, 2018). Eğitim yöneticiliği bağlamında, sosyal saygınlık, yöneticilerin toplumdaki algıları ile mesleki performansları arasında doğrudan bir ilişki kurar (Kurt, Öz, Çiçekdağ, Toprak, Görmez, & Bulut, (2023). Bu ilişki, yöneticilerin itibarlı, güvenilir ve değerli görülmelerini sağlayan unsurlarla sıkı bir şekilde bağlantılıdır (Kurt vd., 2023). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri, onların toplumsal saygınlık algısını artırmada kritik bir rol oynar (Arpaçay, 2014). Özellikle demokratik liderlik tarzları, okul yöneticilerinin toplumsal saygınlıklarını pekiştiren önemli bir faktördür. Bu saygınlık, okul müdürlerinin toplumda bıraktıkları olumlu etki ve liderlik becerileriyle doğrudan ilişkilidir ve aynı zamanda motivasyonlarının temel unsurlarını oluşturur (Öztürk, 2023). Okul yöneticilerinin kaynak yönetimi ve liderlik becerileri, onların toplumsal statülerini ve saygınlık algılarını pekiştiren en önemli unsurlardır (Arslan, 2024). Eğitim yöneticilerinin mesleki saygınlıkları ise, toplumda nasıl algılandıkları ve mesleki rollerini başarıyla yerine getirip getiremedikleriyle doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, 2019).

2.5.2. Eğitim Yöneticiliğinin Toplumdaki Yeri

Eğitim yöneticiliği, bir toplumun eğitim sistemini şekillendiren ve yönlendiren liderlik pozisyonlarını kapsar. Tarihsel olarak Türkiye'de eğitim yöneticiliği, hem öğretmenlikten gelen bir meslek olarak hem de kamu görevlisi statüsü ile toplumda saygı duyulan bir meslek olmuştur (Taymaz, 2024: s.57). Ancak, eğitim politikalarındaki değişimler, çalışma koşulları ve toplumsal algılar bu mesleğin statüsünü dönüştürmüştür. Eğitim yöneticileri, özellikle okullarda karar alıcı ve yönlendirici roller üstlenmelerine rağmen, diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında sosyal saygınlık açısından geride kalabilmektedir. Bu durum, eğitim yöneticilerinin toplum nezdindeki yerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya yönelmelerinin sebeplerinden biri olarak yöneticiliğin statü sağlaması ve sosyal çevreyi geliştirme imkânı sunduğu ifade edilmiştir (Sarıkaya Taştan & Elma, 2024). Eğitim yoluyla toplumsal statünün artırılmasının bireylerin ve ailelerin stratejik bir tercihi olduğu belirtilmektedir (Aslan, 2020). Okul müdürlerinin iş yükü ve sorumluluklarının artışı, mesleğin toplumdaki statüsüne etkide bulunabileceği ifade edilmektedir (Uzlu, 2018). Okul yöneticilerinin toplumsal saygınlığına yönelik olarak liderlik becerileri ve akademik başarı gibi unsurların öne çıktığı belirtilmektedir (Kurt vd., 2023). Müdürlerin iletişim ve liderlik becerileri ile dünya standartlarına uygun bir yönetim anlayışının, toplumsal saygınlığı artırdığına dikkat çekilmektedir (Arpaçay, 2014). Liderlik becerilerinin, toplumun eğitim yöneticilerine duyduğu saygıyı artırmada önemli bir rol oynadığı ve bu becerilerin okul müdürlerinin toplumsal statüsünü şekillendirdiği ifade edilmektedir (Yılmaz, 2019). Okul müdürlerinin toplumdaki yerini belirleyen en önemli unsurlardan birinin, fiziki ortamları iyileştirme süreçlerinde sergiledikleri başarı olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2024). Eğitim yöneticilerinin toplumdaki yerini etkileyen faktörler arasında medya algısı, liyakatsiz atamalar ve toplumsal değer yargılarının yer aldığı belirtilmektedir (Yılmaz, 2019).

2.5.3. Eğitim Yöneticiliğinde Sosyal Saygınlığı Etkileyen Faktörler

Eğitim yöneticiliğinin sosyal saygınlığı, birçok faktörün bir araya gelmesiyle şekillenir. Çalışma koşulları, yöneticilerin mesleki yeterlilikleri ve liderlik becerileri bu algıyı doğrudan etkiler. Eğitim yöneticilerinin iş yükü, ekonomik beklentileri karşılayamayan maaşları ve karar alma süreçlerindeki sınırlamaları, mesleğin toplumdaki algısını olumsuz etkileyen unsurlar arasında yer alır. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin medya ve toplum önündeki temsili de sosyal saygınlık algısında önemli bir rol oynar. Olumsuz bir imaj, mesleğin genel itibarı üzerinde ciddi zararlar yaratabilir (Yılmaz, 2019).

Öğretmenlerin yönetici olmalarını etkileyen faktörler arasında "statü ve saygınlık" sağlama isteğinin ekonomik motivasyonlarla birlikte önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Sarıkaya Taştan & Elma, 2024). Eğitim yoluyla kültürel sermaye birikiminin, bireylerin ve kurumların toplumdaki saygınlığını artıran önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Aslan, 2020). İş doyumu düşük olan bireylerin mesleki rollerindeki toplumsal saygınlık algısının zayıflayabileceği ifade edilmektedir (Uzlu,

2018). Dürüstlük, liyakat ve güçlü iletişim becerilerinin, yöneticilerin saygınlıklarını artıran başlıca özellikler olduğu vurgulanmaktadır (Kurt vd., 2023). Okul müdürlerinin yönetim yaklaşımlarında hoşgörü ve çözüm odaklı bir tutum sergileyerek sosyal saygınlık algısını güçlendirdiği ifade edilmektedir (Arpaçay, 2014). Adalet ve liyakat gibi unsurların, okul müdürlerinin toplumsal saygınlıklarını artırmada kritik bir rol oynadığı, buna karşın beklentilerinin karşılanmamasının sosyal saygınlık algısını olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir (Öztürk, 2023). Okul müdürlerinin fiziki iyileştirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların, sosyal saygınlık algılarını doğrudan etkileyen faktörler arasında olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2024). Yetki eksikliği ve medya kaynaklı olumsuz algıların, okul yöneticilerinin sosyal saygınlıklarını zedeleyebileceği belirtilmektedir (Yılmaz, 2019).

2.5.4. Öğretmenlerin Yöneticiliğe Yönelik Tutumları ile Sosyal Saygınlık Arasındaki İlişki

Eğitim yöneticiliğinin sosyal saygınlığı, toplumun genel algısının yanı sıra öğretmenlerin bu mesleğe yönelik tutumlarından etkilenmektedir. Öğretmenler, bu mesleği düşük saygınlıkta algıladıklarında bu pozisyonlara talip olmaktan kaçınmakta ve bu durum mesleğe dair önyargıları güçlendirmektedir. Sosyal saygınlığı artırmaya yönelik uygulamalar, öğretmenlerin bu pozisyonlara bakışını olumlu yönde etkileyebilir (Sarıkaya Taştan & Elma, 2024).

Eğitim politikaları ve kültürel sermaye birikiminin, öğretmenlerin ve yöneticilerin statü ile saygınlık algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğu belirtilmektedir. Bu faktörler, eğitim yöneticiliğinin toplumdaki genel algısını şekillendirirken aynı zamanda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve yöneticiliğe yönelik tutumlarını da etkilemektedir (Aslan, 2020). İş-aile yaşam dengesini sağlamakta zorlanan okul müdürlerinin bu durumunun, mesleğin cazibesini azaltarak öğretmenlerin yöneticiliğe olan ilgisini olumsuz etkileyebileceği ifade edilmektedir (Uzlu, 2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerini sosyal saygınlık açısından değerlendirirken adalet, rehberlik ve iş birliği gibi özellikleri öncelikli kriterler arasında gördükleri vurgulanmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kurt vd., 2023).

Okul müdürlerinin adil, çalışkan ve tarafsız bir tutum sergilemelerinin, öğretmenlerin bu yöneticilere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve bu sayede mesleki

motivasyonlarının artmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Özellikle liderlik becerilerinin, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına bakış açılarında belirleyici olduğu ve bu tutumların liderlik rolleri ile mesleki doyum arasındaki doğrudan ilişkiyi güçlendirdiği belirtilmektedir (Öztürk, 2023). Fiziki iyileştirme süreçlerinde okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik ve sorun çözme becerilerinin, öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Arslan, 2024). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liyakatsiz atamaları ve yönetim süreçlerindeki eksikliklerini, yöneticiliğe karşı geliştirdikleri olumsuz tutumların en önemli nedenlerinden biri olarak gördükleri ifade edilmektedir. Bu durum, sosyal saygınlık algısının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır (Yılmaz, 2019).

2.6. İlkokul ve Ortaokul Eğitiminde Yönetim Yapısı

İlkokul ve ortaokullar, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın merkeziyetçi organizasyon modeli çerçevesinde yönetilmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin koordinasyonunda yürütülen bu sistemde, okul düzeyindeki yönetim; müdürler ve müdür yardımcıları tarafından sağlanmaktadır (T.C., 1973). Okul yöneticileri, öğretim programlarının uygulanmasından, öğrenci-veli ilişkilerinin düzenlenmesine ve okul kaynaklarının yönetimine kadar geniş bir sorumluluk alanına sahiptir. Bu yapıda, öğretmenlerin de okul yönetim süreçlerine katılımı, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Özen, 2022: s.38).

2.6.1. İlkokul ve Ortaokul Kavramları

Eğitim sistemimizin temel eğitim basamağı, okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullar ve ortaokullardan oluşmaktadır. İlköğretim, çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın Eylül ayında başlayıp, 13 yaşını tamamladığı yılın öğretim dönemi sonunda sona eren, zorunlu ve ücretsiz bir eğitim kademesidir (T.C., 1973). Bu süreç, dört yıl süreli ilkokul ve dört yıl süreli ortaokuldan oluşmakta ve toplam sekiz yıllık kesintisiz bir eğitimi kapsamaktadır.

İlkokullar, çocuklara temel bilgi, beceri ve davranışlar kazandırarak onların kişisel ve toplumsal gelişimlerini desteklemeyi hedefler. Ortaokullar ise öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yönlendirme yaparak onları hem hayata hem de üst öğrenime

hazırlamayı amaçlar. Ayrıca, öğrencilerin mesleki tercihlerini şekillendirebilmeleri için rehberlik çalışmaları yürütülür (T.C., 1973).

İlköğretim kurumları, Türk Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genellik ve eşitlik, fırsat eşitliği, bilimsellik, laiklik, demokrasi ve Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlılık gibi temel ilkelere uygun şekilde planlanır. Bu doğrultuda, eğitim öğretim sürecinin hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi esastır (Özen, 2022: s.38).

İlkokul ve ortaokullarda eğitim süreci belirli standartlara bağlı olarak yürütülmektedir. Bir ders saati 40 dakika olarak düzenlenirken, teneffüs süreleri en az 10 dakika olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemek, ilköğretim sürecinin temel işlevleri arasında yer almaktadır (MEB, 2014).

2.6.2. İlkokul ve Ortaokul Yöneticiliğinin Önemi

İlkokul ve ortaokul yöneticiliği, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen özel bir liderlik anlayışı gerektirir. Bu yöneticiler, pedagojik liderlik ile idari sorumlulukları bir arada yürütmektedir. Bu görev hem eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde hem de toplumsal sorumlulukların yerine getirilmesinde önemli bir rol oynar (Demir, 2015).

İlkokul ve ortaokul yöneticileri, yalnızca öğretim programlarının uygulanmasından değil, aynı zamanda okul topluluğunun ihtiyaçlarını anlayarak demokratik bir yönetim anlayışı geliştirmekten de sorumludur. Araştırmalar, yöneticilerin sosyal sorumluluk algılarının, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel yapısına, yöneticilerin kıdem ve görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Akkaya, 2013). Sosyal sorumluluk bilinci, yalnızca öğrenciler ve öğretmenler üzerinde değil, aynı zamanda veliler ve çevre toplum üzerinde de olumlu etkiler yaratmaktadır.

Etkili bir okul yöneticisi, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlarken, öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı eğitim süreçlerini düzenler. Bunun yanı sıra, okul iklimini güçlendirmek ve çevreyle uyumlu bir okul yapısı oluşturmak gibi geniş kapsamlı bir sorumluluğa sahiptir (Akkaya, 2013). İlkokul ve ortaokullarda yöneticilerden, yalnızca eğitimin idari süreçlerini yönetmeleri değil, aynı zamanda etik, sosyal ve çevresel sorumlulukları da dikkate almaları beklenir. Bu bağlamda,

inovatif yönetim yaklaşımlarının benimsenmesi ve eğitimde yenilikçi projelerin hayata geçirilmesi kritik öneme sahiptir (Demir, 2015).

Yöneticilerin iş yükü, bürokratik engeller ve yetersiz kaynaklar gibi sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin ve sosyal sorumluluk bilincinin, öğrencilerin öğrenim deneyimlerini zenginleştirdiği ve eğitim kalitesini artırdığı birçok araştırma ile kanıtlanmıştır (Akkaya, 2013; Demir, 2015). Velilerle etkili bir iş birliği sağlayan yöneticiler, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra, topluma duyarlı bireyler yetiştirilmesine de önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu nedenlerle, ilkokul ve ortaokul yöneticiliği, eğitim süreçlerinin yanı sıra, toplumsal sorumlulukların yerine getirilmesi açısından da diğer kademelerden ayrılan bir öneme sahiptir. Okul yöneticilerinin etkili liderlik anlayışı, yalnızca kısa vadeli akademik hedeflere değil, uzun vadeli sosyal ve etik kazanımlara da hizmet etmektedir.

2.6.3. İlkokul ve Ortaokullarda Yönetim ve Öğretmen İlişkileri

İlkokul ve ortaokullarda yönetici ve öğretmen ilişkileri, eğitimin kalitesini ve okulun genel başarısını belirleyen temel unsurlardan biridir. Bu ilişki, yöneticilerin liderlik tarzları, öğretmenlerin mesleki tatmini ve örgütsel bağlılık gibi birçok değişkenle doğrudan ilişkilidir (Tınaz, 2014). Yönetim süreçlerinde etkili liderlik, planlama, örgütlenme ve karar alma yetenekleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Cingöz, 2023).

Okul yöneticilerinin demokratik liderlik anlayışı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını teşvik ederek onların okul topluluğuna aidiyet duygusunu güçlendirmektedir (Çetin Çağrı, 2015). Özellikle değişim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artıran önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Cingöz, 2023). Bu yaklaşım, yalnızca okul politikalarına ilişkin katılımı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğretmenlerin yenilikçi fikirler geliştirmelerine de olanak tanımaktadır (Tınaz, 2014).

Yöneticilerin etkili bir liderlik sergilemelerinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki performansını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Cingöz, 2023). Özellikle demokratik liderlik anlayışını benimseyen yöneticiler, öğretmenlerin güvenini kazanarak daha üretken bir okul ortamı yaratmaktadır (Çetin Çağrı, 2015).

Araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerinin yüksek olduğu okullarda öğrencilerin akademik başarılarının da arttığı görölmektedir (Cingöz, 2023). Bunun yanı sıra, otoriter ve ilgisiz yönetim tarzlarının, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyerek okul iklimini bozduğu belirtilmiştir (Tınaz, 2014).

Motivasyon, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkinin kritik bir boyutunu oluşturmaktadır. Yöneticilerin öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarını desteklemesi, okulun genel başarısı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir (Cingöz, 2023). Güven ortamının varlığı, öğretmenlerin okul içindeki rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanımaktadır (Tınaz, 2014).

Yönetici-öğretmen ilişkilerinin gücü, yalnızca mesleki bağlamda değil, aynı zamanda bireysel ve sosyal düzeyde de olumlu etkiler yaratmaktadır (Cingöz, 2023). Araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilere duyduğu güvenin, yalnızca bireysel performansı değil, aynı zamanda okulun genel işleyişini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Çetin Çağrııcı, 2015). Güven ortamının varlığı, öğretmenlerin okul içindeki rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanımaktadır (Tınaz, 2014).

Bununla birlikte, öğretmenlerin yöneticilere yönelik algıları, cinsiyet, yaş, kıdem gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir (Cingöz, 2023). Örneğin, kıdemli öğretmenlerin genç yöneticilere karşı algılarında, deneyim ve otorite çatışmasının ortaya çıktığı durumlar gözlemlenmiştir (Çetin Çağrııcı, 2015). Bu tür algısal farklılıklar, okul ortamında ilişki yönetimini zorlaştırabilir, ancak yöneticilerin empati ve iletişim becerilerini kullanarak bu farklılıkları yönetmesi mümkündür (Tınaz, 2014).

Sonuç olarak, ilkokul ve ortaokullarda yönetici-öğretmen ilişkileri, yalnızca bireysel deneyimleri değil, okulun genel işleyişini ve başarısını da doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Cingöz, 2023). Bu ilişkilerin güçlü ve sağlıklı olması, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve motivasyonunu artırırken, onların kuruma olan bağlılığını da güçlendirebilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin sınıftaki verimliliğini artırarak öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yansıyabilir ve okulda daha destekleyici, iş birliğine dayalı bir ortamın oluşmasına katkı sağlayabilir (Çetin Çağrııcı, 2015).

2.7. Tutum Kavramı ve Bileşenleri

Tutum, bireyin belirli bir nesne, kişi, durum veya olay karşısındaki duygu, düşünce ve davranış eğilimlerini ifade eden, öğrenilmiş bir eğilimdir. Bu eğilim, bireyin çevresiyle olan etkileşimleri sonucunda şekillenmekte ve genellikle bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2020). Tutumlar, bireylerin çevresel uyaranlara verdikleri tepkiler üzerinde belirleyici bir etkidir ve bireyin düşünce ve davranışlarını yönlendiren bir temel yapı taşı oluşturur. Bu bölümde, tutum kavramının tanımı, bileşenleri ve tutumları şekillendiren faktörler ele alınacaktır.

2.7.1. Tutumun Tanımı ve Bileşenleri

Tutum, bireyin bir nesne, kişi, durum veya olay karşısındaki düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini düzenleyen, öğrenilmiş bir özellik olarak tanımlanır. Latince kökeni "harekete hazır olmak" anlamına gelen bu kavram, bilimsel olarak 19. yüzyıldan itibaren incelenmeye başlanmıştır (İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.49). Allport (1935), tutumu "bireyin nesnelere veya durumlara yönelik tepkilerini yönlendiren zihinsel ve sinirsel bir hazırlık durumu" olarak tanımlamış ve bu durumun bireyin çevresel deneyimleri yoluyla şekillendiğini ifade etmiştir (Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.50).

Smith'e (1968) göre, tutum "bir bireye atfedilen ve bireyin psikolojik objelere yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını düzenleyen eğilimdir" (Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.50). Bu tanımda "bireye atfedilen" ifadesi, tutumun doğrudan gözlemlenemeyen ancak davranışlardan anlaşılabilen bir özellik olduğuna işaret etmektedir. Örneğin, bir öğrencinin fen bilgisi dersine yönelik isteksizliği, bu derse yönelik olumsuz bir tutuma işaret edebilir (Ankara Üniversitesi, 2020).

Tezbaşaran (2008) ve Özgüven (2011), tutumu bireylerin bir nesne, kişi, durum veya kavrama yönelik olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamaktadır (Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.50). Bu tanım, tutumun bireyin çevresiyle olan etkileşimini ve karar alma süreçlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Tutumlar, bireyin geçmiş deneyimlerinden, sosyal çevresinden ve bilişsel değerlendirmelerinden beslenerek şekillenir ve zamanla

değişebilir. Bu çerçevede, tutumun temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Tavşancıl, 2019; Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.50):

- * Tutumlar doğuştan gelmez; bireylerin aile, sosyal çevre ve öğrenme süreçleri içerisinde sonradan edinilir.
- * Tutumlar zaman içinde bireyde tutarlılık, kararlılık ve düzenlilik kazandırır.
- * Bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarıyla bireyin çevresini algılamasında ve tepkilerini yönlendirmesinde belirleyici bir rol oynar.
- * Bireyin çevresindeki nesne, kişi veya olaylara yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunmasını sağlar.

Tutumlar, bireylerin sosyal çevreleri ve deneyimleriyle şekillenerek bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarıyla çok boyutlu bir yapı kazanır. Bu yapı, bireylerin çevresindeki nesnelere, olaylara veya kişilere ilişkin algılarını, hislerini ve davranışlarını etkiler. Bu bağlamda, tutumun üç temel bileşeni olan bilişsel, duygusal ve davranışsal yönler ele alınmaktadır (Ankara Üniversitesi, 2020).

2.7.1.1. Bilişsel Bileşen

Bilişsel bileşen, bireyin tutum objesine ilişkin bilgi, inanç ve düşüncelerinden oluşur. Tutum objesi hakkındaki bilgi, bireyin doğrudan deneyimleri veya dolaylı öğrenmeler (örneğin, okuma, duyma) yoluyla şekillenir. Örneğin, bir bireyin elektrikli araçların çevreye zarar vermediğini düşünmesi, bilişsel bileşene örnek teşkil eder (Aronson, Wilson & Akert, 2005; Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.52-53).

Eğitim bağlamında, öğretmenlerin okul yöneticiliğine ilişkin bilişsel bileşenleri, yöneticilik rolüne dair sahip oldukları bilgi ve inançları kapsar. Örneğin, bir öğretmenin, demokratik liderlik tarzına sahip bir yöneticinin okuldaki verimliliği artıracığına inanması, bu bileşenin bir göstergesidir (Ankara Üniversitesi, 2020).

2.7.1.2. Duyuşsal Bileşen

Duyuşsal bileşen, bireyin tutum objesine yönelik olumlu veya olumsuz duygularını ifade eder. Bu bileşen, hoşlanma ya da hoşlanmama gibi subjektif değerlendirmeleri içerir ve bireyin değerler sistemiyle doğrudan ilişkilidir. Örneğin, çevre dostu bir ürün kullandığında kendini mutlu hisseden bir birey, duyuşsal bileşene yönelik olumlu bir

tutum sergilemektedir (Taylor, Peplau & Sears, 2000; Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.54).

Eğitim bağlamında, öğretmenlerin mevcut yöneticilerle olan etkileşimleri, yöneticilik pozisyonuna dair olumlu veya olumsuz bir duygusal tutum geliştirmelerine neden olabilir. Örneğin, bir öğretmenin mevcut yöneticisinden duyduğu memnuniyet, yöneticiliğe dair olumlu bir duygusal tutumu ifade eder (Ankara Üniversitesi, 2020).

2.7.1.3. Davranışsal Bileşen

Davranışsal bileşen, bireyin tutum objesine ilişkin sergilediği davranış eğilimlerini ifade eder. Ancak, bu bileşen davranışın kendisi değil, bireyin belirli bir davranışta bulunma niyetini gösterir. Örneğin, bir bireyin elektrikli araç satın alma kararı, davranışsal bileşene bir örnektir (Aronson vd., 2005; Akt. İlgün Dibek & Şahin Kürşad, 2023: s.54).

Eğitim bağlamında, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna başvurma eğilimleri veya bu role mesafeli durmaları, davranışsal bileşeni ortaya koyar. Bir öğretmenin gönüllü olarak yöneticilik pozisyonuna başvurması, bu bileşenin olumlu bir göstergesidir (Ankara Üniversitesi, 2020).

2.7.2. Tutumu Etkileyen Faktörler

Tutumlar, bireylerin demografik özellikleri, psikolojik yapıları, sosyal çevreleri ve mesleki deneyimlerinin bir sonucu olarak şekillenir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını anlamak için bu faktörler, aşağıdaki başlıklar altında ele alınmıştır.

2.7.2.1. Demografik Faktörler

Demografik özellikler, bireyin tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynar ve bu özellikler, bireyin yaşadığı sosyal, kültürel ve mesleki bağlamla yakından ilişkilidir (Özyer & Azizoğlu, 2010). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını etkileyen demografik faktörler arasında cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem, branş, öğretim türü ve sendika üyeliği öne çıkmaktadır.

Cinsiyet, bireyin toplumsal rollerine ve liderlik algısına yönelik beklentileri doğrultusunda tutum geliştirmesinde önemli bir etkidir. Toplumda kadınlık ve

erkeklik rollerine yüklenen anlamlar, bireylerin liderlik pozisyonlarına yönelik algılarını ve tutumlarını şekillendirebilir. Özellikle kadınların liderlik algılarında toplumsal normların etkisi daha belirgin olabilir (Türkmen, 2012). Geleneksel cinsiyet rolleri, kadınların yöneticilik pozisyonlarına mesafeli yaklaşımlarına neden olabilirken, erkeklerin bu rollere daha olumlu bir şekilde yöneldiği gözlemlenmiştir. Bu durum, toplumsal yapıların liderlik algılarına etkisini göstermekte ve bireylerin cinsiyet temelinde şekillenen tutumlarını derinleştirmektedir (Köksal, 2022).

Yaş ve mesleki kıdem, bireyin deneyimlerini ve liderlik rollerine yönelik algılarını etkileyen diğer önemli değişkenlerdir. Deneyimli öğretmenler, yöneticilik pozisyonlarına dair daha gerçekçi bir yaklaşıma sahip olabilirken, genç öğretmenlerin bu pozisyonlara daha idealist bir şekilde baktığı görülmektedir (Yıldırım, 2023). Meslekte uzun süre hizmet veren öğretmenler, deneyimleri doğrultusunda yöneticilik pozisyonlarının gerekliliklerini daha iyi anlayabilir ve bu pozisyonlara dair tutumlarında, yönetimin hem avantajlarını hem de zorluklarını dikkate alan daha gerçekçi bir yaklaşım sergileyebilirler (Köksal, 2022).

Branş, öğretmenlerin yöneticilik algılarını ve bu pozisyona yönelik ilgilerini etkileyebilir. Örneğin, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine kıyasla daha fazla yönetsel sorumluluk almayı düşünebilir. Bu farklılık, öğretmenlerin çalıştıkları branşların gereklilikleri ve yöneticilik rollerine bakış açılarından kaynaklanabilir (Köksal, 2022).

Öğretim türü, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarında belirleyici bir faktör olabilir. Tekli eğitim uygulamaları, öğretmenlere daha uzun teneffüs ve öğle arası süreleri sağlayarak fiziksel ve zihinsel olarak daha dinlenmiş bir şekilde çalışma imkânı sunmaktadır (Önceler Kökdemir, 2024). Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu artırarak yöneticilik pozisyonlarına yönelik daha olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Buna karşılık, ikili eğitimde sıkıştırılmış programın getirdiği yoğunluk, öğretmenlerin iş yükünü artırabilir ve yönetim süreçlerine dair algılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Sendika üyeliği, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını şekillendirebileceği düşünülen bir faktördür. Ancak literatürde, sendika üyeliğinin tutumlar üzerindeki etkilerine ilişkin bulguların tutarsız olduğu ve bağlama göre farklılık gösterebileceği belirtilmiştir (Yalçın, 2018). Sendikalar, üyelerine mesleki

hakların korunması ve geliştirilmesi konusunda farkındalık sağlamanın yanı sıra, yönetim süreçlerine katılımı daha bilinçli bir tutum geliştirme fırsatı sunabilir. Yalçın'ın (2018) çalışmasında da vurgulandığı gibi, sendika üyeliği bazen öğretmenler arasında gruplaşmalara neden olabilir. Bu gruplaşmalar, yönetim süreçlerini hem iş birliği hem de çatışma bağlamında etkileyebilir. Özellikle, aynı sendikaya üye öğretmenler arasında iş birliği gelişirken, farklı sendikalara üye olanlar arasında iletişim sorunları ve ayrışmalar yaşanabileceği belirtilmiştir. Bu durum, sendika üyeliğinin yönetim süreçlerine etkisinin dinamik ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir (Yalçın, 2018).

2.7.2.2. Psikolojik Faktörler

Psikolojik faktörler, bireylerin tutumlarını şekillendiren en temel unsurlar arasında yer alır. Bu başlık altında öz-yeterlik inancı, motivasyon ve bireylerin liderlik algıları gibi önemli boyutlar ele alınacaktır. Öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine dair kendi yeteneklerine olan güvenini ifade eder (Bandura, 1986; Akt. Kotaman, 2008). Motivasyon, bireylerin mesleki ve kişisel hedeflerine ulaşma arzusu olarak tanımlanabilir ve bu arzunun öğretmenlerin mesleki rollerine olan bağlılıklarını artırdığı belirtilmiştir (Eker, 2014). Liderlik algıları ise yönetim rollerine dair kişisel ve toplumsal değer yargılarıyla ilişkilidir ve bireylerin bu rollere dair tutumlarını etkileyen önemli bir unsurdur (Köksal, 2022; Çelikay, 2019). Psikolojik faktörlerin bu üç boyutu, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öz-yeterlik inancı, bireyin belirli bir performansı gösterebilmek için gerekli olan becerilere sahip olduğuna yönelik kişisel yargısıdır (Bandura, 1986; Akt. Köksal, 2022). Bu inanç, bireyin duygularını, düşüncelerini ve motivasyonunu etkileyerek mesleki ve akademik başarısında önemli bir belirleyici olarak ortaya çıkmaktadır (Eker, 2014). Eğitim ortamında, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrencilerin katılımını sağlama gibi alanlarda etkili bir role sahiptir (Eker, 2014).

Öz-yeterlik inançlarının yöneticilik tutumlarıyla ilişkisi, literatürde farklı çalışmalarla desteklenmiştir. Köksal'ın çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumları ile mesleki öz-yeterlik inançları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin yöneticilik

pozisyonlarına olan ilgilerini ve bu rollere yönelik tutumlarını şekillendirebileceğini göstermektedir (Köksal, 2022; Eker, 2014). Özellikle öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, yönetim süreçlerine katılımında daha fazla motivasyona sahip olduğu ifade edilmektedir (Köksal, 2022).

Çelikay'ın çalışmasında ise öz-yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yetenek yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Çelikay, 2019). Bu bağlamda, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri, onların yöneticilik rollerine yönelik algılarını ve bu rollerle ilgili tutumlarını etkileyen önemli bir psikolojik faktör olarak değerlendirilmektedir (Çelikay, 2019).

Motivasyon, bireylerin mesleki ve kişisel hedeflere ulaşma arzusu olarak tanımlanır ve eğitim bağlamında öğretmenlerin iş performansını, öğrenme süreçlerini ve mesleki bağlılıklarını etkileyen kritik bir faktör olarak karşımıza çıkar. Araştırmalar, öğretmen motivasyonunun pozitif okul yönetimi anlayışıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Bıçakçılar, 2021). Özellikle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin destekleyici ve katılımcı yönetim anlayışına sahip olduğu okullarda, motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için okul yöneticilerinin olumlu tutumlar sergilemesi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif olarak dahil edilmesi önerilmektedir (Bıçakçılar, 2021).

Motivasyon, bireylerin belirli bir hedefe ulaşma arzusu olarak tanımlanır ve öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, iş performanslarını ve öğrenme süreçlerini etkileyen önemli bir faktördür (Tabak, B. Y., Sönmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). İçsel motivasyon, bireylerin öğrenmeye ve mesleki gelişime olan ilgilerini artırırken, dışsal motivasyon, ödüller, takdir ve mesleki fırsatlar gibi faktörlerden etkilenir. Tabak vd. (2019), öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki tatmin ve iş performansı ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Göksu, S., Ok, O., Uyduran, İ. M., Karakaş, N., & Yalçın, A. (2023) ise, öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin eğitim kaynaklarının etkin kullanımı ve öğrencilerle kurulan etkileşim üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına daha olumlu tutum geliştirdiği ve bu rollerde başarılı olma konusunda daha istekli oldukları belirtilmiştir. Motivasyonu yüksek öğretmenlerin, sınıf yönetiminde daha etkili olduğu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu şekilde yönlendirdiği gözlemlenmiştir (Göksu vd., 2023).

Liderlik algıları, bireylerin liderlik kavramına ve liderlik rollerine dair inanç, tutum ve beklentilerini ifade eder. Liderlik tarzları üzerine yapılan çalışmalar, bu algıların şekillenmesinde önemli bir çerçeve sunmaktadır. Lewin, liderlik tarzlarını demokratik, otoriter ve serbest liderlik olmak üzere üç ana başlıkta ele almıştır (Lewin, Lippitt & White, 1939; Akt. Cherry, 2023). Demokratik liderlik, bireylerin sürece dahil edilmesini sağlayarak ekip motivasyonunu ve katılımını artırırken, otoriter liderlik genellikle daha hızlı karar almayı gerektiren durumlarda etkilidir ancak yaratıcılığı ve katılımı sınırlayabilir. Serbest liderlik ise yüksek beceriye sahip ekiplerle çalışmada etkili olmasına karşın, genellikle düşük üretkenlikle sonuçlanır (Lewin vd., 1939; Akt. Cherry, 2023).

Eğitim ortamlarında liderlik algıları, yöneticilerin öğretmenlerle kurduğu iletişim, karar alma süreçlerindeki şeffaflık ve öğretmenlerin görüşlerine verilen önem gibi unsurlardan etkilenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin liderlik algıları, yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir psikolojik faktör olarak değerlendirilmektedir (Bağrıyanık, 2017).

2.7.2.3. Sosyal ve Çevresel Faktörler

Sosyal ve çevresel faktörler, bireylerin tutumlarının oluşumunda ve değişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir (Baysal, 1981). Eğitim bağlamında bu faktörler, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik algılarını ve tutumlarını şekillendiren önemli unsurlar arasında yer alabilir. Özellikle okul ortamının dinamikleri, mesleki ilişkiler ve yönetim anlayışı gibi unsurlar öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına bakışını doğrudan etkileyebilmektedir (Ertürk & Memişoğlu, 2018). Bunun yanı sıra, toplumsal normlar ve yöneticilik pozisyonunun toplumsal itibarı da öğretmenlerin bu pozisyonlara ilişkin tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bağrıyanık, 2017).

Okul ortamı, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik algılarını etkileyen önemli çevresel faktörlerdendir. Demokratik yönetim anlayışı, öğretmenlerin bu pozisyonlara olumlu tutum geliştirmesini sağlarken; otoriter yönetim tarzı ise genellikle olumsuz tutumlara yol açar. İş birliği ve mesleki ilişkilerin kalitesi de bu ilgiyi artıran önemli bir etkidir (Ertürk & Memişoğlu, 2018). Özellikle etkili bir okul ortamında liderlik becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan uygulamalar,

öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler yaratabilmektedir (Bağrıyanık, 2017).

Bireylerin liderlik algıları üzerinde önemli etkiler vardır. Türkmen'in (2012) çalışması, kadınların liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlarının, toplumsal normların ve stereotiplerin etkisiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlarında olumsuz algılara yol açabilmektedir.

Yöneticilik pozisyonunun toplumsal algısı ve itibarı, bireylerin bu pozisyonlara yönelik tutumlarını etkileyen önemli bir sosyal faktördür. Özellikle eğitim kurumlarında, okul yöneticiliğinin genellikle ağır idari yükümlülükler ve bürokratik sorumluluklarla sınırlı olduğu algısı, öğretmenlerin bu pozisyonlara ilgisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kara, Karataş & Aydın, 2022). Bu algı, yöneticilik pozisyonlarının liderlikten çok idari görevlerle ilişkilendirilmesine neden olarak öğretmenlerin liderlik becerilerine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Ancak, liderlik ve stratejik karar alma süreçlerinin vurgulandığı bir algı, öğretmenlerin bu pozisyonlara daha olumlu bakmasını sağlayabilir (Kara vd., 2022).

Eğitim kurumlarındaki yöneticilik pozisyonlarının itibarı, öğretmenlerin bu pozisyonlara ilgisini etkileyen önemli bir unsurdur. İdari görevlerle sınırlı algılanan kurumlarda bu ilgi azalırken, liderlik ve stratejik karar alma süreçlerinin vurgulandığı yerlerde tutumların daha olumlu hale geldiği belirtilmektedir (Kara vd., 2022).

Sosyal ve çevresel faktörlerin bu bileşenleri, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarının şekillenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle okul ortamı, toplumsal normlar ve yöneticilik pozisyonunun itibarı, öğretmenlerin liderlik algılarını ve yöneticilik rollerine yönelik tutumlarını belirleyen önemli unsurlardır.

2.7.2.4. Mesleki Deneyimler

Mesleki bilgi ve deneyim, bireylerin yöneticilik pozisyonlarına ilişkin tutumlarında belirleyici bir rol oynar. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, yöneticilik pozisyonlarına olan ilgilerini ve bu pozisyonlara yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Okçu, 2011). İdari deneyim, bireylerin liderlik becerilerine dair algılarını şekillendirebilmektedir. Araştırmalar, idari görev deneyiminin liderlik algılarını ve organizasyon becerilerini geliştirdiğini, ancak bu

pozisyonların yoğun stres ve iş yükü barındırdığını göstermektedir. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi durumunda, bu pozisyonlara yönelik daha olumlu tutumlar gelişebilir (Beştaş Marakçı & Tösten, 2023).

Mesleki eğitimler, öğretmenlerin yöneticilik becerilerini geliştirmelerinde ve bu pozisyonlara yönelik tutumlarında önemli bir rol oynamaktadır. Açıkalin'a (2002) göre, etkili bir yöneticilik eğitimi, yalnızca teknik beceriler değil, aynı zamanda insani ve kavramsal boyutlarda da gelişim sağlamalıdır. Eğitim yönetimi alanında kazandırılacak bu türden kapsamlı bir perspektif, bireylerin yöneticilik pozisyonlarına daha olumlu bir yaklaşım geliştirmesine katkıda bulunabilir.

Mesleki deneyimlerin tutumlara etkisini değerlendiren çalışmalar, özellikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin önemine vurgu yapmaktadır. Yöneticilik pozisyonuna hazırlanan bireylerin, liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik programlara katılmaları, bu pozisyonlara olan yaklaşımlarında olumlu bir fark yaratmaktadır (Açıkalin, 2002). Eğitim yöneticilerinin meslekleşmesi ve bu pozisyonlara dair farkındalığın artması, ilgili literatürde mesleki eğitimlerin önemiyle ilişkili olarak ele alınmaktadır (Balcı, 2021).

Yöneticilik pozisyonlarındaki deneyimler, bireylerin bu pozisyonlara yönelik tutumlarını şekillendirebilir. Kurucu müdürlükteki yoğun iş yükü ve eksik yetkilendirme gibi sorunlar motivasyon kaybına yol açarken, mesleki destek ve sistem iyileştirmelerinin olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir (Uzun, Demir & Örs, 2024).

Mesleki deneyimler, bireylerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını şekillendirir. İdari görev deneyimi, bireylerin bu pozisyonlara daha olumlu bir yaklaşım geliştirmesini sağlarken, yöneticilik eğitimlerinin yalnızca mesleki beceriler değil, aynı zamanda insani değerleri de kapsamı gerektiği vurgulanmaktadır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili yerli ve yabancı literatürde yapılan çalışmalar, bu alanda mevcut durumun ve araştırmamızın literatürdeki yerinin anlaşılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarına ilişkin yerli ve yabancı alanyazında yapılan araştırmalar özetlenmiş ve yurt içi ve yurt dışı araştırmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüşeli (2001) tarafından yapılan araştırmada, ülkemizin ekonomik, sosyal ve politik alanlarında yaşanan büyük değişimlerin okul ortamını daha karmaşık ve çeşitli hale getirdiği vurgulanmaktadır. Bu değişimlere ayak uydurabilmek için okul yöneticilerinin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve çeşitli liderlik becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle vizyoner liderlik, ğretim liderliği, sosyal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik gibi alanlarda yetkinlik kazanmış yöneticiler, okulların ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilirler. Ancak bu liderlik becerilerinin eksikliği veya yetersizliği, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Özellikle, ğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna ilişkin mesleki ilgi ve değer algıları bu eksikliklerden etkilenebilir. Liderlik becerilerinde yetersizlik sergileyen yöneticiler, okulda çalışma imkanlarını ve şartlarını olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, toplumun gözünde yönetici pozisyonunun sosyal saygınlığı, mevcut yöneticilerin liderlik kalitesine bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenler yetersiz liderlik sergileyen yöneticilerden dolayı yöneticilik pozisyonunun değerini düşük görebilir ve bu role olan ilgileri azalabilir.

şenol (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, İzmir ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan Kız Meslek Liseleri ve Genel Liselerinde görev yapan 561 ğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu ve yönetim yönelimlerinin ise cinsiyet, branş ve okul türü gibi demografik değişkenlerde belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki tutumlarının okul yönetimine ilişkin görüşlerini doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu, ancak okul türü ve branş gibi demografik değişkenlerin etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2004) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin okul yönetiminde karar alma süreçlerine yeterince katılamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 243 ğretmen katılmış ve bu öğretmenler, yönetimsel kararların büyük lde okul yöneticileri tarafından alındığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve okul yönetimine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle ğretmenler, eğitim ve ğretim süreçleriyle ilgili alınan kararlarda görüşlerinin dikkate alınmadığını düşündüklerinde,

kendilerini değersiz hissetmekte ve bu durum onların yöneticilik pozisyonuna olan ilgisini azaltmaktadır. Yılmaz'ın (2004) araştırmasında, öğretmenlerin okul yönetiminde daha fazla söz sahibi olmalarını sağlayacak yasal düzenlemelerin gerekliliği vurgulanmıştır. Ancak yapılan düzenlemelerin büyük ölçüde kâğıt üzerinde kaldığı ve uygulamada etkili olmadığı belirtilmiştir. Bu tür yasal eksiklikler ve uygulama hataları, öğretmenlerin okul yöneticiliği pozisyonunun çalışma şartlarını olumsuz değerlendirmelerine neden olmaktadır. Yönetim süreçlerine katılmamak, öğretmenlerin yöneticilik görevini cazip bulmamalarına ve bu role mesleki bir değer atfetmemelerine yol açabilir. Ayrıca, eğitim yöneticilerinin kamu yönetimi veya eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alması gerektiğine dair yapılan öneri, yönetici pozisyonunun toplumsal saygınlığı ile doğrudan ilişkilidir. Yönetimle ilgili yeterli eğitime sahip olmayan kişilerin bu pozisyona atanması, yöneticilik mesleğinin sosyal saygınlığını azaltmakta ve öğretmenlerin bu göreve talip olma isteğini kırmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının, yönetim süreçlerine katılım olanakları, çalışma şartları ve yöneticilik pozisyonunun toplumsal itibarı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Öner (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, okulların hedeflerine ulaşabilmesi için çoğulcu bir yönetim tarzına ve uygun bir örgüt iklimine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çoğulcu bir yönetim anlayışında öğretmenler, karar alma süreçlerine etkin bir şekilde katılmakta ve okulun yönetiminde söz sahibi olmaktadır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin yönetim faaliyetlerine katılımı arttıkça, okuldaki iş birliği ve dayanışma kültürü güçlenmekte, bu da okulu dinamik ve yenilikçi bir organizasyona dönüştürmektedir. Öğretmenlerin yönetime katılması, onların mesleki ilgi ve değerlerini artırmakta ve mesleklerine olan bağlılıklarını pekiştirmektedir. Yönetime katılan öğretmenler, kendilerini daha değerli ve işlerinin önemli bir parçası olarak hissetmekte, bu da onların mesleki tatminini yükseltmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yönetim süreçlerine dahil olmaları, çalışma imkanı ve şartlarını iyileştirerek daha demokratik ve şeffaf bir okul ortamının oluşmasına katkı sağlar. Bununla birlikte, öğretmenlerin yönetim faaliyetlerine katılımı, yöneticilik pozisyonunun sosyal saygınlığını da artırabilir. Çoğulcu bir yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, öğretmenler tarafından daha adil ve destekleyici olarak algılanmakta ve bu pozisyona yönelik olumlu tutumların gelişmesine yardımcı

olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilik görevine olan ilgilerini artırarak, onların bu role talip olma motivasyonlarını güçlendirebilir.

Okçu (2011) tarafından yapılan araştırma, mevcut sistemde okul yöneticiliği sınavını kazanan adayların eğitim yönetimi alanında herhangi bir eğitim almadan göreve başladıklarını vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna ilişkin algılarını olumsuz etkilemektedir. Yönetimle ilgili yeterli eğitim almayan yöneticiler, öğretmenler tarafından yetersiz, donanımsız ve etkisiz olarak algılanabilir. Bu algılar, öğretmenlerin gözünde yöneticilik pozisyonunun mesleki değeri ve saygınlığını azaltmaktadır. Ayrıca, yöneticilik eğitimi eksikliğinin, öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer algısını zedelediği, yöneticiliği bir gelişim fırsatı yerine zorlu ve itibarsız bir görev olarak görmelerine yol açtığı söylenebilir. Okçu'nun önerdiği gibi, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi ve yöneticilik için lisansüstü eğitim şartı getirilmesi, öğretmenlerin bu pozisyona yönelik algılarını ve tutumlarını iyileştirebilir. Bu tür bir düzenleme, öğretmenlerin yöneticilik görevine olan ilgisini artırarak, mesleki tatminlerini ve kariyer gelişimlerine yönelik motivasyonlarını destekleyecektir.

Türkmen (2012), öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını inceleyen önemli bir çalışmaya imza atmıştır. Türkmen'in çalışmasında, öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları sosyal saygınlık, kişisel ilgi ve mesleğe bakış ve çalışma koşulları boyutlarında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları orta düzeyde olumlu bulunmuş, ancak tutumlar cinsiyet, bölüm ve öğretim türü gibi demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Özellikle, erkek öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik daha olumlu tutumlar sergilediği, sosyal saygınlık ve çalışma koşulları boyutlarında erkeklerin daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu sonuç, toplumda kadına yüklenen geleneksel rollerin etkisini yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının okul yöneticiliği pozisyonuna yönelik tutumları, eğitim aldığı bölüm ve öğretim türüne göre de farklılıklar göstermiştir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adayları, diğer bölümlere göre daha olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Türkmen, kadın yönetici sayısının azlığı sorununu ele alarak, yönetim süreçlerinde daha fazla temsil sağlanması için çeşitli politika önerilerinde bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişebilmesi için eğitim fakültelerinde verilen derslerin daha kapsamlı hale

getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının liderlik, insan ilişkileri ve iletişim gibi konularda eğitim almasının, yöneticilik becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bu öneriler, öğretmen adaylarının yönetim pozisyonlarına daha iyi hazırlanmasına yardımcı olabilir.

Yılmaz'ın (2013) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine olan ilgilerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, kadın öğretmenlerin okul müdürlüğünü tercih etmemelerinin ardında yoğun mesai saatleri, ailevi sorumluluklar, toplumsal roller ve toplumdan yeterli destek görmemeleri gibi faktörlerin bulunduğu vurgulanmıştır. Özellikle kadın öğretmenler, yöneticilik görevinin getirdiği ağır iş yükü ve esnek çalışma saatlerinin, aile ve çocuk bakım sorumluluklarını aksatabileceği düşüncesiyle yöneticiliğe mesafeli durmaktadırlar. Ayrıca, çalışma ortamında yeterince desteklenmeme algısı, kadınların yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Tüm bu nedenler, kadınların yöneticilik görevine yönelik mesleki ilgilerini ve sosyal saygınlık algılarını azaltmakta, kadın öğretmenlerin bu göreve talip olma istekliliğini sınırlandırmaktadır.

Hamedoğlu & Özden'in (2015) yaptığı araştırma, okul yöneticilerinin yaşlarının, öğretmenler tarafından algılanan yönetim tarzlarını ve dolayısıyla yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, yaşları ilerleyen yöneticilerin daha çok klasik ve otoriter bir yönetim tarzını benimsedikleri, buna karşılık genç yöneticilerin modern, insan odaklı ve esnek bir yaklaşım sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu farklılaşan yönetim tarzları, öğretmenlerin çalışma ortamı, mesleki gelişimleri ve yönetime katılım düzeyleri üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Yöneticilerin değişime uyum sağlama kapasiteleri yaş ilerledikçe azaldığında, okulda yenilikçi uygulamaların ve demokratik yönetim anlayışının yaygınlaşması zorlaşabilir. Bu durum, öğretmenlerin çalışma imkânı ve şartlarına yönelik algılarını olumsuz etkileyebilir. Özellikle, klasik ve otoriter yönetim tarzı benimseyen yaşlı yöneticilerin öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almamaları, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna olan ilgilerini azaltabilir ve bu görevi cazip görmemelerine neden olabilir. Araştırmada, yöneticilik pozisyonunun mesleki gelişimle desteklenmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli eğitim programlarına katılmaları, yeni yönetim eğilimlerini öğrenmelerini ve uygulamalarını sağlar. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından desteklenen yüksek lisans ve doktora programları, öğretmenlerin yöneticiliğe olan

mesleki ilgisini artırabilir. Ayrıca, öğretmenlerin bu programlara katılımını teşvik etmek için ders yüklerinin hafifletilmesi ve başarıya dayalı maaş düzenlemelerinin yapılması önerilmektedir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin yöneticiliği bir kariyer gelişim fırsatı olarak görmelerine ve yöneticilik pozisyonunun sosyal saygınlığını artırmalarına yardımcı olabilir. Hamedoğlu & Özden'in (2015) araştırması, eğitimde nesiller arası farklılıkların yönetim tarzlarını ve algılarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarında hem genç hem de yaşlı yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimler ve profesyonel gelişim programları düzenlenmesi, yönetim tarzları arasındaki bu farklılıkların azaltılmasına yardımcı olabilir. Böylece, öğretmenler daha demokratik ve yenilikçi bir yönetim anlayışına sahip yöneticilerle çalışarak, yöneticilik görevine daha olumlu tutum geliştirebilirler.

Günay & Özbilen (2018), öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik istekliliklerini ve bunu etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik istekliliklerini şekillendiren en önemli değişkenlerin cinsiyet, mesleki doyum, iş yükü ve yöneticiliğin sunduğu olanaklar olduğu ortaya konmuştur. Çalışma, kadın öğretmenlerin yöneticilik rollerine erkeklere kıyasla daha mesafeli yaklaştığını; bu durumun iş yükü, yöneticilik pozisyonunun ailevi sorumluluklara etkisi ve kariyer planlamasında karşılaşılan yapısal engellerden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin ise liderlik pozisyonlarını daha çok maddi faydalar ve mesleki prestij ile ilişkilendirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca, yaş ve mesleki kıdemin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumları şekillendiren diğer önemli değişkenler arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Genç öğretmenlerin liderlik rollerine olan ilgisinin daha fazla olduğu, buna karşın deneyimli öğretmenlerin ise yöneticiliği kariyerlerinde bir sonraki doğal adım olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin yönetici olma isteklerini artırmak için mesleki gelişim programlarının önemine ve öğretmen liderliğini destekleyici kurumsal politikaların gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Demirkapı (2019) tarafından yapılan Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmak İstememe Nedenlerinin İncelenmesi başlıklı çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik isteksizliklerinin farklı faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin yöneticilik görevini tercih etmemelerinde sorumluluğun fazlalığı, ailevi yükümlülükler, velilerle ilişkilerde yaşanan zorluklar ve psikolojik baskılar gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Ayrıca, yöneticilik statüsünün algılanma biçimi ve öğretmenlerin mesleki kimliklerine duydukları bağlılık da isteksizliğin nedenleri

arasındadır. Bu bulgular, bizim araştırmamızda öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarını inceleyen ölçekte ele alınan “daha önce idari görev yapmış olma” sorusu doğrultusunda anlam kazanmaktadır. Eğitim yönetimi alanında yaşanan bu isteksizlik, öğretmenlerin idari görevlere olan ilgisini azaltmakta ve eğitim yönetiminde potansiyel liderlik yeteneklerinin yeterince değerlendirilememesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarının anlaşılması, eğitim sisteminde verimliliği ve yönetici atama süreçlerinin iyileştirilmesini sağlayacak politikalar geliştirmek açısından önemlidir. Demirkapı'nın çalışması, bu konudaki önemli bir boşluğu doldurmakta ve öğretmenlerin yöneticiliğe ilişkin algılarını etkileyen çeşitli sosyokültürel ve mesleki faktörlere dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, eğitim yöneticiliğinin öğretmenler arasında daha cazip hale gelmesi için politika yapımcıların öğretmenlerin dile getirdiği sorunlara yönelik somut çözümler üretmesi gerekmektedir.

Uçar (2019) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenleri Yönetici Olmaya Güdüleyen Faktörler” başlıklı çalışma, İstanbul İli Küçükçekmece ilçesinde farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik güdülenme faktörlerini araştırmıştır. Araştırmada kariyer yapma isteğinin öğretmenleri yöneticiliğe güdüleyen en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, daha önce yöneticilik deneyimi yaşamış olmanın öğretmenleri güdüleme düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna daha istekli olmaları dikkat çekici bir bulgudur. Cinsiyet ve görev yapılan okul türü değışkenlerine göre anlamlı bir fark gözlenmemesi, öğretmenlerin yöneticilik isteğinin bireysel kariyer hedefleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, yöneticilik eğitimi almamış öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna olan ilgisinin, mesleki kariyer ilerlemesi açısından önemli bir güdüleyici olduğu görülmüştür. Bu durum, okul yöneticiliğine ilgi duyan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının ve motivasyonlarının, eğitim kurumlarındaki liderlik pozisyonlarına yönelmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışma, öğretmenlerin yönetim rollerine olan ilgilerini artırmak için gerekli mesleki gelişim programlarının ve kariyer fırsatlarının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yönetsel rollere olan tutumlarının, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ve kariyer motivasyonları doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

Çelikel (2019) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliği konusundaki tutumları incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek düzeyde pozitif, okul yöneticiliğine yönelik tutumları ise orta düzeyde pozitif bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliğine yönelik tutumları arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Çelikel’in (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölüm gibi demografik değişkenlere göre tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle erkek öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine daha olumlu tutumlar sergilediği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümündeki adayların ise diğer bölümlere göre okul yöneticiliğine daha pozitif baktığı görülmüştür. Çalışma, öğretmen adaylarının okul yöneticiliği ile ilgili tutumlarının, okul yöneticiliği eğitiminin ve meslek seçim süreçlerinin daha iyi anlaşılması açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çelikel (2019), okul yöneticiliğine yönelik tutumların, öğretmen adaylarının aldığı eğitimle şekillendiğini, bu nedenle öğretmen adaylarına okul yöneticiliği hakkında daha fazla bilgi ve pratik deneyim sunulması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışma, öğretmen adaylarının okul yöneticiliği pozisyonlarına yönelik tutumlarının geliştirilmesi için eğitim programlarının zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Yalçın’ın (2019) “Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri” başlıklı çalışması, öğretmenlerin okul yöneticiliği mesleğine yönelik algılarını inceleyerek, eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak tanımlanması ve yöneticilerin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin yeterliliklerine yönelik algılarının cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmamızın probleminde ele alınan öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin çeşitliliğiyle örtüşmektedir. Eğitim yöneticiliğine yönelik tutumların, öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer algıları ile doğrudan ilişkili olduğu göz önüne alındığında, Yalçın’ın (2019) çalışması, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine dair tutumlarını şekillendiren unsurları anlamada önemli bir literatür kaynağıdır. Ayrıca, eğitim yönetiminin statüsü, atama süreçleri ve yöneticiliğe karşı mevcut algılar gibi faktörler, öğretmenlerin eğitim

yöneticiliğine ilgi duymalarını engelleyen etkenler arasında yer almaktadır. Bu nedenle Yalçın'ın (2019) çalışması, eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin tutumlarını inceleyen araştırmamız için kuramsal bir zemin sunmakta ve eğitim yönetimi politikalarının iyileştirilmesine yönelik önerilere katkıda bulunmaktadır.

Çeltek'in (2019) yapmış olduğu araştırma, okul yöneticilerinin göreve başladıklarında yaşadıkları kimlik karmaşasını ve bu durumun yöneticilik görevine uyum süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, yöneticilik görevine atanan bireylerin, özellikle ilk zamanlarda kendilerini bazen müdür yardımcısı, bazen de öğretmen olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bu kimlik karmaşası, yöneticilerin mesleki rollerine uyum sağlama sürecini zorlaştırmakta ve onların yönetim etkinliğini olumsuz etkilemektedir. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış yöneticilerin ise bu tür bir kimlik karmaşası yaşamadıkları, kendilerini daha yetkin hissettikleri ve yeni görevlerine daha hızlı adapte oldukları belirtilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan yöneticilerin büyük çoğunluğu, okul yöneticiliğinin mevcut hâliyle bir meslek olarak kabul edilmediğini ve asli mesleklerinin öğretmenlik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum, yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak açıkça tanımlanmayışının, yöneticilik pozisyonunun mesleki saygınlığını ve değerini azalttığını göstermektedir. Çeltek (2019), bu sorunun çözümü için, yönetmeliklerde okul yöneticiliğinin net bir şekilde bağımsız bir meslek olarak tanımlanması gerektiğini önermektedir. Yönetici pozisyonunun profesyonel bir kariyer yolu olarak kabul edilmemesi, öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik mesleki ilgi ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, bu tür bir statü karmaşası, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonunu gelişim fırsatı yerine, sorunlu ve değersiz bir görev olarak algılamalarına yol açabilir. Dolayısıyla, okul yöneticiliğine yönelik net bir mesleki tanım yapılması hem yöneticilerin görevlerine adaptasyonunu kolaylaştıracak hem de öğretmenlerin yöneticiliğe olan tutumlarını olumlu yönde geliştirecektir.

Bulut & Çelikten'in (2021) yaptığı "Türk Eğitim Sisteminde Kadın Okul Yöneticiliği" başlıklı çalışmada, Türkiye'de kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlerden fazla olmasına rağmen, okul yöneticiliği pozisyonlarında kadınların yeterince temsil edilmediği ortaya konmuştur. Çalışma, kadınların yönetsel pozisyonlara yükselirken çeşitli engellerle karşılaştığını göstermektedir. Kadın okul yöneticilerinin, liderlik özellikleri ve yönetsel yeterliliklerine rağmen, uzun çalışma saatleri, ailevi sorumluluklar ve yönetim anlayışındaki zorluklar gibi nedenlerle mesleki

ilerlemelerinin kısıtlandığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, kadın yöneticilerin sayısını artırmak için esnek çalışma saatleri, pozitif ayrımcılık politikaları ve yönetici atama süreçlerinde liyakate dayalı uygulamaların benimsenmesi önerilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını şekillendiren faktörleri anlamada ve kadınların yöneticilikte daha fazla temsil edilmeleri için atılması gereken adımları belirlemede önemli veriler sunmaktadır.

Köksal'ın (2022) yapmış olduğu “Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutumları ve Öğretmenlik Mesleği Öz-Yeterlik İnançları (Kırşehir Örneği)” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumları ile öz-yeterlik inançları arasında düşük seviyede, ancak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleki öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik daha olumlu tutum geliştirdikleri, buna karşılık mevcut mevzuatın yöneticilik görevini “ikinci bir görev” olarak tanımlamasının bu tutumları olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Köksal (2022), öğretmenlerin yöneticilik görevine olan ilgisini artırmak için yöneticilik pozisyonunun Genel İdari Hizmetler (GİH) sınıfına alınmasını önermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirmek için hizmet içi eğitim programlarının ve lisansüstü eğitim fırsatlarının sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarının mesleki ilgi ve değer, çalışma imkânı ve şartları ve sosyal saygınlık algılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmamızın amacı ve bulguları ile örtüşen bu çalışma, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını iyileştirmeye yönelik yapısal düzenlemelerin önemini ortaya koymaktadır.

Yıldırım (2023) “Okul Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Öğretmenlerin Okula Yönelik Tutumları” başlıklı araştırmasında, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, yöneticilerin sorumluluk, açıklık ve iletişim gibi kişilik özelliklerinin, öğretmenlerin bireysel doyum ve okul iklimi algılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumları incelerken, öğretmenlerin okul yöneticilerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri ve kişilik yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticiliğinin bir meslek olarak profesyonelleştirilmesi, yöneticilik süreçlerinin daha şeffaf hale getirilmesi ve kişilik gelişimine yönelik hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin

görüşlerini almak, geri bildirim mekanizmaları oluşturmak ve çalışma koşullarını iyileştirmek gibi adımlar, mesleki ilgi ve değer boyutundaki tutumları destekleyebilir. Yönetici seçiminde liyakat esasına dayalı, cinsiyet ayrımı gözetmeyen politikalar benimsemek, eğitim yönetiminde çeşitliliği ve adaleti artırarak öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına ilgisini artırabilir. Yöneticilerin kişilik özelliklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda okulların genel performansına ve eğitim kalitesine de katkı sağlar. Bu bulgular, araştırmamızda ele alınan öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından önem taşımakta ve tezimizin problem, amaç ve önem boyutlarıyla örtüşmektedir.

Özcan (2023) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları ile İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Özellikle dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutlarından olan “yüksek başarı beklentisi”, “vizyon ve ilham sağlama”, “bireysel ilgi gösterme” ve “grup amaçlarının kabulünü sağlama” gibi faktörlerin öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyonu ve okul ortamına bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “entelektüel teşvik” boyutunda müdürlerin daha yetersiz bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının yaş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Genç öğretmenler, meslekte daha az kıdeme sahip oldukları için müdürlerden daha fazla rehberlik ve ilham beklerken; kıdemi yüksek öğretmenler, liderlik davranışlarını daha olumlu algılamaktadırlar. Bu bulgular, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumlarını etkileyebilecek önemli ipuçları sunmaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin okul yöneticiliğine olan ilgisini ve mesleki doyumunu artırabilir. Özellikle bireysel ilgi gösterme, başarı beklentisini yönetme ve öğretmenleri entelektüel olarak teşvik etme gibi liderlik uygulamaları, öğretmenlerin okuldaki çalışma koşullarını iyileştirmekte ve mesleğe olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Bu doğrultuda, yöneticilik eğitimi programlarının dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirmeye odaklanması ve öğretmenlerin geri bildirim süreçlerine aktif olarak

katılımının sağlanması önerilmektedir. Öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştiren, onların fikirlerine değer veren ve gelişim fırsatları sunan okul yöneticileri, öğretmenlerin okul yöneticiliği görevine olan tutumlarını da daha olumlu hale getirebilir.

Altınsoy'un (2024) "Öğretmenlik Görevine Dönen Okul Yöneticilerinin Deneyimlerine Yönelik Nitel Bir Analiz: Alandan Sesler" başlıklı çalışması, okul yöneticiliği yaptıktan sonra gönüllü olarak öğretmenlik görevine geri dönen bireylerin yaşadıkları deneyimleri derinlemesine incelemektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve 17 katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır. Araştırma bulguları, okul yöneticiliğinden öğretmenliğe dönüş nedenlerini; yoğun stres, mesleki tatminsizlik, ağır sorumluluklar, yöneticilik rolünün getirdiği prosedürel engeller, pandemi koşullarının yarattığı zorluklar, sorumluluk ve yetki dengesizliği gibi unsurlarla açıklamaktadır. Katılımcılar, yöneticilik görevini bıraktıktan sonra öğretmenliğe dönüşlerinde mesleki tatmin, mutluluk ve mesleki kimlik açısından daha olumlu deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik tutumlarını etkileyen temel unsurlar arasında, yöneticilik görevinin gerektirdiği yasal sınırlamalar, bürokratik angaryalar ve mesleki gelişim eksiklikleri gibi faktörler öne çıkmaktadır. Çalışmanın sonuçları, okul yöneticiliği pozisyonunun öğretmenler için daha cazip hale gelmesi adına yönetici atama süreçlerinin liyakate dayalı ve şeffaf bir şekilde yeniden yapılandırılması, yönetici adaylarına yönelik mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması ve öğretmen-yönetici iletişiminin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tunçer Günay'ın (2024) "Okul Yöneticilerinin Değer Temelli Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Algıları ve Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışması, okul yöneticilerinin liderlik rollerinde sergiledikleri değer temelli tutumların, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve yönetime katılım istekliliği üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmada, yöneticilerin dürüstlük, adalet, liyakat ve etik ilkeler çerçevesinde hareket etmelerinin, öğretmenlerin okulda çalışma şartlarını ve mesleki ilgilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşılık, değer temelli liderlikten uzak, keyfi ve otoriter yönetim anlayışları, öğretmenlerde mesleki tatminsizlik ve motivasyon kaybına yol açmaktadır. Yönetim süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulmaması, okulun işleyişine yönelik karar alma

mekanizmalarında dışlanmaları ve iletişim eksiklikleri, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına olan ilgisini azaltmaktadır. Eğitim yöneticiliği görevinde bulunan bireylerin, değer temelli liderlik eğitimleri ile desteklenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve yönetim süreçlerinde daha katılımcı, adil bir yaklaşım sergilenmesi, öğretmenlerin yöneticiliğe yönelik tutumlarını geliştirmek için önem taşımaktadır. Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer algılarını yükseltmeye yönelik yapısal reformlar ve etik liderlik uygulamalarının önemini vurgulamaktadır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hancock, D. R., Black, T., & Bird, J. J. (2006) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelme isteklerini etkileyen motivasyonel ve engelleyici faktörler incelenmiştir. Araştırma, özellikle genç öğretmenlerin liderlik rollerine olan ilgisinin daha yüksek olduğunu, bu durumun kişisel ve profesyonel büyüme arzusu ile zorlayıcı deneyimlere duyulan ilgiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarının getirdiği zorlukları aşma motivasyonuna sahip olduğu ve bu pozisyonları, kariyerlerinde anlamlı bir ilerleme olarak gördükleri belirtilmiştir.

Gaus (2011), Endonezya'nın Makassar şehrindeki kadın öğretmenlerin ilköğretim müdürlüğü pozisyonlarına yönelik istekliliklerini etkileyen sosyokültürel ve kurumsal faktörleri incelemiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine geçişte mentor eksikliği, toplumsal normlar ve cinsiyet temelli önyargılar gibi engellerle karşılaştıkları vurgulanmıştır. Bununla birlikte, liderlik pozisyonlarına yönelik istekliliğin bireysel motivasyonlardan ziyade, kurumsal ve kültürel yapıların etkisiyle şekillendiği ifade edilmiştir. Çalışma, kadın öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına erişimini artırmak için toplumsal önyargıları aşmaya yönelik politikaların ve mentor destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bulgular, cinsiyetin liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlar üzerindeki etkisini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Cook (2014), öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirme ve sürdürülebilir liderlik süreçlerine katılımlarını artırma konusunu ele almıştır. Araştırmada, yaş, mesleki kıdem ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin liderlik rollerine yönelik tutumlarda belirleyici olduğu vurgulanmıştır. Çalışma, iki yönlü iletişim, iş birliğine dayalı karar alma süreçleri ve profesyonel gelişim fırsatlarının, öğretmenlerin liderlik rollerine

yönelik ilgisini artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine katılımını artırmak için destekleyici mekanizmaların ve eşitlikçi bir liderlik kültürünün önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin liderlik sorumluluklarını üstlenme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlarını şekillendiren bireysel ve kurumsal dinamiklerin anlaşılması açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Barrington (2015) çalışması, öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlarında cinsiyetin ve mesleki deneyimin belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha yüksek mesleki bağlılık ve motivasyon sergiledikleri, ancak liderlik rollerine geçişlerinde sosyal destek, öz yeterlik algıları ve mentorluk fırsatlarının önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, mesleki deneyim arttıkça liderlik istekliliğinin olumlu yönde şekillendiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin demografik özelliklerinin liderlik tutumlarını şekillendirmede nasıl bir rol oynayabileceğini anlamak açısından değerli bir çerçeve sunmaktadır.

Mbepera (2015), Tanzania'nın kırsal bölgelerinde kadın öğretmenlerin okul liderliği pozisyonlarında düşük temsil oranlarını etkileyen bireysel, toplumsal ve örgütsel faktörleri incelemiştir. Araştırma, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik istekliliklerinin, toplumsal normlar, cinsiyet temelli ayrımcılık ve liderlik atamalarındaki şeffaf olmayan prosedürlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Özellikle, kırsal bölgelerdeki yetersiz çalışma koşulları ve temel altyapı eksiklikleri, kadınların liderlik pozisyonlarını reddetmesine neden olmuştur. Çalışma, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine erişimini artırmak için mentor programlarının geliştirilmesi ve eşitlikçi politikaların benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, liderlik rollerine yönelik tutumları anlamak için kıymetli bir çerçeve sunmaktadır.

Mpofu (2019) çalışmasında, kadın öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik isteklilikleri ve bu istekliliği etkileyen faktörler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine geçişte sosyokültürel engeller, mentor eksikliği ve cinsiyet rolleri gibi faktörlerle karşılaştığını ortaya koymuştur. Çalışmada, özellikle sosyal destek mekanizmalarının eksikliğinin ve liderlik süreçlerindeki adaletsizlik algısının, kadın öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına olan

ilgisini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öz yeterlik ve sosyal teşviklerin bu istekliliği artırmada önemli rol oynadığı belirtilmiştir. Bu bulgular, liderlik rollerine yönelik istekliliğin sadece bireysel motivasyonlarla değil, aynı zamanda sosyo-kurumsal yapılarla da şekillendiğini göstermesi açısından önemlidir.

Sawalhi & Chaaban (2021), mentor öğretmenler ile öğrenci öğretmenlerin liderlik algıları üzerinde demografik değişkenlerin etkisini incelemiştir. Çalışma, yaş, cinsiyet ve deneyim gibi faktörlerin öğretmen liderliği algısı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle deneyimli öğretmenlerin liderlik rollerine daha olumlu yaklaştığı ve liderlik süreçlerine daha aktif katıldıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, mentor öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik olumlu tutumlarının, mesleki deneyimle birlikte şekillendiği belirtilmiştir. Cinsiyetin etkisi bağlamında, kadın öğretmenlerin liderlik süreçlerine dahil olma oranlarının toplumsal normlar ve kurumsal destek mekanizmaları tarafından şekillendiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, liderlik tutumlarının yalnızca bireysel motivasyonlarla değil, aynı zamanda demografik ve kurumsal faktörlerle de ilişkilendirilebileceğini göstermektedir. Çalışma, öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirmek için mentor desteğinin ve kurumsal politikaların önemini vurgulamaktadır.

Hariyati, Tarma, Fajarwati & Setiawan (2021), öğretmenlerin okul müdürü olarak atanma süreçlerindeki algılarını ve bu algıları etkileyen demografik faktörleri incelemiştir. Çalışmada, yaş, cinsiyet ve mesleki deneyimin, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik istekliliklerini şekillendiren temel değişkenler arasında olduğu belirtilmiştir. Özellikle, daha deneyimli öğretmenlerin liderlik rollerine daha olumlu yaklaştığı, genç öğretmenlerin ise bu pozisyonlara yönelik istekliliklerinde mesleki belirsizliklerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet bağlamında, kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarına atanma süreçlerinde karşılaştıkları engeller ve algıladıkları risklerin, liderlik pozisyonlarına olan ilgilerini azalttığı ifade edilmiştir. Çalışma, öğretmenlerin yönetici olma isteklerini artırmak için destekleyici liderlik politikalarının ve mesleki gelişim fırsatlarının önemini vurgulamaktadır.

Kaminskienė, Žydžiūnaitė & Juozaitienė (2021) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin kendilerine yönelik olumlu tutumlarının okula bağlılıklarını artırdığını, mesleki aktifliklerini desteklediğini ve bu durumun liderlik davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada, destekleyici bir okul kültürü, meslektaşlar arası iş birliği ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin liderlik becerilerinin

gelişiminde önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, mesleki aktifliğin yüksek olduğu durumlarda stres ve tükenmişlik riskinin arttığı belirtilmiş, ancak kendine yönelik olumlu bir tutumun bu tür zorlukların üstesinden gelmede etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin yalnızca bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda okul ortamı ve kültürel faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir.

Rokeman, N., Kob, C., & Untong, M. (2024) gerçekleştirdikleri çalışmada, demografik değişkenlerin öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde ele almışlardır. Araştırmacılar, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim seviyesi ve mesleki kıdem gibi faktörlerin mesleki tatmin düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmada, özellikle genç öğretmenlerin kariyer odaklı motivasyonlarının daha yüksek olduğu, yaş ilerledikçe ise bu motivasyonun daha durağan hale geldiği belirtilmiştir. Kadın öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının mesleki memnuniyetlerini şekillendirdiği, erkek öğretmenlerin ise bu sorumluluklardan daha az etkilenecek daha yüksek iş tatmini gösterdikleri ifade edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama ve verilerin analizine ilişkin bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde farklı kademelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nicel bir araştırma türü olan “Tarama Araştırması” tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, öğretmenlere dağıtılan ve iki bölümden oluşan ölçek aracılığıyla uygulanmıştır.

Tarama araştırmaları, geniş bir topluluğun belirli bir konuya ilişkin görüşlerini, tutumlarını ya da özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır. Bu tür araştırmalar, mevcut durumu sistematik bir şekilde betimleyerek “ne” ve “nasıl” sorularına yanıt arar (Büyüköztürk, 2016: s.178).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde yer alan ve resmi ilkököl ile ortaokul kademelerinde görev yapan toplam 2086 öğretmenden oluşmaktadır. İlçede bulunan toplam 45 okuldan 12’sinde ikili eğitim uygulanmaktadır. Örneklem seçim sürecinde, bu 12 okulun tamamı örnekleme dahil edilmiş ve bu okullarla aynı sayıda tekli eğitim yapılan okullar, ilkököl ve ortaokul kademelerinin eşit şekilde temsil edilmesi şartıyla rastgele seçilmiştir. Bu şekilde belirlenen toplam 24 okulda görev yapan 1216 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Ancak, ölçeklerin eksiksiz doldurularak teslim edildiği toplam öğretmen sayısı 620’dir.

Araştırmada, farklı değişkenleri (örneğin, öğretim türü ve eğitim kademesi) dengeli şekilde temsil etmek ve gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmanın

genellenebilirliğini ve tekrar edilebilirliğini desteklemiştir. Evreni ve örnekleme oluşturan öğretmenlerin sayısal dağılımı Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Evren ve Örnekleme Oluşturan Öğretmen Dağılımı

Öğretim Kademesi	Cinsiyet	Evreni Oluşturan Öğretmen Dağılımı	Örnekleme Oluşturan Öğretmen Dağılımı
İlkokul	Kadın	676	205
	Erkek	307	58
Ortaokul	Kadın	732	239
	Erkek	371	118
GENEL TOPLAM		2086	620

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla, Türkmen’in (2012) çalışmasında kullandığı “Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutum Ölçeği” temel alınmıştır. Ölçeğin ilk bölümü, katılımcıların kişisel bilgilerini toplamak amacıyla hazırlanmış olup bu çalışmada araştırmanın ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanmıştır. Uyarlanan bu bölümde, öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, branşı, meslekteki deneyimi, okul türü, öğretim türü, daha önce idari görev yapıp yapmadığı ve sendika üyeliği gibi demografik bilgileri içeren toplam sekiz soru yer almıştır (Ek: 1).

Ölçeğin ikinci bölümü, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanmış 36 maddeden oluşan 5’li Likert tipi bir değerlendirme ölçeğidir. Bu bölümdeki maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmadan katılımcılara uygulanmıştır. Ölçeğin kullanımı için, orijinal çalışmayı geliştiren Nezahat Türkmen’den yazılı izin alınmıştır (Ek: 4).

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada kullanılan ölçek formunun (Ek: 1) uygulanabilmesi için öncelikle İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı’ndan gerekli onay alınmıştır (Ek: 3). Ayrıca, veri toplama süreci için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile Valilik makamından Valilik oluru alınmıştır (Ek: 2). Bu onaylar, araştırmanın etik ve yasal gerekliliklere uygun şekilde yürütülmesini sağlamıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen 24 okulda, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yardımıyla ölçek formları öğretmenlere dağıtılmış ve doldurulan formlar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış, katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve yanıtların anonim olarak değerlendirileceği belirtilmiştir. Veri toplama süreci planlandığı şekilde tamamlanmış ve toplanan veriler, Bahçelievler ilçesinde farklı öğretim türleri ve kademelerinde görev yapan toplam 620 öğretmenin görüşlerini yansıtmaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin okul yönetimi ve yöneticiliğine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Cronbach Alpha (α) yöntemi ile hesaplanmıştır.

Güvenirlik analizi, test maddelerine verilen cevaplar arasındaki tutarlılığın bir göstergesidir ve testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğünü belirler (Büyüköztürk, 2016). Güvenirlik katsayıları, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları (Cronbach Alpha)

Ölçekler ve Alt Boyutları	Güv. Kats.	Güv. Kats.	Frekans (F)
	İlkokul	Ortaokul	
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	0.939	0.940	36
Mesleki İlgi ve Değer	0.883	0.878	17
Çalışma İmkânı ve Şartları	0.849	0.867	11
Sosyal Saygınlık	0.862	0.863	8

Verilerin analizi için IBM SPSS 26 Statistics Paket Programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, öncelikle normal dağılıma uygunluk testleri yapılmıştır. Bu kapsamda, verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Literatürde, normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). Bu sınırlar içinde kalan değerler, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda, hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerine ait Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, araştırmada kullanılan verilerin parametrik testlerle analiz edilmesi için gerekli şartları sağladığını göstermektedir. Normal dağılıma ilişkin detaylı sonuçlar Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Normal dağılımın sağlanması, veri analizi sürecinde kullanılan yöntemlerin (örneğin, T Testi ve Anova Testi) geçerli ve güvenilir sonuçlar üretebilmesine olanak tanımıştır.

Tablo 3.3: İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	İstatistik	Std.Hata	İstatistik	Std.Hata
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	0.286	0.152	-0.240	0.303
Mesleki İlgi ve Değer	0.382	0.152	-0.145	0.303
Çalışma İmkânı ve Şartları	0.176	0.152	-0.160	0.303
Sosyal Saygınlık	0.060	0.152	-0.621	0.303

Tablo 3.4: Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	İstatistik	Std.Hata	İstatistik	Std.Hata
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	0.610	0.128	0.670	0.255
Mesleki İlgi ve Değer	0.508	0.128	0.358	0.255
Çalışma İmkânı ve Şartları	0.466	0.128	0.391	0.255
Sosyal Saygınlık	0.321	0.128	-0.082	0.255

Araştırma, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan 263 ilkokul öğretmeni ve 357 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplamda 620 öğretmeni kapsamaktadır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden, analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda farklı değişkenler arasındaki ilişkiler ve gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için çeşitli istatistiksel yöntemler uygulanmıştır.

İkili grupların karşılaştırılması için Independent Samples T Testi (Bağımsız Gruplar İçin T Testi) kullanılmıştır. Bu test, iki grup arasında belirli bir değişkene ilişkin ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

uygulanmıştır. Örneğin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tutum puanları karşılaştırılmıştır.

İkiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise One Way Anova Testi (Tek Faktörlü Varyans Analizi) tercih edilmiştir. Bu test, üç veya daha fazla grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını analiz etmek için kullanılmıştır. Anlamli farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Testleri (Tukey ve Games Howell yöntemleri) uygulanmıştır. Tukey testi, varyansların eşit olduğu durumlarda, Games Howell testi ise varyansların eşit olmadığı durumlarda kullanılmıştır.

Ayrıca, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel yöntemdir. Korelasyon katsayısı şu şekilde yorumlanmıştır:

- 0.00-0.30 arası: Düşük düzeyde ilişki,
- 0.30-0.70 arası: Orta düzeyde ilişki,
- 0.70-1.00 arası: Yüksek düzeyde ilişki (Büyüköztürk, 2020).

Araştırmada anlamlılık düzeyleri, sosyal bilimler için genel kabul gören 0,01 ve 0,05 değerleri olarak belirlenmiştir. Bu düzeyler, elde edilen sonuçların tesadüfen oluşma olasılığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Tüm analizler, gruplar arasındaki farklılıkları ve değişkenler arasındaki ilişkileri anlamlı bir şekilde yorumlamak amacıyla dikkatle uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde yapılan araştırmamın sonucunda elde edilen bulguların analizi yer almaktadır. Öncelikle araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler analiz edilmiş, sonrasında ise öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum puanlarına ilişkin veriler sunulmuştur.

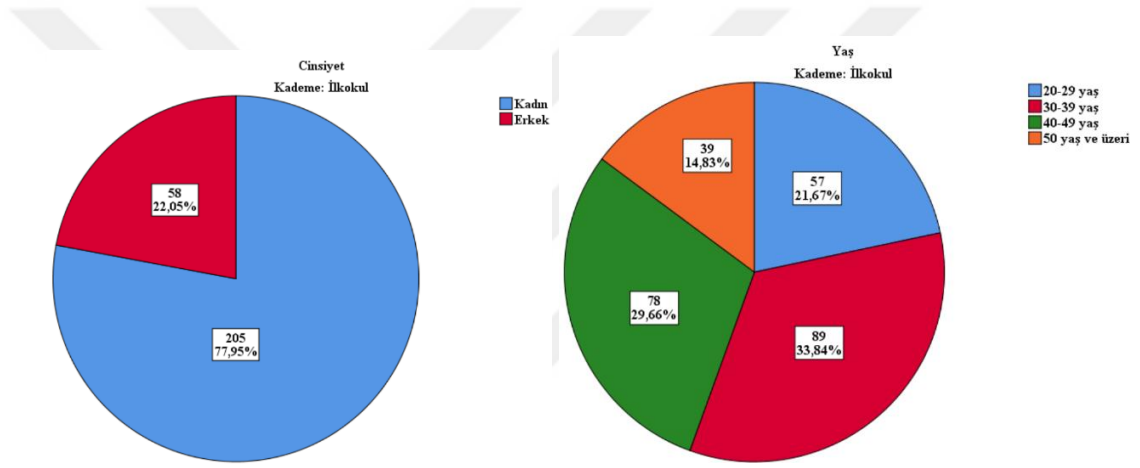
4.1. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 263 öğretmenin sosyo-demografik özellikleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

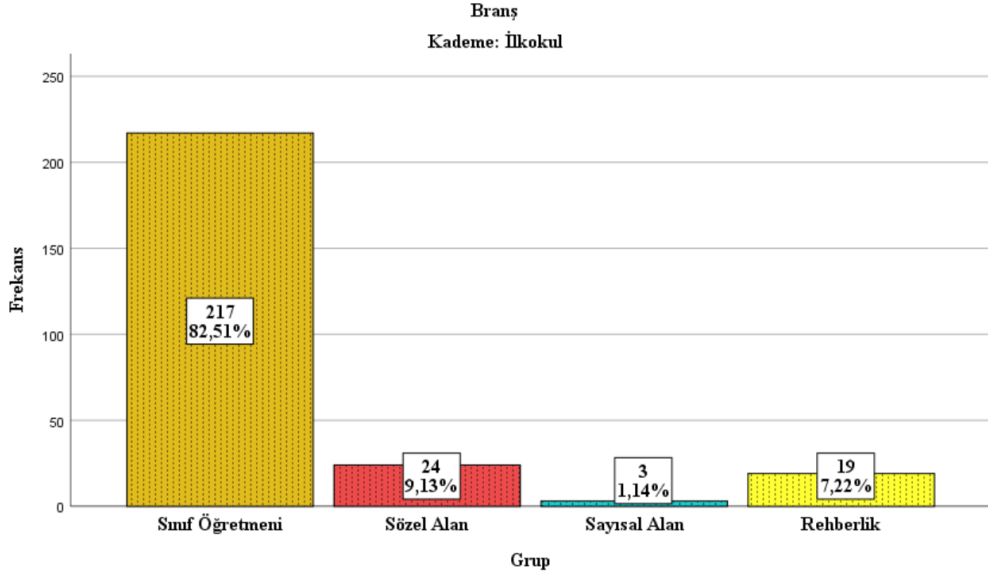
Parametre	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	205	77.9
	Erkek	58	22.1
Yaş	20-29 yaş	57	21.7
	30-39 yaş	89	33.8
	40-49 yaş	78	29.7
	50 yaş ve üzeri	39	14.8
	Sınıf Öğretmeni	217	82.5
Branş	Sözel Alan	24	9.1
	Sayısal Alan	3	1.1
	Rehberlik	19	7.2
Meslekte Geçen Süre	1-4 yıl	56	21.3
	5_9 yıl	37	14.1
	10_14 yıl	39	14.8
	15_19 yıl	45	17.1
	20 yıl ve üzeri	86	32.7
Öğretim türü	İkili Eğitim	102	38.8
	Normal-Tekli	161	61.2
Daha Önce İdari Görev Yaptınız mı?	Evet, yaptım.	58	22.1
	Hayır, yapmadım.	205	77.9
Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Mısınız?	Kayıtlıyım.	173	65.8
	Kayıtlı değilim.	90	34.2
	Toplam	263	100

Çalışmaya, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ilkokullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olması ve farklı branşlardaki 263 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; %77,9'unun kadın (f: 205 kişi) ve %22,1'inin erkek (f: 58 kişi) olduğu görülmüştür. Çalışmaya kadın öğretmenlerin katılımının daha yoğun olduğu görülmüştür. Yaş dağılımlarına sırayla bakıldığında; %33,8'inin 30-39 yaş (f: 89 kişi), %29,7'sinin 40-49 yaş (f: 78 kişi), %21,7'sinin 20-29 yaş (f: 57 kişi) ve %14,8'inin 50 yaş ve üzerinde (f: 39 kişi) olduğu görülmüştür. Çalışmaya azami katılımın, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği görülmüş olup cinsiyet ve yaş dağılımı Şekil 4.1'de belirtilmiştir.



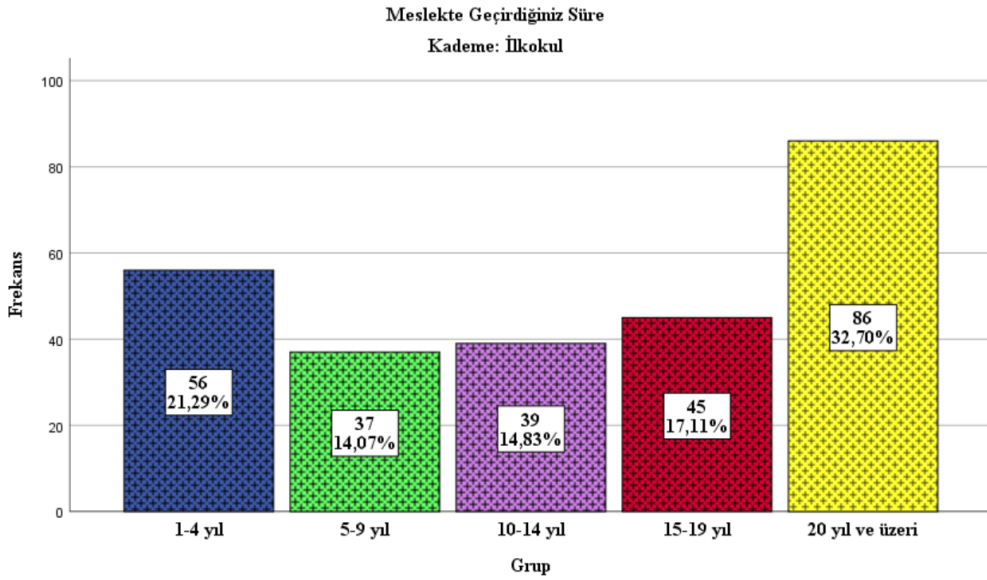
Şekil 4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin branş dağılımları incelendiğinde; %82,5'inin sınıf öğretmeni (f: 217 kişi), %9,1'inin (f: 24 kişi) sözel alan öğretmeni, %7,2'sinin rehberlik (f: 19 kişi) ve %1,2'sinin (f: 3 kişi) sayısal alan öğretmeni branşında oldukları görülmüştür. Çalışmaya en yoğun sınıf öğretmenleri katılmış olup Şekil 4.2'de belirtilmiştir.



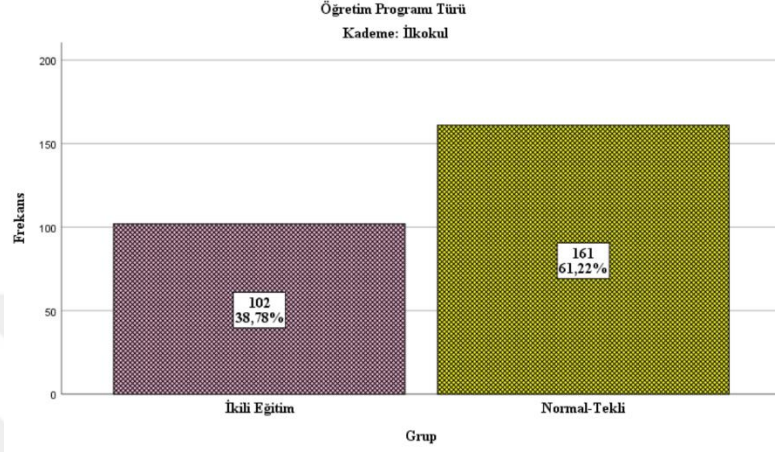
Şekil 4.2. İlkokul Öğretmenlerinin Branş Dağılımları

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre dağılımları incelendiğinde; %32,7'sinin 20 yıl ve üzeri (f: 86 kişi), %21,3'ünün 1-4 yıl (f: 56 kişi), %17,1'inin 15_19 yıl (f: 45 kişi), %14,8'inin 10_14 yıl (f: 39 kişi) ve %14,1'inin 5_9 yıl (f: 37 kişi) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Meslekte geçen süre açısından azami katılımın 20 yıl ve üzerinde olduğu görülmüş olup Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



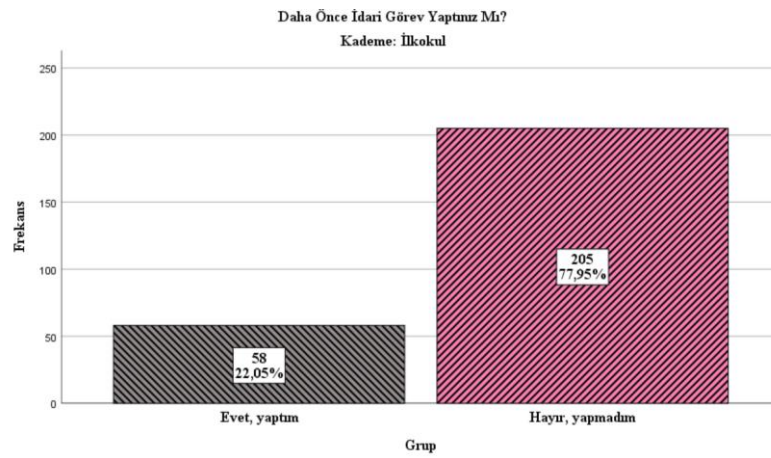
Şekil 4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Süre Dağılımları

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim türü dağılımları incelendiğinde; %61,2'sinin normal-tekli (f: 161 kişi) ve %38,8'inin ikili eğitim (f: 102 kişi) cevabı verdikleri görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun normal-tekli öğretim programlarında görev yaptıkları anlaşılmış olup Şekil 4.4'te belirtilmiştir.



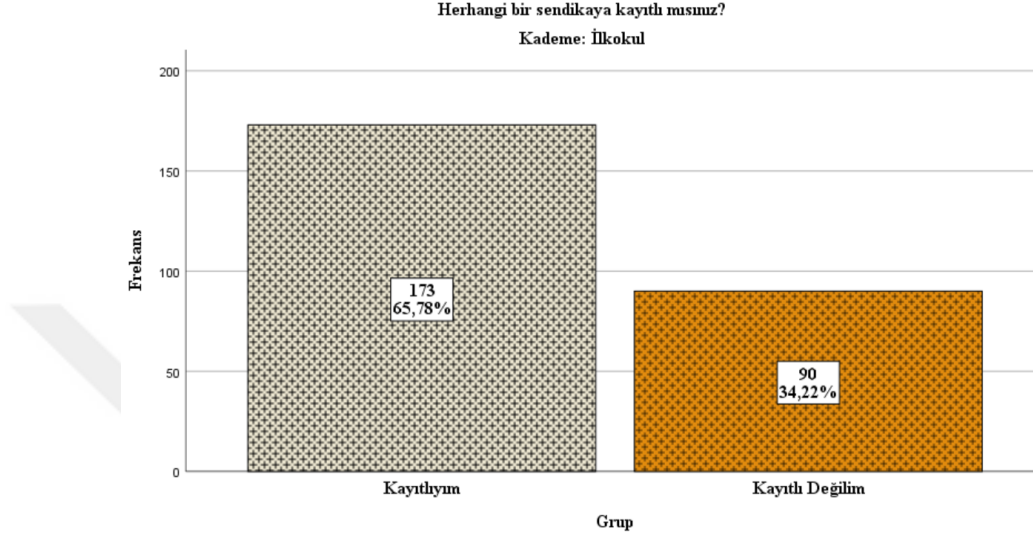
Şekil 4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Türü

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin daha önce idari bir görev yapma durumları incelendiğinde; %77,9'unun hayır, yapmadım (f: 205 kişi) ve %22,1'inin evet, yaptım (f: 58 kişi) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce idari bir görev yapmadıkları anlaşılmıştır ve dağılım Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Bir Görev Yapma Durumu

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumları incelendiğinde; %65,8'inin kayıtlıyım (f: 173 kişi) ve %34,2'sinin kayıtlı değilim (f: 90 kişi) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir sendikaya kayıtlı oldukları anlaşılmış olup dağılım Şekil 4.6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Sendikalara Kayıtlı Olma Durumu

4.2. Çalışmaya Katılan Ortaokul Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

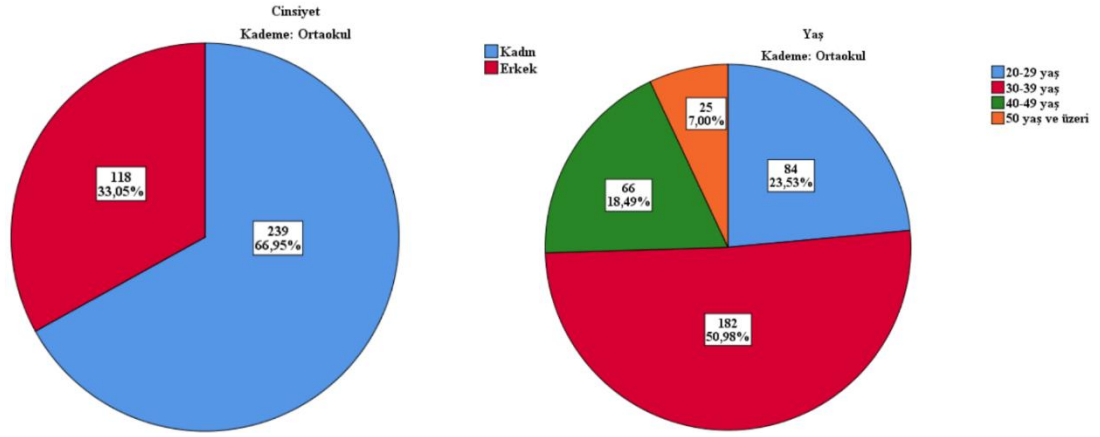
İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ortaokullarda görev yapan 357 öğretmenin sosyo-demografik özellikleri Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Parametre	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	239	66.9
	Erkek	118	33.1
Yaş	20-29 yaş	84	23.5
	30-39 yaş	182	51.0
	40-49 yaş	66	18.5
	50 yaş ve üzeri	25	7.0
Branş	Sözel Alan	175	49.0
	Sayısal Alan	131	36.7
	Yetenek Alan	34	9.5
	Rehberlik	17	4.8
Meslekte Geçen Süre	1-4 yıl	91	25.5
	5_9 yıl	80	22.4
	10_14 yıl	88	24.6
	15_19 yıl	45	12.6
	20 yıl ve üzeri	53	14.8
Öğretim türü	İkili Eğitim	186	52.1
	Normal-Tekli	171	47.9
Daha Önce İdari Görev Yaptınız mı?	Evet, yaptım.	70	19.6
	Hayır, yapmadım.	287	80.4
Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Mısınız?	Kayıtlıyım.	228	63.9
	Kayıtlı değilim.	129	36.1
	Toplam	357	100

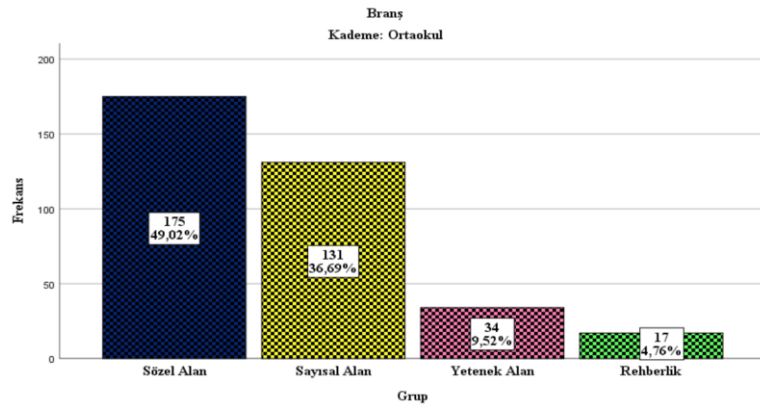
Çalışmaya, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ortaokullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan farklı branşlardaki 357 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; %66,9’unun kadın (f: 239 kişi) ve %33,1’inin erkek (f: 118 kişi) olduğu görülmüştür. Çalışmaya kadın öğretmenlerin katılımının daha yoğun olduğu görülmüştür. Yaş dağılımlarına sırayla bakıldığında; %51,0’ının 30-39 yaş (f: 182 kişi), %23,5’inin 20-29 yaş (f: 84 kişi), %18,5’inin 40-49 yaş (f: 66 kişi) ve %7,0’ının 50 yaş ve üzerinde (f: 25 kişi) olduğu görülmüştür. Çalışmaya azami katılımın, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler

tarafından gerçekleştirildiği görülmüş olup cinsiyet ve yaş dağılımı Şekil 4.7’de gösterilmiştir.



Şekil 4.7. Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Yaş Dağılımları

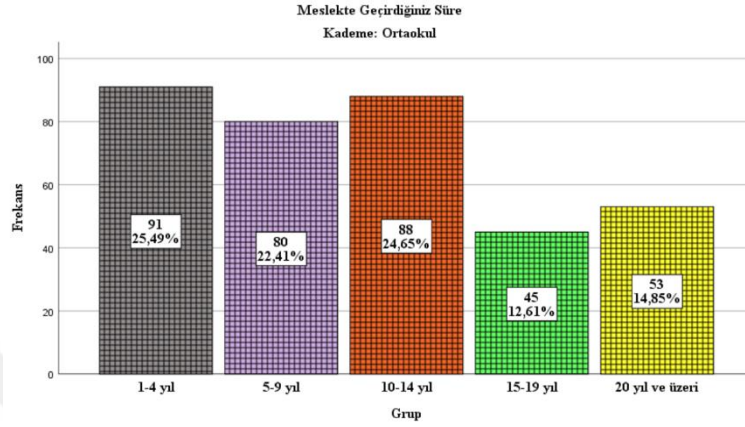
Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin branş dağılımları incelendiğinde; %49,0’ının (f: 175 kişi) sözel alan öğretmeni, %36,7’sinin (f: 131 kişi) sayısal alan öğretmeni, %9,5’inin (f: 34 kişi) yetenek alan (Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor) ve %4,8’inin rehberlik (f: 17 kişi) branşında oldukları görülmüştür. Çalışmaya en yoğun sözel alan öğretmenlerinin katıldığı görülmüş olup Şekil 4.8’de gösterilmiştir.



Şekil 4.8. Ortaokul Öğretmenlerinin Branş Dağılımları

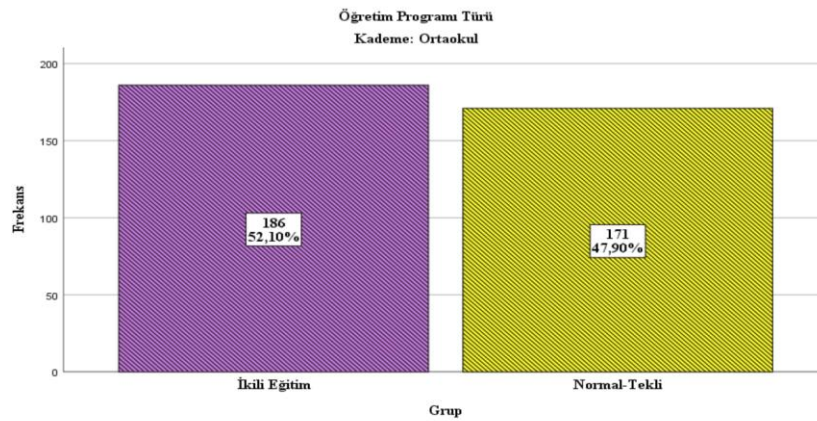
Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre dağılımları incelendiğinde; %25,5’inin 1-4 yıl (f: 91 kişi), %24,6’sının 10-14 yıl (f: 88 kişi), %22,4’ünün 5-9 yıl (f: 80 kişi), %14,8’inin 20 yıl ve üzeri (f: 53 kişi) ve %12,6’sının

15-19 yıl (f: 45 kişi) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Meslekte geçen süre açısından azami katılımın 1-4 yıl aralığında olduğu görülmüş olup Şekil 4.9'da gösterilmiştir.



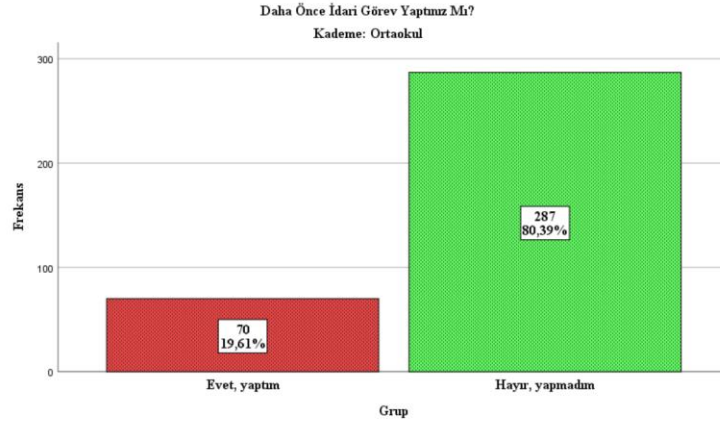
Şekil 4.9. Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Süre Dağılımları

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim türü dağılımları incelendiğinde; %52,1'inin ikili eğitim (f: 186 kişi) ve %47,9'unun normal-tekli eğitim (f: 171 kişi) cevabı verdikleri görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin hemen hemen yarı yarıya ikili ve normal-tekli eğitim veren okullarda görev yaptıkları anlaşılmış olup Şekil 4.10'da gösterilmiştir.



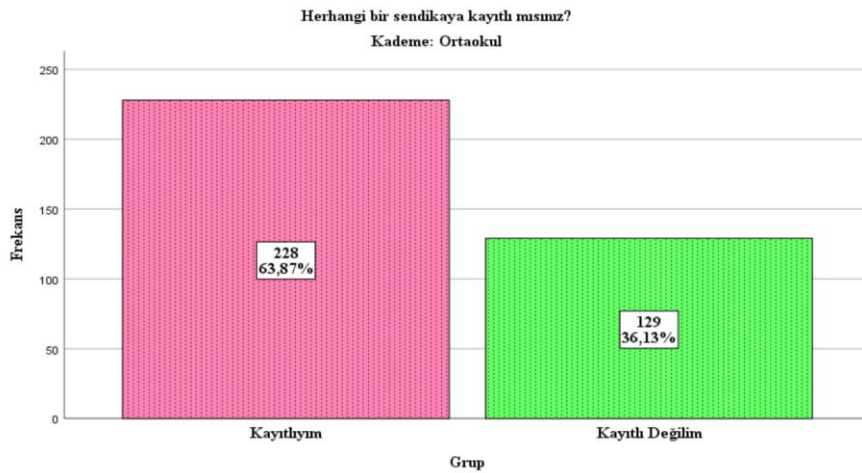
Şekil 4.10. Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Türü

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin daha önce idari bir görev yapma durumları incelendiğinde; %80,4'ünün hayır, yapmadım (f: 287 kişi) ve %19,6'sının evet, yaptım (f: 70 kişi) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce idari bir görev yapmadıkları anlaşılmıştır ve dağılım Şekil 4.11 'de gösterilmiştir.



Şekil 4.11. Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Bir Görev Yapma Durumu

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumları incelendiğinde; %63,9'unun kayıtlıyım (f: 228 kişi) ve %36,1'inin kayıtlı değilim (f: 129 kişi) şeklinde cevap verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir sendikaya kayıtlı oldukları anlaşılmış olup dağılım Şekil 4.12'de gösterilmiştir.



Şekil 4.12. Ortaokul Öğretmenlerinin Sendikalara Kayıtlı Olma Durumu

4.3. İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ilkokullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan farklı branşlardaki 263 öğretmenin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına verdikleri cevaplara ilişkin tanımlayıcı istatistiki bulgular Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İstatistiki Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	\bar{x}	S.s.
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	263	1.22	4.75	2.76	0.70
Mesleki İlgi ve Değer	263	1.47	5.00	2.85	0.72
Çalışma İmkânı ve Şartları	263	1.00	5.00	2.65	0.77
Sosyal Saygınlık	263	1.00	4.88	2.74	0.89

Min.: Minimum, Max.: Maximum, \bar{x} : Ortalama, S.s.: Standart Sapma

İlkokul öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, ölçek genelinde ortalama puanın 2,76 olduğu görülmüştür ($\bar{x}=2,76$). Grup üyelerinin en düşük puanı 1,22, en yüksek puanı ise 4,75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanların 1,00 ile 5,00 arasında olduğu dikkate alındığında, bu sonuçlar ilkokul öğretmenlerinin genel tutum düzeyleri hakkında bilgi vermektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, Mesleki İlgi ve Değer boyutunda ortalama puanın $\bar{x}=2,85$ olduğu, en düşük puanın 1,47 ve en yüksek puanın 5,00 olduğu görülmüştür. Çalışma İmkânı ve Şartları boyutunda ortalama puanın $\bar{x}=2,65$ olduğu, en düşük puanın 1,00 ve en yüksek puanın 5,00 olduğu belirlenmiştir. Sosyal Saygınlık boyutunda ise ortalama puanın $\bar{x}=2,74$ olduğu, en düşük puanın 1,00 ve en yüksek puanın 4,88 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

4.4. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde resmi ortaokullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan farklı branşlardaki 357 öğretmenin Eğitim

Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarına verdikleri cevaplara ilişkin tanımlayıcı istatistik bulgular Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine Yönelik Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin İstatistik Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	\bar{x}	S.s.
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	357	1.22	5.00	2.67	0.71
Mesleki İlgi ve Değer	357	1.24	5.00	2.74	0.72
Çalışma İmkânı ve Şartları	357	1.00	5.00	2.55	0.81
Sosyal Saygınlık	357	1.00	5.00	2.67	0.89

Min.: Minimum, Max.: Maximum, \bar{x} : Ortalama, S.s.: Standart Sapma

Ortaokul öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, ölçek genelinde ortalama puanın $\bar{x}=2,67$ olduğu görülmüştür. Grup üyelerinin en düşük puanı 1,22, en yüksek puanı ise 5,00 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek puanların 1,00 ile 5,00 arasında olduğu dikkate alındığında, bu sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin genel tutum düzeyleri hakkında bilgi vermektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, Mesleki İlgi ve Değer boyutunda ortalama puanın $\bar{x}=2,74$ olduğu, en düşük puanın 1,24 ve en yüksek puanın 5,00 olduğu görülmüştür. Çalışma İmkânı ve Şartları boyutunda ortalama puanın $\bar{x}=2,55$ olduğu, en düşük puanın 1,00 ve en yüksek puanın 5,00 olduğu belirlenmiştir. Sosyal Saygınlık boyutunda ise ortalama puanın $\bar{x}=2,67$ olduğu, en düşük puanın 1,00 ve en yüksek puanın 5,00 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

4.5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeylerinin Karşılaştırılması

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılması Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Kademe	F	\bar{X}	S.S.	T	P
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	İlkokul	263	2.76	0.70	1.696	0.090
	Ortaokul	357	2.67	0.71		
Mesleki İlgi ve Değer	İlkokul	263	2.85	0.72	1.891	0.059
	Ortaokul	357	2.74	0.72		
Çalışma İmkânı ve Şartları	İlkokul	263	2.65	0.77	1.550	0.122
	Ortaokul	357	2.55	0.81		
Sosyal Saygınlık	İlkokul	263	2.74	0.89	0.870	0.384
	Ortaokul	357	2.67	0.89		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

Öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin görev yaptıkları kademeye (ilkokul-ortaokul) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi (Independent Samples T Test) sonucunda; eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyleri puan ortalamalarının (t=1,696, p>.05) öğretmenlerin kademelerine (ilkokul-ortaokul) göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumun alt boyut düzeylerinin kademelerine (ilkokul-ortaokul) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi (Independent Samples T Test) sonucunda; Mesleki İlgi ve Değer puan ortalamalarının (t=1,891, p>.05), Çalışma İmkânı ve Şartları puan ortalamalarının (t=1,550, p>.05) ve Sosyal Saygınlık puan ortalamalarının (t=0,870, p>.05) öğretmenlerin kademelerine (ilkokul-ortaokul) göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	f	\bar{x}	S.s.	F	p	Fark
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	20 - 29 yaş ^A	57	3.06	0.69	6.827	0.000**	A>C.D
	30 - 39 yaş ^B	89	2.81	0.72			
	40 - 49 yaş ^C	78	2.64	0.68			
	50 yaş ve üzeri ^D	39	2.49	0.49			
Mesleki İlgi ve Değer	20 - 29 yaş ^A	57	3.15	0.68	7.079	0.000**	A.B>D
	30 - 39 yaş ^B	89	2.91	0.73			
	40 - 49 yaş ^C	78	2.72	0.73			
	50 yaş ve üzeri ^D	39	2.55	0.54			
Çalışma İmkânı ve Şartları	20 - 29 yaş ^A	57	2.88	0.80	3.024	0.030**	A>C
	30 - 39 yaş ^B	89	2.67	0.80			
	40 - 49 yaş ^C	78	2.50	0.76			
	50 yaş ve üzeri ^D	39	2.54	0.63			
Sosyal Saygınlık	20 - 29 yaş ^A	57	3.10	0.91	7.285	0.000**	A.B>D
	30 - 39 yaş ^B	89	2.78	0.92			
	40 - 49 yaş ^C	78	2.64	0.84			
	50 yaş ve üzeri ^D	39	2.30	0.63			

**p<.01, *p<.05, F: One Way Anova, Fark: Tukey-Games-Howell

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonucunda, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (F=6,827; p<.01) yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bu farklılığın 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş ve 50 yaş üzeri grupları arasında olduğu saptanmıştır.

Eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumun alt boyutlarına yönelik yapılan analizler, Mesleki İlgi ve Değer (F=7,079; p<.01), Çalışma İmkânı ve Şartları (F=3,024; p<.05) ve Sosyal Saygınlık (F=7,285; p<.01) alt boyutlarının puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Tukey testi sonuçlarına göre, anlamlı farklılıkların 20-29 yaş grubu ile diğer yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin **cinsiyetlerine göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Kadın	205	2.69	0.67	-3.258	0.001**
	Erkek	58	3.02	0.72		
Mesleki İlgi ve Değer	Kadın	205	2.78	0.70	-3.197	0.002**
	Erkek	58	3.11	0.73		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Kadın	205	2.56	0.73	-3.427	0.001**
	Erkek	58	2.95	0.83		
Sosyal Saygınlık	Kadın	205	2.68	0.87	-1.871	0.062
	Erkek	58	2.93	0.91		

**p<.01, *p<.05, t: Independent Sample T Test

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin cinsiyet parametresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi (Independent Samples T Test) sonuçları, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının ($t=-3,258$, $p<.05$) cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Alt boyutlar incelendiğinde, Mesleki İlgi ve Değer boyutunda ($t=-3,197$, $p<.05$) ve Çalışma İmkânı ve Şartları boyutunda ($t=-3,427$, $p<.05$) cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Sosyal Saygınlık boyutunda ise ($t=-1,871$, $p>.05$) cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutlar bazında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Ancak, Sosyal Saygınlık boyutunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılık saptanmamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin **branşlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8: İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	f	\bar{x}	S.s.	F	p	Fark
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Sınıf Öğretmeni ^A	217	2.72	0.66	7.308	0.000**	B.C>D B>A
	Sözel Alan ^B	24	3.26	0.75			
	Sayısal Alan ^C	3	3.68	0.85			
	Rehberlik ^D	19	2.54	0.63			
Mesleki İlgi ve Değer	Sınıf Öğretmeni ^A	217	2.81	0.70	5.528	0.001**	B>A.D
	Sözel Alan ^B	24	3.30	0.78			
	Sayısal Alan ^C	3	3.71	1.00			
	Rehberlik ^D	19	2.67	0.56			
Çalışma İmkânı ve Şartları	Sınıf Öğretmeni ^A	217	2.61	0.74	4.779	0.003**	B>A.D
	Sözel Alan ^B	24	3.10	0.89			
	Sayısal Alan ^C	3	3.27	1.18			
	Rehberlik ^D	19	2.34	0.64			
Sosyal Saygınlık	Sınıf Öğretmeni ^A	217	2.66	0.82	8.443	0.000**	B.C>A.D
	Sözel Alan ^B	24	3.39	0.93			
	Sayısal Alan ^C	3	4.17	0.52			
	Rehberlik ^D	19	2.54	1.05			

**p<.01, *p<0,05, F: One Way Anova, Fark: Tukey-Games-Howell

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin branş parametresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (F=7,308; p<.05), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının (F=5,528; p<.05), Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının (F=4,779; p<.05) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının (F=8,443; p<.05) öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan Tukey testi sonuçları, eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum ölçeği genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılıkların branşlar arasında bulunduğunu göstermektedir. Sözel alan ve sayısal alan öğretmenlerinin puanlarının rehberlik öğretmenlerinden; sözel alan öğretmenlerinin puanlarının sınıf öğretmenlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarında, sözel alan öğretmenlerinin puanlarının sınıf ve rehberlik öğretmenlerinden anlamlı şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sosyal

Saygınlık boyutunda ise sözel alan ve sayısal alan öğretmenlerinin puanlarının, sınıf ve rehberlik öğretmenlerinden anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri sürelerle göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9: İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürelere Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Meslekte Geçen Süre	f	\bar{x}	S.s.	F	p	Fark
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	1-4 yıl ^A	56	2.95	0.66	3.299	0.012*	A>E
	5_9 yıl ^B	37	2.93	0.73			
	10_14 yıl ^C	39	2.83	0.78			
	15_19 yıl ^D	45	2.68	0.81			
	20 yıl ve üzeri ^E	86	2.58	0.56			
Mesleki İlgi ve Değer	1-4 yıl ^A	56	3.01	0.64	3.746	0.006**	A.B>E
	5_9 yıl ^B	37	3.04	0.73			
	10_14 yıl ^C	39	2.97	0.81			
	15_19 yıl ^D	45	2.81	0.84			
	20 yıl ve üzeri ^E	86	2.63	0.60			
Çalışma İmkânı ve Şartları	1-4 yıl	56	2.80	0.79	1.222	0.302	-
	5_9 yıl	37	2.69	0.80			
	10_14 yıl	39	2.71	0.79			
	15_19 yıl	45	2.54	0.92			
	20 yıl ve üzeri	86	2.55	0.64			
Sosyal Saygınlık	1-4 yıl ^A	56	3.00	0.87	3.913	0.004**	A.B>E
	5_9 yıl ^B	37	3.02	0.90			
	10_14 yıl ^C	39	2.72	1.01			
	15_19 yıl ^D	45	2.60	0.92			
	20 yıl ve üzeri ^E	86	2.52	0.75			

**p<.01, *p<.05, F: One Way Anova, Fark: Tukey-Games-Howell

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin meslekte geçirilen süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonuçları, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (F=3,299; p<.05), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının (F=3,746; p<.05) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının (F=3,913; p<.05) meslekte geçirilen sürelerle göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutunda ise puan ortalamalarının (F=1,222; p>.05) meslekte geçirilen sürelerle göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tukey testi sonuçlarına göre, 1-4 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin puanlarının, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, 1-4 yıl ve 5-9 yıl aralığında kıdemi bulunan öğretmenlerin Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal Saygınlık boyutlarındaki puanlarının, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin **öğretim türüne göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Türüne Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğretim Türü	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	İkili Eğitim	102	2.65	0.66	-2.221	0.027*
	Normal-Tekli	161	2.84	0.71		
Mesleki İlgi ve Değer	İkili Eğitim	102	2.74	0.68	-1.944	0.049*
	Normal-Tekli	161	2.92	0.74		
Çalışma İmkânı ve Şartları	İkili Eğitim	102	2.51	0.77	-2.381	0.018*
	Normal-Tekli	161	2.74	0.76		
Sosyal Saygınlık	İkili Eğitim	102	2.63	0.86	-1.629	0.105
	Normal-Tekli	161	2.81	0.90		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin öğretim türü parametresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi (Independent Samples T Test) sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının ($t=-2,221$; $p<.05$), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-1,944$; $p<.05$) ve Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-2,381$; $p<.05$) öğretim türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Saygınlık alt boyutunda ise puan ortalamalarının ($t=-1,629$; $p>.05$) öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu bulgular, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği'nin genelinde ve Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal Saygınlık alt boyutunda ise öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin **daha önce idari görev yapma durumlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: İlkokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Görev Yapma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	İdari Görev	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Evet, yaptım	58	3.04	0.77	3.524	0.001**
	Hayır, yapmadım	205	2.69	0.65		
Mesleki İlgi ve Değer	Evet, yaptım	58	3.16	0.80	3.742	0.000**
	Hayır, yapmadım	205	2.77	0.67		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Evet, yaptım	58	2.98	0.81	3.803	0.000**
	Hayır, yapmadım	205	2.55	0.74		
Sosyal Saygınlık	Evet, yaptım	58	2.89	0.87	1.446	0.150
	Hayır, yapmadım	205	2.70	0.89		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin daha önce idari görev yapma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi (Independent Samples T Test) sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının ($t=3,524$; $p<.05$), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının ($t=3,742$; $p<.05$) ve Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının ($t=3,803$; $p<.05$) daha önce idari görev yapma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Saygınlık alt boyutunda ise puan ortalamalarının ($t=1,446$; $p>.05$) daha önce idari görev yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu bulgular, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarında daha önce idari görev yapma durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal Saygınlık alt boyutunda ise böyle bir farklılık bulunmamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin **herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12: İlkokul Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Olma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Sendika Üyeliği	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Kayıtlıyım	173	2.78	0.69	0.467	0.641
	Kayıtlı Değilim	90	2.74	0.7		
Mesleki İlgi ve Değer	Kayıtlıyım	173	2.89	0.72	1.331	0.184
	Kayıtlı Değilim	90	2.77	0.71		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Kayıtlıyım	173	2.63	0.78	-0.353	0.724
	Kayıtlı Değilim	90	2.67	0.77		
Sosyal Saygınlık	Kayıtlıyım	173	2.73	0.87	-0.218	0.828
	Kayıtlı Değilim	90	2.75	0.93		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Independent Samples T Testi sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının ($t=0,467$; $p>.05$), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının ($t=1,331$; $p>.05$), Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-0,353$; $p>.05$) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-0,218$; $p>.05$) sendikaya kayıtlı olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bulgular, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutlar bazında sendikaya kayıtlı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

4.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeylerinin Sosyo-Demografik Parametrelere Göre Analiz Sonuçları

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13: Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Kadın	239	2.64	0.69	-1.204	0.230
	Erkek	118	2.73	0.73		
Mesleki İlgi ve Değer	Kadın	239	2.72	0.71	-0.783	0.434
	Erkek	118	2.78	0.75		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Kadın	239	2.48	0.80	-2.117	0.035*
	Erkek	118	2.67	0.81		
Sosyal Saygınlık	Kadın	239	2.66	0.88	-0.310	0.757
	Erkek	118	2.70	0.89		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Independent Samples T Testi sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının ($t=-1,204$; $p>.05$), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-0,783$; $p>.05$) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-0,310$; $p>.05$) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutunda ise puan ortalamalarının ($t=-2,117$; $p<.05$) öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu bulgular, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği'nin genelinde, Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal Saygınlık alt boyutlarında cinsiyet parametresine göre anlamlı bir farklılık olmadığını; ancak Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutunda cinsiyet parametresine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaşlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14: Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Yaş	f	\bar{x}	S.s.	F	p	Fark
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	20-29 yaş	84	2.78	0.67	2.209	0.087	-
	30-39 yaş	182	2.69	0.73			
	40-49 yaş	66	2.53	0.68			
	50 yaş ve üzeri	25	2.47	0.67			
Mesleki İlgi ve Değer	20-29 yaş	84	2.84	0.68	2.313	0.076	-
	30-39 yaş	182	2.78	0.73			
	40-49 yaş	66	2.61	0.74			
	50 yaş ve üzeri	25	2.50	0.70			
Çalışma İmkânı ve Şartları	20-29 yaş	84	2.59	0.79	0.501	0.682	-
	30-39 yaş	182	2.57	0.86			
	40-49 yaş	66	2.44	0.75			
	50 yaş ve üzeri	25	2.53	0.68			
Sosyal Saygınlık	20-29 yaş ^A	84	2.91	0.85	4.292	0.005**	A>C.D
	30-39 yaş ^B	182	2.68	0.88			
	40-49 yaş ^C	66	2.50	0.87			
	50 yaş ve üzeri ^D	25	2.32	0.89			

**p<.01, *p<0,05, F: One Way Anova, Fark: Tukey-Games-Howell

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (F=2,209; p>.05), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının (F=2,313; p>.05) ve Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının (F=0,501; p>.05) yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının (F=4,292; p<.05) ise yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tukey testi sonuçlarına göre, 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin Sosyal Saygınlık alt boyutundaki puanları, 40-49 yaş grubu ve 50 yaş üzerindeki öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Diğer boyutlarda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin **branşlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Ortaokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Branş	f	\bar{x}	S.s.	F	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Sözel Alan	175	2.68	0.77	0.113	0.952
	Sayısal Alan	131	2.64	0.60		
	Yetenek Alan	34	2.70	0.80		
Mesleki İlgi ve Değer	Rehberlik	17	2.69	0.66	0.166	0.920
	Sözel Alan	175	2.74	0.77		
	Sayısal Alan	131	2.72	0.63		
	Yetenek Alan	34	2.82	0.81		
	Rehberlik	17	2.72	0.75		
	Sözel Alan	175	2.60	0.85		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Sayısal Alan	131	2.47	0.74	0.259	0.855
	Yetenek Alan	34	2.55	0.86		
	Rehberlik	17	2.53	0.84		
	Sözel Alan	175	2.66	0.95		
Sosyal Saygınlık	Sayısal Alan	131	2.69	0.77		
	Yetenek Alan	34	2.62	1.05		
	Rehberlik	17	2.84	0.70		

**p<.01, *p<.05, F: One Way Anova, Fark: Tukey-Games-Howell

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (F=0,113; p>.05), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının (F=0,166; p>.05), Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının (F=0,665; p>.05) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının (F=0,259; p>.05) branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bulgular, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının tamamında branş parametresine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin meslekte geçirdikleri süreler göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16: Ortaokul Öğretmenlerinin Meslekte Geçirdikleri Sürelere Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Meslekte Geçen Süre	f	\bar{x}	S.s.	F	p	Fark
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	1-4 yıl ^A	91	2.82	0.67	3.405	0.009**	A>D
	5_9 yıl ^B	80	2.77	0.75			
	10_14 yıl ^C	88	2.58	0.69			
	15_19 yıl ^D	45	2.42	0.71			
	20 yıl ve üzeri ^E	53	2.59	0.67			
Mesleki İlgi ve Değer	1-4 yıl ^A	91	2.91	0.66	2.752	0.028*	A>D
	5_9 yıl ^B	80	2.79	0.78			
	10_14 yıl ^C	88	2.71	0.70			
	15_19 yıl ^D	45	2.52	0.74			
	20 yıl ve üzeri ^E	53	2.63	0.72			
Çalışma İmkânı ve Şartları	1-4 yıl	91	2.62	0.81	2.081	0.083	-
	5_9 yıl	80	2.69	0.83			
	10_14 yıl	88	2.41	0.84			
	15_19 yıl	45	2.36	0.79			
	20 yıl ve üzeri	53	2.60	0.69			
Sosyal Saygınlık	1-4 yıl ^A	91	2.93	0.85	5.588	0.000**	A.B>C.D.E
	5_9 yıl ^B	80	2.83	0.89			
	10_14 yıl ^C	88	2.56	0.85			
	15_19 yıl ^D	45	2.29	0.84			
	20 yıl ve üzeri ^E	53	2.53	0.90			

**p<.01, *p<0,05, F: One Way Anova, Fark: Tukey-Games-Howell

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin meslekte geçirdikleri süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) sonuçlarına göre; Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının (F=3,405; p<.05), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının (F=2,752; p<.05) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının (F=5,588; p<.05) meslekte geçen süreye göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının (F=2,081; p>.05) ise meslekte geçen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tukey testi sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum ve Mesleki İlgi ve Değer alt boyutlarında 1-4 yıl meslek deneyimine sahip öğretmenlerin puanlarının, 15-19 yıl aralığında deneyime sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Sosyal Saygınlık alt boyutunda ise 1-4 yıl ve 5-9 yıl meslek deneyimine sahip öğretmenlerin puanlarının, 10-14 yıl, 15-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri meslek deneyimine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, meslekte geçen süre parametresinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum, Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal Saygınlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu, ancak Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutunda bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin **öğretim türüne göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17: Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Türüne Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğretim Türü	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	İkili Eğitim	186	2.67	0.67	-0.033	0.973
	Normal-Tekli	171	2.67	0.74		
Mesleki İlgi ve Değer	İkili Eğitim	186	2.75	0.69	0.236	0.813
	Normal-Tekli	171	2.73	0.76		
Çalışma İmkânı ve Şartları	İkili Eğitim	186	2.51	0.77	-0.858	0.392
	Normal-Tekli	171	2.58	0.85		
Sosyal Saygınlık	İkili Eğitim	186	2.70	0.85	0.543	0.588
	Normal-Tekli	171	2.65	0.92		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin öğretim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T Testi (Independent Samples T Test) sonuçlarına göre; Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puan ortalamalarının ($t=-0,033$; $p>.05$), Mesleki İlgi ve Değer alt boyutu puan ortalamalarının ($t=0,236$; $p>.05$), Çalışma İmkânı ve Şartları alt boyutu puan ortalamalarının ($t=-0,858$; $p>.05$) ve Sosyal Saygınlık alt boyutu puan ortalamalarının ($t=0,543$; $p>.05$) öğretmenlerin öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu bulgular, öğretim türü parametresinin öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutumlarını, Mesleki İlgi ve Değer, Çalışma İmkânı ve Şartları ile Sosyal Saygınlık boyutlarını etkilemeyen bir parametre olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin **daha önce idari bir görev yapma durumlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18: Ortaokul Öğretmenlerinin Daha Önce İdari Bir Görev Yapma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	İdari Görev	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Evet, yaptım	70	2.95	0.84	3.757	0.000**
	Hayır, yapmadım	287	2.6	0.65		
Mesleki İlgi ve Değer	Evet, yaptım	70	3.05	0.84	4.096	0.000**
	Hayır, yapmadım	287	2.67	0.67		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Evet, yaptım	70	2.9	0.91	4.185	0.000**
	Hayır, yapmadım	287	2.46	0.76		
Sosyal Saygınlık	Evet, yaptım	70	2.79	1.01	1.167	0.244
	Hayır, yapmadım	287	2.65	0.85		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin daha önce idari görev yapma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T Testi (Independent Samples T Test) sonuçlarına göre; Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği (t=3,757; p<.05), Mesleki İlgi ve Değer (t=4,096; p<.05) ve Çalışma İmkânı ve Şartları (t=4,185; p<.05) alt boyutlarının puan ortalamaları, öğretmenlerin daha önce idari görev yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sosyal Saygınlık alt boyutunun puan ortalamalarının (t=1,167; p>.05) ise anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bulgular, daha önce idari görev yapmış öğretmenlerin, idari görev yapmamış olanlara göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum, Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarında daha olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Ancak Sosyal Saygınlık boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin **herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumlarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyi puanlarının karşılaştırılması** Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19: Ortaokul Öğretmenlerinin Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Olma Durumlarına Göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Boyutları	Sendika Üyeliği	f	\bar{x}	S.s.	t	p
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği	Kayıtlıyım	228	2.66	0.72	-0.232	0.816
	Kayıtlı Değilim	129	2.68	0.69		
Mesleki İlgi ve Değer	Kayıtlıyım	228	2.74	0.72	-0.089	0.929
	Kayıtlı Değilim	129	2.75	0.72		
Çalışma İmkânı ve Şartları	Kayıtlıyım	228	2.54	0.82	-0.168	0.867
	Kayıtlı Değilim	129	2.56	0.79		
Sosyal Saygınlık	Kayıtlıyım	228	2.66	0.92	-0.472	0.637
	Kayıtlı Değilim	129	2.7	0.84		

**p<.01, *p<0,05, t: Independent Sample T Testi

Ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeylerinin herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar İçin T Testi (Independent Samples T Test) sonuçlarına göre; Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ($t=-0,232$; $p>.05$), Mesleki İlgi ve Değer ($t=-0,089$; $p>.05$), Çalışma İmkânı ve Şartları ($t=-0,168$; $p>.05$) ve Sosyal Saygınlık ($t=-0,472$; $p>.05$) boyutlarında öğretmenlerin herhangi bir sendikaya kayıtlı olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgular, sendika üyeliği parametresinin öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum, Mesleki İlgi ve Değer, Çalışma İmkânı ve Şartları ile Sosyal Saygınlık boyutlarını etkilemediğini göstermektedir.

4.7. İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

İlkokul öğretmenlerine uygulanan eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının ilişki düzeyleri incelenmiş olup Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20: İlkokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

Parametreler	Kat Sayı	(1)	(2)	(3)	(4)
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği (1)	r p	1			
Mesleki İlgi ve Değer (2)	r p	0.947** 0.000	1		
Çalışma İmkânı ve Şartları (3)	r p	0.911** 0.000	0.814** 0.000	1	
Sosyal Saygınlık (4)	r p	0.807** 0.000	0.646** 0.000	0.616** 0.000	1

**p<.01, *p<.05, r: Korelasyon Katsayısı

İlkokul öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puanları ile Mesleki İlgi ve Değer, Çalışma İmkânı ve Şartları ve Sosyal Saygınlık alt boyutları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, bu faktörler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (r değerleri sırasıyla 0.947, 0.911 ve 0.807; p<.05). Bu sonuçlar, ilkokul öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının artmasının, Mesleki İlgi ve Değer, Çalışma İmkânı ve Şartları ile Sosyal Saygınlık puanlarında da bir artış beklenebileceğini göstermektedir. Ayrıca, p<.05 düzeyindeki istatistiksel anlamlılık, bu ilişkilerin güvenilir olduğunu vurgulamaktadır.

Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları (r = 0.814) arasında yüksek düzeyde, Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal Saygınlık (r = 0.646) arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışma İmkânı ve Şartları ile Sosyal Saygınlık (r = 0.616) arasındaki ilişki ise orta düzeydedir ve pozitif yönlüdür (p<.05). Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki ilgilerinin ve algılarının birbirini olumlu şekilde etkilediğini ve her bir alt boyuttaki artışın diğer boyutlara da olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

4.8. Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

Ortaokul öğretmenlerine uygulanan eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının ilişki düzeyleri incelenmiş olup Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21: Ortaokul Öğretmenlerine Uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişki Düzeylerinin İncelenmesi

Parametreler	Kat Sayı	(1)	(2)	(3)	(4)
Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği (1)	r	1			
	p				
Mesleki İlgi ve Değer (2)	r	0.944**	1		
	p	0.000			
Çalışma İmkânı ve Şartları (3)	r	0.913**	0.806**	1	
	p	0.000	0.000		
Sosyal Saygınlık (4)	r	0.808**	0.645**	0.626**	1
	p	0.000	0.000	0.000	

**p<.01, *p<.05, r: Korelasyon Katsayısı

Ortaokul öğretmenlerine uygulanan Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ile ölçeğin alt boyutları olan Mesleki İlgi ve Değer, Çalışma İmkânı ve Şartları ile Sosyal Saygınlık puanları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği puanları ile Mesleki İlgi ve Değer ($r = 0.944$), Çalışma İmkânı ve Şartları ($r = 0.913$) ve Sosyal Saygınlık ($r = 0.808$) puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($p < .05$). Bu sonuçlar, ölçek puanlarında meydana gelen artışların, alt boyut puanlarını da artıracaklarını göstermektedir.

Mesleki İlgi ve Değer puanları ile Çalışma İmkânı ve Şartları ($r = 0.806$) puanları arasında yüksek düzeyde, Mesleki İlgi ve Değer puanları ile Sosyal Saygınlık ($r = 0.645$) puanları arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .05$). Bu bulgular, Mesleki İlgi ve Değer puanlarının artmasıyla birlikte Çalışma İmkânı ve Şartları ile Sosyal Saygınlık puanlarının da artabileceğini göstermektedir.

Çalışma İmkânı ve Şartları puanları ile Sosyal Saygınlık ($r = 0.626$) puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Bu sonuç, Çalışma İmkânı ve Şartları puanlarındaki artışın Sosyal Saygınlık puanlarına da olumlu katkı sağlayacağını ifade etmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin tartışmalara, sonuçlara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan ölçeğin alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular, görev yapılan okul kademesinin (ilkokul-ortaokul), öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer, çalışma imkânı ve şartları ile sosyal saygınlık algıları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Bu durum, kademeler arasında görev tanımları, beklentiler ve çalışma koşulları açısından belirgin bir ayrımın olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Her iki kademedeki öğretmenlerin de eğitim yöneticiliği pozisyonlarına yönelik tutumlarının benzer bir yapıda şekillenmesi, mesleki algıların daha genel faktörlerden etkileniyor olabileceğine işaret etmektedir. Kademe farkının belirgin bir etkisinin bulunmaması, araştırmanın odağını yöneticilik pozisyonlarının doğasına ve bu pozisyonların öğretmenler tarafından nasıl algılandığına çevirmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin tutumlarının, bireysel veya kurumsal özelliklerden ziyade, eğitim yöneticiliğinin genel algısı ve çalışma koşullarıyla daha yakından ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Cinsiyet parametresine ilişkin bulgular, ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasında mesleki ilgi ve değer ile çalışma imkânı ve şartları boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu farklılıkların erkek öğretmenler lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenleri açısından ise cinsiyetin yalnızca çalışma imkânı ve şartları boyutunda anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Sosyal saygınlık boyutunda ise her iki kademede de cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Bu bulgular, Çelikel'in (2019) erkek öğretmen adaylarının sosyal saygınlık ve mesleki ilgi boyutlarında anlamlı farklılıklar sergilediği yönündeki sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çelikel (2019), erkek öğretmen adaylarının yöneticilik pozisyonlarına daha fazla ilgi gösterdiğini ve bu tutumların bireysel kariyer hedefleriyle ilişkilendirilebileceğini vurgulamıştır. Araştırmamızda sosyal saygınlık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu pozisyonların toplumsal algılardan ziyade bireysel hedeflerle daha yakın bir bağ kurduğunu göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumları, Yılmaz'ın (2013), Günay & Özbilen'in (2018) ve Mporu'nun (2019) çalışmalarındaki bulgularla da paralellik göstermektedir. Yılmaz (2013), kadın öğretmenlerin mesai saatlerinin yoğunluğu, ailevi sorumluluklar ve toplumdan yeterli destek görmeme gibi etkenlerin, yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarında belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Günay & Özbilen (2018), kadın öğretmenlerin iş yükü ve yöneticilik pozisyonunun kariyer planlamaları üzerindeki etkileri nedeniyle bu rollere yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar gösterdiğini ifade etmiştir. Mporu (2019) ise, kültürel, yapısal ve sosyal engellerin kadınların okul liderliği pozisyonlarındaki etkinliğini olumsuz etkilediğini ve kadın liderlerin karşılaştığı bu zorlukların genellikle toplumun yerleşik toplumsal normları ve cinsiyet temelli beklentilerine dayandığını belirtmiştir. Araştırmamızda kadın öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer ile çalışma imkânı ve şartları boyutlarında erkek öğretmenlere kıyasla farklılık göstermesi, bu çalışmalarda vurgulanan ailevi sorumluluklar ve toplumsal beklentilerle ilişkilendirilebilir.

Uçar (2019), yöneticilik pozisyonuna yönelik motivasyonun bireysel kariyer hedefleriyle ilişkili olduğunu ve erkek öğretmenlerin bu pozisyonları maddi faydalar ve mesleki prestijle ilişkilendirdiğini vurgulamıştır. Uçar'ın çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaması, bireysel kariyer hedeflerinin bu tutumlarda belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmamızda erkek öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer ile çalışma imkânı ve şartları boyutlarında anlamlı farklılık sergilemesi, bireysel kariyer hedefleriyle ilişkilendirilebilir.

Ayrıca, Sawalhi & Chaaban (2021) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin liderlik rollerine katılımında toplumsal normlar ve mentor desteği eksikliğinin önemli bir engel olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, sosyal destek mekanizmalarının eksikliğinin kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarında etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmamızda sosyal saygınlık boyutunda

cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu engellerin liderlik pozisyonlarına erişimdeki isteklilikle sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, araştırmamızın bulguları, cinsiyet parametresine ilişkin literatürdeki bulgularla güçlü bir uyum göstermektedir. Erkek öğretmenlerin anlamlı farklılık sergilediği boyutlarda kadın öğretmenlerin sonuçlarının, liderlik algılarının etkisiyle açıklanabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, bireysel kariyer hedeflerinin bu tutumların şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğu, özellikle erkek öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik motivasyonlarının bu çerçevede değerlendirilebileceği ifade edilebilir.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, ilkökul öğretmenlerinin yaş gruplarına göre eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Eğitim yöneticiliğine ilişkin genel tutum ve alt boyutlar arasında, özellikle 20-29 yaş grubundaki öğretmenler ile 40-49 yaş ve 50 yaş üzeri gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenleri açısından ise yalnızca sosyal saygınlık alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Bu bulgular, Hancock vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada, genç öğretmenlerin liderlik rollerine olan ilgisinin daha yüksek olduğunu ve bu durumun kişisel ve profesyonel büyüme arzusu ile ilişkilendirildiğini ifade eden bulgularla uyum göstermektedir. Günay & Özbilen (2018) de öğretmenlerin yaşa bağlı olarak değişen liderlik pozisyonlarına yönelik tutumlarını incelemiş ve genç öğretmenlerin kariyer gelişimi bağlamında bu pozisyonlara daha fazla ilgi gösterdiğini vurgulamıştır. Çalışmamızda, 20-29 yaş grubundaki ilkökul öğretmenlerinin mesleki ilgi ve değer ile sosyal saygınlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar sergilemesi, bu araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Yaş ilerledikçe öğretmenlerin tutumlarında gözlenen farklılıklar, literatürde sıklıkla belirtilen mesleki yorgunluk ve motivasyon kaybı ile ilişkilendirilebilir. Mohd Rokeman, vd. (2024), yaş ilerledikçe öğretmenlerin kariyer odaklı motivasyonlarının değiştiğini ve bu durumun liderlik pozisyonlarına yönelik ilgilerini sınırlayabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmamızda, yaş gruplarının mesleki ilgi ve değer ile çalışma imkânı ve şartları alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermesi, bu bulgularla paralellik arz etmektedir.

Hamedoğlu & Özden (2015), yaşça ilerlemiş yöneticilerin daha otoriter bir yönetim tarzını benimsemelerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını sınırlayabileceğini ve bu durumun yöneticilik pozisyonuna yönelik tutumları etkileyebileceğini belirtmiştir. Araştırmamızda, ileri yaş gruplarındaki öğretmenlerin bu alt boyutlarda sergilediği anlamlı farklılıklar, çalışma koşullarına yönelik algılar ve yönetim tarzı farklılıkları ile ilişkilendirilebilir.

Ortaokul öğretmenleri arasında sosyal saygınlık alt boyutunda gözlenen anlamlı farklılık, genç yaş grubu öğretmenlerin lehine belirlenmiştir. Hancock vd. (2006), genç öğretmenlerin liderlik süreçlerinde destek ve rehberlik beklentisinin daha yüksek olduğunu ve bu beklentilerin karşılanmasının tutumlar üzerinde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Çalışmamızda sosyal saygınlık alt boyutundaki anlamlı farklılıklar, bu beklentilerin genç öğretmenlerin deneyimleri ile ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, yaş parametresine ilişkin bulgularımız, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarının mesleki motivasyon, liderlik algıları ve demografik özelliklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, yaş grupları arasında gözlenen anlamlı farklılıkların, eğitim yöneticiliğine yönelik tutumların şekillenmesinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

Branş parametresine ilişkin bulgular, ilkökul düzeyinde öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini, ancak ortaokul düzeyinde böyle bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. İlkokul öğretmenleri arasında, sözel ve sayısal alan öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının, sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Sözel alan öğretmenlerinin Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarında diğer branşlardan anlamlı şekilde yüksek puanlar alması dikkat çekicidir. Ortaokul öğretmenleri açısından ise branşlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgular, Çelikel'in (2019) öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Çelikel (2019), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi sözel alan öğretmen adaylarının okul yöneticiliği pozisyonlarına daha olumlu baktığını, bu durumun mesleki ilgi ve değer algılarıyla bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmamızda sözel alan öğretmenlerinin Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal

Saygınlık boyutlarında yüksek puanlar alması, bu bulgularla paralellik sergilemektedir. Çelikel'in (2019) tespit ettiği gibi, sözel branş öğretmenlerinin liderlik pozisyonlarını algılama biçimlerinin, mesleki tutumlarını şekillendiren bir faktör olduğu düşünülebilir.

Benzer şekilde, Türkmen'in (2012) çalışması, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin, özellikle de branşlarının, yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını anlamlı şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Türkmen, sözel branşlarda okuyan öğretmen adaylarının liderlik rollerine daha yüksek bir ilgi gösterdiğini ve bu durumun mesleki algılar ve toplumsal değerlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızda, sözel alan öğretmenlerinin Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarında diğer branşlardan yüksek puanlar alması, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bununla birlikte, Bulut & Çelikten'in (2021) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin branşlarına göre yöneticilik tutumlarının toplumsal algılar ve kurumsal destek mekanizmalarıyla şekillendiği vurgulanmıştır. Çalışmamızda, sözel ve sayısal alan öğretmenlerinin sosyal saygınlık boyutunda yüksek puanlar alması, yöneticilik pozisyonlarının bu branşlar tarafından daha fazla bir statü ve prestijle ilişkilendirildiğini düşündürmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin, branşlarına göre yöneticilik pozisyonlarına olan ilgilerini farklılaştırabileceğini ortaya koymaktadır.

Ortaokul düzeyindeki bulgular ise bu parametrenin etkisinin anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu durum, ortaokul öğretmenlerinin, branşlarından bağımsız olarak yöneticilik pozisyonlarına benzer şekilde yaklaştığını düşündürmektedir. Özellikle, ortaokul öğretmenlerinin daha uzmanlaşmış bir öğretim düzeyinde çalışmaları ve yöneticilik rollerine yönelik algılarının bu bağlamda şekillenmiş olması olasıdır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kariyer motivasyonları ve algılarının eğitim kademelerine göre farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, branş parametresine ilişkin bulgular, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarının, mesleki ilgi ve değer, çalışma şartları ve sosyal saygınlık algılarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Sözel ve sayısal alan öğretmenlerinin olumlu tutumları, yöneticilik pozisyonlarına yönelik algıların branşlara göre değişebileceğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların, mesleki algılar,

toplumsal normlar ve bireysel kariyer hedefleri bağlamında ele alınması gerekmektedir. Ortaokul düzeyinde anlamlı farklılıkların olmaması ise bu kademedeki öğretmenlerin daha bütüncül bir algıya sahip olduğunu işaret etmektedir.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin meslekte geçirdikleri sürelerin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği, Mesleki İlgi ve Değer ve Sosyal Saygınlık alt boyutlarında anlamlı farklılık yarattığı, ancak Çalışma İmkânı ve Şartları boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Tukey testi sonuçlarına göre, 1-4 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin puanlarının, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 1-4 yıl ve 5-9 yıl aralığında kıdemi bulunan öğretmenlerin Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal Saygınlık boyutlarındaki puanlarının, 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerde ise mesleki kıdemin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum, Mesleki İlgi ve Değer ve Sosyal Saygınlık boyutlarında anlamlı farklılık yarattığı, ancak Çalışma İmkânı ve Şartları boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. 1-4 yıl meslek deneyimine sahip öğretmenlerin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum ve Mesleki İlgi ve Değer boyutlarındaki puanlarının, 15-19 yıl aralığında deneyime sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Saygınlık alt boyutunda ise 1-4 yıl ve 5-9 yıl meslek deneyimine sahip öğretmenlerin puanlarının, 10-14 yıl, 15-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri meslek deneyimine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür.

Bu bulgular, meslekte geçen süre parametresinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum, Mesleki İlgi ve Değer ile Sosyal Saygınlık boyutlarında anlamlı farklılıklar oluşturduğunu, ancak Çalışma İmkânı ve Şartları boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar, Hancock vd. (2006)'ün, genç öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik ilgisinin daha yüksek olduğunu ve bu ilgiyi kariyer gelişimiyle ilişkilendirdiğini ortaya koyan bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Cook (2014) çalışmasında da mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin liderlik pozisyonlarını daha az cazip bulduğu ve genç öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik ilgisinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Çalışmamızda, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik anlamlı

farklılık gösteren tutumlar sergilemesi, bu pozisyonları kariyer gelişimi açısından değerlendirmeleriyle ilişkilendirilebilir.

Bunun yanı sıra, Hariyati, Tarma, Fajarwati & Setiawan (2021) çalışmasında mesleki deneyimin liderlik pozisyonlarına yönelik isteklilikte belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Çalışmada, kıdemli öğretmenlerin liderlik rollerine daha olumlu yaklaştığı, genç öğretmenlerin ise mesleki belirsizlikler nedeniyle liderlik pozisyonlarına daha temkinli yaklaştığı belirtilmiştir. Ancak bu bulguların, çalışmamızın sonuçlarından farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışmamızda, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Bu farklılık, araştırma yapılan örneklemin demografik özelliklerinden ve liderlik pozisyonlarının algılanış biçiminden kaynaklanıyor olabilir.

Sawalhi & Chaaban (2021) çalışmasında, mesleki deneyimin liderlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve deneyimli öğretmenlerin liderlik süreçlerine daha aktif katıldığı belirtilmiştir. Çalışmamızda ise mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin sosyal saygınlık alt boyutunda anlamlı farklılık sergilediği görülmüştür. Bu durum, genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarını toplumsal olarak daha değerli bir kariyer basamağı olarak görmesiyle açıklanabilir. Araştırmada elde edilen bulgular, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının statüsünün güçlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Sosyal saygınlık boyutundaki anlamlı farklılıkların eksikliği, yöneticilik pozisyonlarının mesleki ve toplumsal statü açısından öğretmenler arasında yeterince cazip görülmediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, mesleki ilgi ve değer alt boyutunda gözlemlenen tutumlar, bu pozisyonların 'ikincil bir görev' algısından kurtarılması ve tam zamanlı bir kariyer yolu olarak yapılandırılması gerekliliğini desteklemektedir. Özellikle genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik ilgisi, bu pozisyonların güçlü bir mesleki statüye sahip olması durumunda daha sürdürülebilir bir motivasyon sağlayabileceğini göstermektedir.

Barrington (2015) çalışması, mesleki deneyimin liderlik pozisyonlarına yönelik tutumları şekillendiren temel bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmada, mesleki deneyim arttıkça liderlik istekliliğinin olumlu yönde şekillendiği belirtilmiş olsa da çalışmamızda mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik anlamlı farklılık sergileyen tutumlar geliştirdiği görülmüştür. Bu farklılık, öğretmenlerin kariyer hedefleri ve toplumsal algılarındaki değişkenliklerle ilişkilendirilebilir.

Altınsoy (2024) çalışması, yöneticilik görevinden öğretmenliğe dönen bireylerin yaşadığı mesleki tatminsizlik, stres ve yüksek sorumluluk gibi faktörlerin, deneyimli öğretmenlerde liderlik rollerine yönelik istekliliğin azalmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmada, prosedürel engeller, bürokratik yükler ve yöneticilik rolünün getirdiği mesleki baskıların, deneyimli öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına karşı mesafeli bir tutum geliştirmelerine yol açtığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, kıdemli öğretmenlerin mesleki doyum ve kimlik ile daha uyumlu gördükleri öğretmenlik görevine dönüşü tercih etmelerini açıklamaktadır. Çalışmamızda ise mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına ilişkin anlamlı farklılık gösteren tutumlar sergilemesi, genç öğretmenlerin bu pozisyonları kariyer gelişimi açısından bir fırsat olarak algılamalarıyla ilişkilendirilebilir. Genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına daha anlamlı bir şekilde yönelim göstermesi, henüz yüksek mesleki sorumluluklara maruz kalmamış olmaları, kariyerlerinde yeni deneyimlere açık olmaları ve liderlik pozisyonunun sağladığı sosyal ve mesleki kazanımları ön planda tutmalarıyla bağlantılı olabilir.

Sonuç olarak, meslekte geçirilen sürenin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi, liderlik algıları, kariyer hedefleri ve mesleki doyum gibi değişkenlerle ilişkilendirilebilir. Çalışmamızda elde edilen bulgular, genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik anlamlı farklılık gösteren tutumlar geliştirdiğini ortaya koyarken, literatürdeki bazı bulgularla uyumlu, bazılarıyla ise farklılık göstermektedir.

İlkokul öğretmenlerinin öğretim türüne göre Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği, Mesleki İlgi ve Değer ve Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak Sosyal Saygınlık boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Normal (tekli) eğitimde görev yapan ilkökul öğretmenlerinin, ikili eğitimde görev yapan meslektaşlarına kıyasla bu boyutlarda anlamlı farklılıklar sergilediği görülmüştür. Ortaokul öğretmenleri açısından ise öğretim türü parametresinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Bu bulgular, Cook (2014) çalışmasında vurgulanan mesleki çevrenin liderlik algılarını şekillendirdiği yönündeki bulgularla kısmen uyumludur. Cook, iş birliğine dayalı karar alma süreçleri ve daha eşitlikçi bir okul kültürünün öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik ilgisini artırdığını ifade etmiştir. Normal (tekli) eğitim yapan

okulların, öğretmenlere daha düzenli bir çalışma ortamı sunarak Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları algılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir.

Bununla birlikte, Sawalhi & Chaaban (2021), mesleki deneyimin ve çevresel faktörlerin öğretmen liderliği algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiş, deneyimli öğretmenlerin liderlik rollerine daha olumlu yaklaştığını vurgulamıştır. Araştırmamızda öğretim türü parametresine bağlı anlamlı farklılıkların, özellikle ikili eğitim yapan okullardaki öğretmenlerin iş yükü ve çalışma düzenine ilişkin algılarından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Normal eğitim yapan okullarda, öğretmenlerin daha düzenli bir mesai saati ve daha az yoğun bir çalışma temposuna sahip olmaları, Mesleki İlgi ve Değer ile Çalışma İmkânı ve Şartları boyutlarındaki anlamlı farklılıkların nedenleri arasında yer alabilir.

Şenol (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mesleki tutumlarının görev yaptıkları okul türüne göre belirgin farklılık göstermediği vurgulanmıştır. Ancak araştırmamız, özellikle ilkokul öğretmenleri için öğretim türü parametresinin anlamlı farklılıklar yarattığını ortaya koymaktadır. Bu durum, ilkokul düzeyindeki öğretim türlerinin iş yükü ve mesleki algılar üzerinde daha belirgin bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, öğretim türü parametresinin ilkokul öğretmenleri için anlamlı farklılıklar yaratması, mesleki algıların ve tutumların iş yükü ve çalışma koşulları gibi çevresel faktörlerden doğrudan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Ortaokul öğretmenlerinde ise öğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmaması, bu kademedeki öğretim türlerinin daha standart bir yapı içinde uygulanmasıyla ilişkilendirilebilir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin herhangi bir sendikaya kayıtlı olma durumlarının, eğitim yöneticiliğine ilişkin tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bağımsız Gruplar İçin T-Testi sonuçlarına göre, Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Tutum Ölçeği'nin genelinde ve alt boyutlarında (Mesleki İlgi ve Değer, Çalışma İmkânı ve Şartları, Sosyal Saygınlık) öğretmenlerin sendikaya üye olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Bu bulgular, sendikaya kayıtlı olma durumunun öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermektedir. Literatürde sendika üyeliğinin, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını, çalışma koşullarına yönelik algılarını ve örgütsel

dayanışma düzeylerini etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Ancak elde edilen sonuçlar, sendika üyeliği ile eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, öğretmenlerin sendikaya üye olup olmamalarının, liderlik pozisyonlarına yönelik algılarından ziyade, daha çok bireysel kariyer hedefleri, mesleki ilgi ve çalışma koşulları gibi faktörlerle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Literatürde, sendika üyeliğinin öğretmenlerin iş tatmini ve mesleki dayanışma üzerindeki etkilerini vurgulayan çalışmalar bulunmakla birlikte, sendika üyeliğinin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarla doğrudan bir bağ kurmadığı anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin sendikaya üye olup olmamasının eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, eğitim yöneticiliği algılarının sendika üyeliğinden bağımsız bireysel ve mesleki değişkenlerle şekillendiğini göstermektedir. Mevcut bulgular, literatürde bu konuya ilişkin daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada, elde edilen bulgular ve tartışma bölümünde sunulan analizler ışığında; kadın öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına erişimde yaşadıkları zorluklar, eğitim yöneticiliğinin statüsünün güçlendirilmesi ihtiyacı, genç ve deneyimli öğretmenlerin dengeli temsili, branşlara yönelik özel düzenlemeler, ikili eğitim sisteminin olumsuz etkileri ve yönetici seçim süreçlerindeki aksaklıklar ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, yapılacak yapısal ve politik düzenlemelerin, yöneticilik pozisyonlarının çekiciliğini artırabileceği ve eğitimde kalite ile eşitliğin sağlanmasına olumlu katkılar sunabileceği yönündeki görüşü desteklemektedir.

5.2.1. Kadınların Eğitim Yönetimine Katılımının Artırılması

Kadın öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu bulgusu, ailevi sorumluluklar, kariyer beklentileri ve mesleki ilgi gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir. Bu durum, mevcut politikaların kadın öğretmenlerin yönetim pozisyonlarına erişimini yeterince desteklemediğini göstermektedir. Eğitim sisteminde kadın yöneticilerin daha fazla temsil edilmesi,

yönetim süreçlerinin çeşitliliğini artırarak okulların karar alma mekanizmalarına ve yönetim kalitesine olumlu katkı sağlayabilir.

Kadın öğretmenlerin yönetim pozisyonlarına atanmasında mevcut şartların iyileştirilmesi ve bu pozisyonlara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecek adımların atılması önemlidir. Kadın öğretmenlerin mesleki ilgi ve değer boyutunda erkeklere kıyasla daha düşük tutum sergilemesi, ailevi sorumluluklar ve kariyer planlamalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu nedenle, yönetim pozisyonlarına erişimi destekleyici bilgilendirme ve farkındalık çalışmalarının yürütülmesi, eğitim yöneticiliğinin kadınlar için de ulaşılabilir bir kariyer yolu olduğunun vurgulanması önerilmektedir.

Kadın öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına hazırlanması ve mesleki özgüvenlerinin artırılması için liderlik eğitimleri sağlanması önerilmektedir. Bu programlarda hem teorik hem de pratik liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Bu tür destekleyici eğitimlerin, kadın öğretmenlerin yönetim pozisyonlarına ilgisini artırarak eğitim yönetiminde daha dengeli bir temsilin oluşmasına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Kadın öğretmenlerin kariyer ilerlemesini desteklemek için okul yöneticiliği pozisyonlarında şeffaf ve adil bir atama sistemi kurulmalıdır. Bu kapsamda, atama kriterlerinin netleştirilmesi ve bu kriterlerin uygulanmasının etkin bir şekilde denetlenmesi gereklidir. Ayrıca, kadın öğretmenlerin iş-aile dengesini sağlamalarına yardımcı olacak destekleyici politikalar üretilmeli; örneğin, kreş desteği gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.

Sonuç olarak, kadın öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine katılımını artırmaya yönelik bu adımların, yönetim süreçlerinde daha fazla çeşitliliği teşvik edebileceği ve eğitim sistemine olumlu katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

5.2.2. Eğitim Yöneticiliğinin Statüsünün Güçlendirilmesi

Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının statüsünün güçlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sosyal saygınlık boyutunda kademeler arasında anlamlı bir fark bulunmaması ve mesleki ilgi ile değer boyutlarındaki düşük tutumlar, bu pozisyonların "ikincil bir görev" algısından

kurtarılarak bağımsız bir kariyer yolu olarak yeniden tanımlanması gerektiğini göstermektedir.

Eğitim yöneticiliği, öğretmenlik mesleğinden ayrı bir kariyer basamağı olarak konumlandırılmalı ve bu pozisyonlara atanacak bireylerin sürekli mesleki gelişimlerine olanak sağlanmalıdır. Araştırmada görülen sosyal saygınlık algısının yeterince belirgin olmaması, bu pozisyonların daha profesyonel ve cazip hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik daha fazla ilgi göstermesi, bu pozisyonların güçlendirilmiş bir statüye sahip olması durumunda mesleki motivasyonu artırabileceğini göstermektedir.

Bu kapsamda, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının "tam zamanlı bir kariyer yolu" olarak yeniden tasarlanması, mevcut yöneticilerin motivasyonunu artırmaya ve yeni adaylar için bu pozisyonları daha cazip kılmaya katkı sağlayabilir. Maddi ve manevi hakların iyileştirilmesi, kariyer basamaklarındaki ilerleme olanaklarının daha şeffaf bir şekilde düzenlenmesi ve unvan koruma gibi uygulamaların yaygınlaştırılması, bu hedeflere ulaşılmasında önemli bir rol oynayabilir.

Sonuç olarak, eğitim yöneticiliği pozisyonunun statüsünün güçlendirilmesi, bu pozisyonlara yönelik algıyı ve bu alanı tercih etmek isteyen bireylerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyebilir.

5.2.3. Genç ve Deneyimli Öğretmenlerin Dengeli Temsili

Araştırma bulguları, kıdemi 1-4 yıl ve 5-9 yıl aralığında olan hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının, 15-19 yıl ve 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılaşma, genç öğretmenlerin liderlik pozisyonlarına yönelik motivasyonlarının ve sorumluluk alma isteklerinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Genç öğretmenlerin dinamizmi, eğitime yenilikçi yaklaşımların kazandırılmasında ve farklı bakış açılarının sistemde yer bulmasında önemli bir rol oynayabilir.

Kıdemi 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi ve deneyimin, eğitim yöneticiliğinde önemli bir rol oynayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanılması, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının kurumsal bilgi birikimi ve çözüm üretme yetkinlikleri açısından

güçlenmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, eğitim yöneticiliği pozisyonlarında genç öğretmenlerin dinamizmi ile deneyimli öğretmenlerin bilgi ve tecrübesinin dengeli bir şekilde temsil edilmesi faydalı olabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda uygulanmakta olan Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde yapılacak düzenlemeler, deneyimli öğretmenlerin bu pozisyonlara daha fazla ilgi göstermelerini teşvik edebilir. Hâlihazırda %3 olarak uygulanan hizmet puanı ağırlığının %5 seviyesine çıkarılması, meslekte daha fazla kıdem sahibi olan öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına başvurmayı düşünebileceği bir adım olabilir. Ayrıca, 1 Mart 2024 tarihli değişiklikle, daha önce idari görev yapmış öğretmenlere tanınan yazılı sınav şartı muafiyetinin meslekte 15 yılını tamamlamış tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde genişletilmesi, bu grup içerisindeki öğretmenlerin yöneticilik pozisyonlarına yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bazı öğretmenlerin yöneticilik başvurularını sadece farklı bir okula atanma amacıyla yaptığı gözlemlenmektedir. Bu durumun önüne geçilmesi için yöneticiliğe atanmış bir öğretmenin en az bir yıl boyunca atandığı okulda görev yapma zorunluluğu getirilmelidir. Bu tür bir düzenleme, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının daha etkin bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir.

Genç ve deneyimli öğretmenlerin dengeli temsili, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının kalitesini artırabilir. Hem genç öğretmenlerin yenilikçi bakış açılarından hem de deneyimli öğretmenlerin birikiminden yararlanmak, eğitimin genel niteliğini olumlu yönde etkileyebilir.

5.2.4. Branşlara Yönelik Özel Düzenlemeler

Araştırma bulguları, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden sözel alan branşına mensup öğretmenlerin (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İngilizce branşları), eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlere kıyasla anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Sözel branş öğretmenlerinin bu pozisyonlara yöneliminin temel nedenleri arasında maddi ve sosyal beklentilerini karşılayabilme motivasyonu olduğu düşünülebilir. Halihazırda sözel alan öğretmenlerinin ek ders gelirlerinin sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlere göre daha düşük olması, bu öğretmenleri ek ders dışı etkinliklere yönelmeye veya başka

okullarda görevlendirilme talebinde bulunmaya itmektedir. Bu durum, alandaki gözlemlerle de örtüşmektedir ve literatürde bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sözel branş öğretmenlerinin, eğitim yöneticiliği pozisyonlarını bir fırsat olarak değerlendirmelerinde maddi gerekçelerin yanı sıra sosyal saygınlık ve kariyer beklentilerinin de etkili olduğu görülmektedir. Öte yandan, sınıf öğretmenlerinin okul yöneticiliği pozisyonlarına yönelik daha olumsuz bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin okul yöneticiliğine ilişkin tutumlarının nedenlerini araştırmak ve bu tutumları olumlu yönde geliştirmek için çalışmalar yapılmalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda, Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde 01 Mart 2024 tarihinde yapılan değişiklikle, ilkokullara atanacak müdürlerin öncelikli olarak sınıf öğretmeni branşından seçilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2024). Bu düzenleme, sınıf öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir ve bu öğretmenlerin pedagojik bilgi ve deneyimlerinin okul yönetim süreçlerine yansımaya katkı sağlayabilir. Ayrıca, müdür yardımcılarının seçiminde benzer bir önceliğin göz önünde bulundurulması, ilkokulların yönetiminde daha etkili bir yapı oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Branşlara yönelik düzenlemelerde, sözel branş öğretmenlerinin maddi dezavantajlarını azaltmak ve bu öğretmenlerin ilkokulları daha fazla tercih etmelerini sağlamak önemli bir hedef olmalıdır. Sözel branş öğretmenlerinin ek ders gelirlerini artıracak düzenlemeler yapılabilir ve bu branşa yönelik teşvik politikaları geliştirilebilir. Bunun yanı sıra, sınıf öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirebilmesi için destekleyici programlar hayata geçirilebilir.

Sonuç olarak, branşlara yönelik özel düzenlemeler, eğitim yöneticiliği pozisyonlarının hem maddi hem de mesleki cazibesini artırma potansiyeline sahiptir. Sözel branş öğretmenlerinin mevcut motivasyonlarının daha verimli kullanılması ve sınıf öğretmenlerinin tutumlarının olumlu yönde gelişmesi, eğitim yöneticiliği alanındaki kaliteyi artırabilir.

5.2.5. İkili Eğitimin Kaldırılması ve Eğitim Ortamlarının İyileştirilmesi

Araştırma bulguları, normal eğitim yapılan okullarda görev yapan öğretmenlerin, ikili eğitim yapılan okullardaki meslektaşlarına kıyasla eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının anlamlı şekilde daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılığın, ikili eğitimde çalışan öğretmenlerin okulda bulunma sürelerinin kısalığından ve buna bağlı olarak okula yönelik aidiyet duygularının zayıf olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İkili eğitim sistemi, öğretmenler için belirli avantajlar sağlasa da, eğitim öğretim faaliyetleri ve öğrenciler açısından ciddi dezavantajlar barındırmaktadır.

Özellikle sabah erken saatlerde derse başlayan öğrencilerin çoğunun kahvaltı yapamadan okula gelmeleri, derslerde dikkat sorunlarına yol açmakta; akşam karanlığında okuldan çıkan öğrenciler ise güvenlik sorunları ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenlerle, ikili eğitim sistemi yalnızca öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını değil, aynı zamanda eğitimdeki genel kaliteyi de olumsuz etkilemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Vizyonu 2023 hedefleri kapsamında, ikili eğitimin tamamen kaldırılarak tüm okulların normal eğitime geçirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, derslik başına düşen öğrenci sayısını azaltmak için genel bütçeden Millî Eğitim Bakanlığı'na ayrılan payın artırılması ve bölgesel planlamalar yoluyla yeni okul ve dersliklerin inşa edilmesi gerekmektedir. MEB'in 2002-2023 yılları arasında derslik başına düşen öğrenci sayısını azaltma konusunda önemli ilerlemeler kaydettiği görülmektedir. Örneğin, ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 2002-2003 eğitim öğretim yılında 37,88 iken, 2022-2023 eğitim öğretim yılında bu sayı 25,15'e kadar düşmüştür. Ortaöğretimde ise bu oran aynı dönemde 40,86'dan 35,60'a düşmüştür. Bu veriler, derslik sayısının artırılmasına yönelik çalışmaların doğru bir yönde ilerlediğini ve hedeflere ulaşılması için çabaların sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir.

İkili eğitimin tamamen kaldırılması ve tüm okulların normal eğitime geçirilmesi, eğitimdeki kaliteyi artırma potansiyeline sahip olmanın yanı sıra, öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Bu doğrultuda yapılacak yatırımlar, eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirebilir ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim süreçlerinden daha fazla verim almasına katkı sağlayabilir.

5.2.6. Yönetici Seçim Süreçlerinin Revizyonu

Araştırma bulguları hem ilkokul hem de ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında, daha önce idari görev yapmış olanların eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarının, bu tür bir deneyime sahip olmayan öğretmenlere kıyasla anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, sosyal saygınlık boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Daha önce idari görev yapmış öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olmasında, mevcut yöneticilerin performanslarına ilişkin yetersizlik algısı veya kendi yönetim tecrübelerinin üstün olduğu düşüncesi etkili olabilir.

1 Mart 2024 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan MEB’e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği’ndeki değişiklikler, bu durumu daha da pekiştirebilir. Yönetmelikte yapılan düzenlemelerle, daha önce uzun yıllar idari görev yapmış öğretmenlere, yazılı sınav şartı olmaksızın, yalnızca Ek-2 değerlendirmesi üzerinden yeniden idarecilik başvurusu yapma hakkı tanınmıştır. Ayrıca, mevcut değerlendirme kriterleri arasında yer alan hizmet puanına %3 oranında eklenmesi, deneyimli öğretmenlere belirgin bir avantaj sağlamaktadır. Ancak bu düzenlemeler, deneyim ve liyakat arasında istenen dengeyi kurmakta yetersiz kalabilir.

Araştırma bulguları, daha önce idari görev yapmamış öğretmenlerin, yönetici seçim süreçlerinde dezavantajlı konumda olabileceğini göstermektedir. Özellikle genç, dinamik ve kendini sürekli geliştiren öğretmenlerin, bu süreçte yeterince dikkate alınmaması motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Yönetici değerlendirme süreçlerinde yalnızca mesleki deneyime dayalı kriterlerin uygulanması, yeni yöneticilerin okulda uzun vadeli planlar yapma istekliliğini zayıflatabilir ve dört yıllık görev sürelerinin sonunda aynı okulda yeniden görev alma konusundaki belirsizliklerini artırabilir.

Bu bağlamda, yönetici seçme ve değerlendirme süreçlerinde aşağıdaki düzenlemelerin yapılması önerilmektedir:

Deneyim ve Liyakat Dengesi: Yönetici değerlendirme süreçlerinde, deneyim kadar liyakate de önem verilmelidir. Yönetici adaylarının, gerçekleştirdikleri projeler, yüksek lisans veya doktora gibi akademik birikimleri, yayımladıkları makale veya kitaplar gibi kriterler de değerlendirme ölçütleri arasına alınmalıdır.

Hizmet Puanının Yükseltilmesi: Hâlihazırda %3 olarak uygulanan hizmet puan ağırlığı, %5 seviyesine çıkarılarak mesleki deneyimin önemi daha anlamlı hale getirilebilir. Ancak bu düzenleme, kendini ve kurumunu geliştirme amacı güden öğretmenlerin katkılarını da göz önünde bulunduracak şekilde tasarlanmalıdır.

Görev Süresi Esnekliği: Mevcut yönetmelik kapsamında, dört yıl boyunca bir okulda görev yapan yöneticilerin, isteğe bağlı olarak aynı okulda bir dört yıl daha görev yapabilmelerinin önü açılmalıdır. Bu düzenleme, yöneticilerin görev süreleriyle ilgili belirsizlikleri ortadan kaldırarak motivasyonlarını artırabilir.

Sonuç olarak, yönetici seçim süreçlerinin yalnızca deneyime dayalı kriterler üzerinden yapılandırılması yerine, liyakati öne çıkaran bir yaklaşımla gözden geçirilmesi faydalı olabilir. Bu tür bir düzenleme, eğitim yöneticiliği pozisyonlarına olan güveni artırabilir ve hem deneyimli hem de dinamik öğretmenlerin bu pozisyonlara katkı sağlamalarını destekleyebilir.

5.3. Öneriler

Eğitim yöneticiliği, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olup, öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumları eğitim çıktıları üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Bu araştırma, eğitim yöneticiliği ile ilgili farklı parametrelerin öğretmen tutumlarında anlamlı farklılıklar yaratabileceğini ortaya koymuştur. Bu bölümde, yalnızca araştırmacılar için sunulacak önerilerle, bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bu araştırma, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını incelemekle sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda, eğitim yöneticiliği alanında araştırma yapmak isteyenlere yönelik şu öneriler sunulabilir:

Kademeler Arası Karşılaştırmalı Araştırmalar: Araştırma, yalnızca ilkokul ve ortaokullarla sınırlı tutulmuştur. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, okul öncesi ve ortaöğretim kurumlarının da dâhil edilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, eğitim kademeleri arasında eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumların karşılaştırılması ve bu kademeler arasındaki farklılıkların daha net bir şekilde ortaya konulması sağlanabilir.

Kadınların Tutumlarını Derinlemesine İnceleme: Kadın öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler daha ayrıntılı olarak incelenmelidir. Ailevi sorumluluklar, çalışma koşulları, mesai saatleri ve kurumsal

destek gibi unsurların bu tutumlar üzerindeki etkisi nitel araştırma yöntemleriyle ele alınabilir. Bu sayede, yönetim pozisyonlarına erişimi kolaylaştıracak daha somut ve hedefe yönelik politikalar geliştirilebilir.

Farklı Demografik Faktörlerin Etkisi: Öğretmenlerin yaşadıkları çevre, öğrenim düzeyleri ve medeni durumlarının eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumlarına etkisi, farklı bölgelerdeki öğretmen gruplarıyla analiz edilebilir. Özellikle kırsal ve kentsel bölgeler arasında yapılacak karşılaştırmalar, bu tutumların bölgesel dinamiklere göre nasıl şekillendiğine ışık tutabilir.

Nitel Araştırmalarla Yeni Perspektifler: Araştırma, nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak öğretmenlerin bireysel deneyimleri ve algıları daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilir. Örneğin, odak grup görüşmeleri veya bireysel derinlemesine mülakatlar yoluyla öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin düşünceleri ve motivasyonları daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir.

Farklı Örneklem Gruplarıyla Çalışmalar: Araştırma, yalnızca belirli bir bölge ve kademedeki öğretmenlerle sınırlı olarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, farklı örneklem gruplarıyla benzer konuların çalışılması, elde edilen bulguların genelleştirilebilirliğini artırabilir. Örneğin, özel okullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarıyla devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tutumları karşılaştırılabilir.

Uluslararası Perspektif Kazandırma: Eğitim yöneticiliğine yönelik tutumların farklı ülkelerde nasıl şekillendiğini karşılaştırmalı olarak incelemek, kültürel ve yapısal farklılıkların bu tutumlara etkisini anlamamıza olanak sağlar. Bazı ülkelerde eğitim yöneticiliği daha yüksek bir sosyal saygınlığa sahipken, bazı ülkelerde idari bir görev olarak algılanabilir. Bu tür bir karşılaştırma, Türkiye'nin eğitim yöneticiliği politikalarının güçlü ve zayıf yönlerini küresel bağlamda değerlendirmesine katkı sağlar ve farklı ülkelerdeki iyi uygulamaların Türkiye'ye nasıl uyarlanabileceği konusunda yol gösterici olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, eğitim yöneticiliği alanında yapılacak gelecek çalışmalara önemli bir referans noktası sunmaktadır. Araştırmacılar, bu önerileri dikkate alarak daha kapsamlı ve karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirebilir, eğitim sisteminin yöneticilik yapısına ilişkin daha geniş bir perspektif geliştirebilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (2002). Dahabir-eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 30(30), 149-151.
- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2015). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, İ. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin sosyal sorumluluk algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı).
- Alreisoğlu, A., & Güner, A. (2023). İlk Defa Müdür Yardımcı Olmak İsteyen Öğretmenlerin İdareci Olma Tercihleri Üzerinde Bir İnceleme. Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 6(1), 34-47.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester. Clark University Press.
- Altınoy, H. B. (2024). Öğretmenlik görevine dönen okul yöneticilerinin deneyimlerine yönelik nitel bir analiz: Alandan sesler (Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı).
- Ankara Üniversitesi. (2020). Tutumlar. Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemesi. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/159196/mod_resource/content/1/TUTUMLAR%20%282020%29.pdf
- Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, R.M. (2005). *Social psychology*. Pearson Education International.
- Arpaçay, A. E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri ile öğretmenlerin saygın okul müdürü algısı arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı).
- Arslan, F. (2024). Okulun fiziki ortamlarını iyileştirmede okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Aslan, E. A. (2020). Toplumsal Statü ve Okul Seçimleri: Kültürel Sermaye Yatırımı Olarak Özel Okullar1 Social Status And School Choice: Private School As Cultural Capital Investment.

Aslanargun E. (2014). Bölüm 3: Eğitim Örgütlerinde Güç ve Politika. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (s.98-126). 1.Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bağrıyanık, H. (2017). Öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik öğretimsel liderlik algıları çerçevesinde örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 4(2), 62-78.

Balcı, A. (2022). Etkili Okul ve Okul Geliştirme (9. baskı). Pegem Akademi.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs Prentice Hall

Barrington, T. M. (2015). Voices of the future: An exploration of teachers' leadership aspirations (Doctoral dissertation, Australian Catholic University).

Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara, Yargıcı Matbaası

Bayar, A. (2022). Okul Örgütü ve Yönetimi. A. Üstün & A. Bayar (Ed.), *Son değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi* (3. Baskı, s. 45-55). Ankara: Pegem Akademi.

Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, s. 121-138

Beştaş Marakçı, D., & Tösten, R. (2023). Okul Yöneticiliğinden Öğretmenlik Mesleğine Dönüşte Yaşanan Sorunların İncelenmesi. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (34), 334-368.

Bıçakçılar, H. (2021). Pozitif okul yönetimiyle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü

Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Bulut, S. & Çelikten, M. (2021). "Türk Eğitim Sisteminde Kadın Okul Yöneticiliği", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40):886-894

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2022). *Eğitim Yönetiminde Teori Ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. Birleşik Krallık: SAGE Publications.

Büyüköztürk, ř. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Büyüköztürk, ř. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Ceylan, T. (2011). *Toplumsal Sistem Analizinde Toplumsal Statü ve Rol/Social Status and Role in the Analysis of Social System*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1).

Cherry, K. (2023). *Leadership styles*. Erişim adresi: <https://www.verywellmind.com/leadership-styles-2795312> (Erişim tarihi: 03.03.2025).

Cingöz, O. (2023). *Temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cook, J. W. (2014). *Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective*. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), n1.

elik Yılmaz, D., & Argon, T. (2024). Bölüm 5: Okul Örgütü Ve Yönetimi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, ř. Sezgin Nartgün & T. Argon (Ed.), s. 138-171. Ankara: Pegem Akademi.

elikay, P. (2019). *Okul yöneticilerinin genel öz-yeterlik inançları ve sahip oldukları liderlik stillerinin yetenek yönetimi becerileri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi.

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

- Çelikel, G. G. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi).
- Çeltek, A. B. (2019). Okul yöneticilerinin mesleki kimlik algıları (Master's thesis, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çetin Çağrı, D. (2015). İlkokul ve ortaokul okul müdürlerinin değişim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Daft, R. L. (1995). *Understanding management*. California, CA: Harcourt College Publishers.
- Demir, M. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticiliğinde liderlik davranışlarının etkisi (Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Demirkapı, S. (2019). Öğretmenlerin okul yöneticisi olmak istememe nedenlerinin incelenmesi (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Dönmez, B. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine Bazı Eleştiriler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 71-78.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Ertürk, R., & Memişoğlu, S. P. (2018). Öğretmenlerin etkili okula yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science*, 68, 55-76.
- Gaus, N. (2011). Women and school leaderships: Factors deterring female teachers from holding principal positions at elementary schools in Makassar. *Advancing women in leadership*, 31(1), 175-188.
- Göksu, S., Ok, O., Uyduran, İ. M., Karakaş, N., & Yalçın, A. (2023). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonunu Etkileyen Unsurların Belirlenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(51), 3120-3133.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). Eğitim ve Öğretim Yönetimi, 1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Günay, G., & Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1331-1344.
- Güven, S. (2024). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması. ř. Sezgin Nartgün & T. Argon (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 302-327). Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, E., Güzel, D., Yıldırım, M. ve Taşpınar, M. S. (2023). Okul Yöneticilerinde İş Yaşam Dengesi ve Sonuçları, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(3): 355- 368
- Hamedoğlu, M. A. & Özden, E. (2015). Yönetim Kuramları Bakımından Günümüz Okul Yöneticilerinin Yönetim Anlayışları. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 7-26.
- Hancock, D. R., Black, T., & Bird, J. J. (2006). A Study of Factors that Influence Teachers to Become School Administrators. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6(1), 91-105.
- Hariyati, N., Tarma, T., Fajarwati, D., & Setiawan, A. C. (2021). Identifying school principal candidates' perception on teacher's appointment as school principal. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 54(2), 220-229.
- İlgün Dibek, M., & şahin Kürşad, M. (2023). 3. Bölüm: Tutum ve Tutum Ölçekleme Teknikleri. (s.49-76). D. Gülleroğlu & Ö. Çokluk Bökeoğlu, Ed. *Kuramdan Uygulamaya Tutum Ölçeği Geliştirme Kılavuzu*.1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Kaminskienė, L., Źydžiūnaitė, V., & Juozaitienė, R. (2021). Relationship between factors of teachers' leadership: Positive attitudes, professional activeness, and stress at school. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 26(2), 197-210.
- Kara, M., Karataş, İ. H., & Aydın, B. (2022). Okul yöneticiliği meslek algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 505-522.

- Karip E. (2014). Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı, *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*, S.Turan (Ed.), (1. Baskı, s.2-6). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kılınç, A. Ç., & Cansoy, R. (2022). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması. A. Üstün & A. Bayar (Ed.), *Son değişikliklerle Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. baskı, Bölüm 5, ss. 57-84). Pegem Akademi.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Köksal, V. (2022). Öğretmenlerin eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleği öz-yeterlilik inançları (Kırşehir örneği) (Master's thesis, Kırşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kurt, S., Öz, R., Çiçekdağ, A. S., Toprak, İ., Görmez, A. & Bulut, Y. (2023). "Okul Yöneticilerinin Saygınlıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), Vol:8, Issue:47; pp:2365-2373 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68638>
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Mbepera, J. G. (2015). *An exploration of the influences of female underrepresentation in senior leadership positions in community secondary schools (CSSs) in rural Tanzania* (Doctoral dissertation, UCL Institute of Education).
- MEB. (2000). 2508 Sayılı Tebliğler Dergisi: Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluğu. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 28758, 7 Eylül 2013).
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete (Sayı: 29072, 26 Temmuz 2014).

- MEB. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmî Gazete (Sayı: 32476, 1 Mart 2024).
- Mpofu, M. (2019). Challenges facing women in school leadership positions: Experiences from a district in Zimbabwe. *leadership*, 10, 14.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Önceler Kökdemir, B. E. (2024). Tekli ve ikili eğitim yapan ortaokullarda eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Öner, S. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2) , 167-197.
- Özcan, M. C. (2023). İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Özen F. (2022). Türk Eğitim Sisteminin Örgüt ve Yönetim Yapısı, A. Üstün & A. Bayar (Ed.), *Son değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı, s. 11-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgüven, İ. E. (2011). Psikolojik Testler. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, M. (2023). Okul müdürlerinin yöneticilik motivasyonları ve beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

- Özyer, K., & Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 59-84.
- Plunkett, W. R., & Attner, R. F. (1994). *Introduction To Management* (5th ed.). California: Wadsworth Publishing Company.
- Rokeman, N., Kob, C., & Untong, M. (2024). A Conceptual Exploration Of Demographic Variables And Teachers'job Satisfaction In Education Perspectives. *Int. J. Educ. Psychol. Couns*, 9, 508-519.
- Sarıkaya Taştan, B., & Elma, C. (2024). İlköğretimde Öğretmenleri Okul Yöneticisi Olmaya Güdüleyen Etmenler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 11-24. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1411565>.
- Sawalhi, R., & Chaaban, Y. (2021). Mentor teachers' and student teachers' perspectives toward teacher leadership. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 70-88.
- Schinkel, A., De Ruyter, D. J., & Aviram, A. (2016). Education and life's meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398-418
- Simon, H. A., Smithburg, D. W., & Thompson, V. A. (1967). *Public Administration*, New York: Alfred A KnofL Inc.
- Smith, M. B. (1968). *Attitude change*. International encyclopedia of the Social Sciences. Crowell Collier and Mac Millan.
- Şenol, G. (2004). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin algıları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği) (Master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey)).
- Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2016). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Pegem Akademi
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Dünyada Eğitim ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- T.C. (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. Resmî Gazete (Sayı: 14574, 24 Haziran 1973).

- Tabachnick & Fidell, (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tabak, B. Y., Sönmez, E., Yenel, K., & Kan, A. (2019). Öğretmenlerin iş motivasyonu kaynakları: Ölçek geliştirme çalışması. Sakarya University Journal of Education, 9(3), 408-433.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi (6. Baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, O. D. (2000). *Social Psychology*. Pearson Education International.
- Taymaz, H. (2024). Okul yönetimi (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). Erişim adresi: http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu
Erişim Tarihi: 04.03.2025
- Tınaz, S. (2014). İlk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Şanlıurfa örneği) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tunçer Günay, E. (2024). Okul yöneticilerinin değer temelli liderlik özelliklerinin öğretmen algıları ve görüşlerine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Türkmen, N. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim yöneticiliğine ilişkin tutumları (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.
- Uçar, G. (2019). Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen faktörler (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzlu, T. (2018). Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

- Uzun, M., Demir, E., & Örs, A. (2024). Kurucu müdürlük görevlerinde bulunan yöneticilerin, sürece dair görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 923-941.
- Yalçın, C. (2019). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili) (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yalçın, D. G. (2018). Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmelerinin Okulda Karar Verme Ve İletişim Süreçleriyle İlişkinin Analizi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doctoral dissertation, Doktora Tezi).
- Yetişkul, Z. T., Demir, M. A., Özdemir, Ö., Gül, Z. & Bumin, R. (2022). İkili ve Tekli Eğitim Yapan İlkokullarda Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Socrates Journal Of Interdisciplinary Social Researches*, 8(20), 68-81.
- Yıldırım, Z. (2023). Okul yöneticilerin kişilik özellikleri ile öğretmenlerin okula yönelik tutumları (Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı).
- Yılmaz, İ. (2019). Okul yöneticilerinin saygınlıklarının belirlenmesi: Bir durum çalışması [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi].
- Yılmaz, N. (2004). Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri. *Tezsiz Yüksek Lisans*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, O. (2013). Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları (Küçükçekmece ilçesi örneği) (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).

EKLER

Ek-1: Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI

Değerli Katılımcı;

Bu araştırma, ilçemize bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin “Okul Yöneticiliği”ne yönelik tutumlarını saptamak amacıyla yapılmaktadır.

Ölçek kapsamında yer alan konularda, okul yöneticiliğine ilişkin düşüncelerinizin alınması gerekmektedir. Ölçekte toplanan veriler söz konusu araştırma dışında başka bir amaç için kullanılmayacak olup, bu veriler herhangi bir kuruma veya kişiye verilmeyecektir. Vereceğiniz yanıtlar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlar verebilmesi, sizlerin bu ankette yöneltilen sorulara içtenlikle yanıtlar vermenize bağlıdır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Kişisel Bilgiler” den, ikinci bölüm ise ilçemize bağlı İlkokul ve Ortaokullarda görevli öğretmenlerin okul yöneticiliğine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemeye dönük maddelerden oluşmaktadır.

Ölçek formunu doldurarak, “Eğitim Yönetimi” alanında yapılan bu araştırmaya yapacağınız yardım ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ali GURBETOĞLU

Yavuz ABİDİNOĞLU

Tez/ Proje Danışmanı

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Her soru için size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaşınız

20-29 arası 30-39 arası 40-49 arası

50 ve üzeri

3. Branşınız

Sınıf Öğretmenliği Türkçe Matematik
 Fen Bilimleri Sosyal Bilgiler Yabancı Dil
 Müzik Din Kül. ve Ahl. Bilg Görsel Sanatlar
 Beden Eğitimi Bilişim Teknolojileri Teknoloji- Tasarım

4. Meslekte Geçirdiğiniz Süre

1-4 yıl 5-9 yıl 10-14 yıl 15-19 yıl

20 yıl ve üzeri

5. Öğretim Programı Türü

Sabahçı Öğlenci Normal-Tekli

6. Daha Önce İdari Görev Yapıp Yapmadığı

Yaptım Yapmadım

7. Herhangi Bir Sendikaya Kayıtlı Olup Olmadığı

Kayıtlıyım Kayıtlı Değilim

BÖLÜM II

Bu bölümde Eğitim yöneticiliğine ilişkin çeşitli görüş ve düşünceler yer almaktadır. Bu maddelere ilişkin katılma düzeyinizi ‘Hiç Katılmıyorum ’ile ‘Tamamen Katılıyorum’ arasındaki bir kutucuğa Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyup, eksiksiz olarak doldurunuz.

Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutum Maddeleri		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okul yöneticisi olma düşüncesi bana çekici geliyor.					
2	Okul yöneticiliğinin bana yakışacağına inanıyorum.					
3	Okul yöneticiliğinin keyifli bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
4	Okul yöneticisi olanlara gıpta ediyorum.					
5	Okul yöneticiliği hakkında konuşmak beni heyecanlandırıyor.					
6	Okul yöneticiliği ile ilgili kitapları, gazete ve dergilerdeki yazıları zevkle okuyorum.					
7	Okul yöneticiliği ile ilgili konferans, panel gibi etkinliklere istekle katılırım.					
8	Okul yöneticiliği yapma fikri bile bana itici geliyor.					
9	Teklif edilse bile okul yöneticisi olmayı düşünmem.					
10	Öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçtiğimde daha yararlı işler yapacağıma inanıyorum.					
11	Okul yöneticiliğinin, yapabileceğim en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
12	Kendimi okul yöneticiliğiyle ilgili bilgi ve becerileri kazanacak yeterlilikte hissediyorum.					
13	Okul yöneticiliğinin, etkili eğitim ortamı hazırlamada bana fırsatlar sunacağını düşünüyorum.					
14	Yeteneklerimin okul yöneticiliği için uygun olduğuna inanıyorum.					
15	Başarılı bir okul yöneticisi olacağımdan eminim.					
16	Okul yöneticiliğini, çekilen zahmete göre, düşük ücret olması nedeniyle istemem.					
17	Bayanların okul yöneticiliği yapabileceğine inanmıyorum.					
18	Okul yöneticiliğinin daha çok erkeklere uygun bir meslek olduğunu düşünüyorum.					

19	Bütün zorluklarına rağmen okul yöneticisi olmayı tercih ederim.						
20	Yönetim süreçlerindeki yeterliğim nedeniyle okul yöneticiliğini yapabileceğime inanıyorum.						
21	Okul yöneticiliğini düşük ücretine rağmen tercih ederim.						
22	Tatil ve izin günleri az olduğundan, okul yöneticiliği ilgimi çekmez.						
23	Okul yöneticiliğini, stresli bir görev olmasına rağmen tercih ederim.						
24	Okul yöneticiliğinin gerektirdiği özveriyi sergileyeceğimi düşünüyorum.						
25	Okul yöneticiliğine, sıkı çalışma koşullarına rağmen ilgi duyuyorum.						
26	Okul yöneticiliğini, yoğun resmiyet nedeniyle sıkıcı buluyorum.						
27	Okul yöneticiliğinin iş yüküne rağmen verimli bir meslek olduğu kanaatindeyim.						
28	Okul yöneticisi olmayı aileme yeterli zaman ayıramayacağım için düşünmem.						
29	Okul yöneticiliğini saygın bir meslek olarak görüyorum.						
30	Okul yöneticiliği, kişisel gelişim açısından beni tatmin edeceğini düşünüyorum.						
31	Okul yöneticiliğini, manevi doyumu olmayan bir meslek olarak gördüğümünden tercih etmem.						
32	Topluma karşı sorumluluklarımı, okul yöneticisi olduğumda daha iyi yerine getirebilirim.						
33	Okul yöneticiliği, toplumsal statümü yükseltmede olumlu etki yaratacaktır.						
34	Toplumdaki saygınlığımın okul yöneticisi olduğumda artacağını düşünüyorum.						
35	Toplumdaki saygınlığı nedeniyle, okul yöneticisi olmayı isterim.						
36	Okul yöneticiliğinin, meslektaşlarım arasındaki prestijime olumlu katkı sağlayacağına inanıyorum.						

Ek-2 : İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni ve Valilik Oluru



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-93925889
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Yavuz ABİDİNOĞLU)

09/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nin 22.12.2023 tarihli ve E-34555043-050.01.04-2300017303 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.12.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Bahçelievler
Araştırma Kişiler : İlkokul, Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-e-by>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelestirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@ta01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5e73-5f19-35d4-bc00-9b60 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Onay Belgesi

BELGE TARİHİ: 6.12.2023 BELGE SA YISI: 2300015895

	ETİK ONAY BELGESİ	Doküman No	ET-FR-674
		İlk Yayın Tarihi	27.11.2023
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa	1/1

Tarih	13.10.2023
Sayı	2023/07
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Yavuz ABİDİNOĞLU
Danışman Adı Soyadı	Dr. Öğretim Üyesi Ali GURBETOĞLU
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla taşınmaktadır.)

(Katıldı)

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Başkan

(Katıldı)

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Başkan V.

(Katıldı)

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Beytullah KAYA
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

(Katıldı)

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

(Katıldı)

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Selda ŞENOL

Dokümantasyon Onayı: Prof. Dr. İbrahim GÜNEY Yönetim Sistemleri Temsilcisi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: TED7M4D Belge Takip Adresi: <https://tubsy.izu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Ek-4: Okul Yöneticiliği Tutum Ölçeği (OYTÖ) İzin Belgesi

20.05.2024 00:43

Gmail - tez ölçeği hk



Yavuz Abid

tez ölçeği hk

2 ileti

18 Haziran 2017 01:40

Alıcı: *ne

İyi günler Nezahat Hocam.

2012 Eylül ayında yayımlanmış olduğunuz "Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları" yüksek lisans tezinde kullanmış olduğunuz veri toplama aracını (Okul Yöneticiliği Tutum Ölçeği), kendi yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bunun için de sizden izin istiyorum.

Cevabınızı bekliyorum.

Yavuz ABİDİNOĞLU

IZU-Sosyal Bilimler Enstitüsü EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

Windows 10 için Posta ile gönderildi

nezahat türkmei

20 Haziran 2017 11:52

Alıcı: *

İyi Günler Yavuz Bey,

Yüksek lisans tezimde kullandığım veri toplama aracını, kendi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Nezahat TÜRKMEN

Gönderen: *

Gönderildi: 18 Haziran 2017 Pazar 01:40

Kime: :

Konu: :

[Alıntılanan metin gizlendi]

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=e8895843bc&view=pt&search=all&permthid=thread-f:1570493438567635048&siml=msg-f:1570493438567...> 1/1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Yavuz ABİDİNOĞLU

Tabiiyeti: T.C.

Doğum Yeri ve Tarihi: ****_****

İlköğretim: 2000

Orta Öğretim: 2003

Lisans Öğretimi: 2009 Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi-Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğretimi: 2025 İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Denevimi

2010-2017 MEB- Öğretmen

2017-2019 MEB – Müdür Yrd.

2019-..... MEB – Okul Müdürü

İletişim

Adres: ****

e-posta: ****