

Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları*

Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU** Abdurrahman TANRIÖĞEN***

• *Geliş Tarihi* 23 Mayıs 2016 • *Kabul Tarihi*: 17 Temmuz 2016 • *Basım Tarihi*: 30 Eylül 2016.

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançları belirlemek ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisini tespit etmektir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda uyarlanan ve 35 maddeden oluşan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve vardamsal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin; bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlayan, mesleki gelişime yardımcı olacak uygulamaları destekleyen, bilimsel ve özgün düşünceleri önemseyen, gereken çaba harcanırsa zor durumların üstesinden gelineceğine inanan, okunan şeylerin doğruluğunu sorgulayan ve sözcüklerin tek anlamının olmayacağını düşünebilen kişiler olmasını beklemektedirler. Etkili okul yöneticilerinin, yüksek epistemolojik inanca sahip kişiler olması beklenmektedir. Epistemolojik inancı yüksek okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki performanslarına olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin ayrıntılara çok takılıp kalan, zor bir durumla karşılaştığında daha tecrübeli birine danışmaktan çekinen, sadece nitelikli bir sonuca ulaşılan işlerden hoşlanan kişiler olmasını istememektedir. Öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algıları kıdem yıllarına göre değişmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okul yöneticileri başta olmak üzere okul kültürünün diğer bileşenleri elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Etkili okul yöneticisi, epistemolojik inanç, mesleki performans.

The Epistemological Beliefs of Effective School Administrator and the Effect of These Beliefs on the Teachers' Professional Performance

Abstract: The aims of this study are to determine epistemological beliefs of effective school administrators and the effect of these beliefs on teachers' professional performance according to teachers' perceptions. Survey model and quantitative methods were used in this study. The study's sample was consisted of 345 teachers who are working in state schools in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli during 2015-2016 education year. As the research data collection tool in the study, epistemological beliefs scale adapted for the purposes of study and consisting of 35 items was used. In this research, descriptive and inferential statistical techniques were used to analyze the data. Teachers expect that effective school administrators are the persons who understand efficiently as considering a situation several times before they suddenly make a decision about it, support activities that helping professional development, care about scientific and original ideas, believe to overcome the difficult situation if necessary efforts are spent, question accuracy of what they read and think that words haven't a single meaning. Effective school administrators are expected to be persons who have high epistemological beliefs. It is said that effective school administrators who have high epistemological beliefs may make a positive contribution to the teachers' professional performance. Teachers don't expect that effective school administrators are the persons who dealing with details of something too much, be afraid to seek advice of someone who is more experienced when they face with a difficult situation, and like works only reaching a qualifying results. Teachers' perceptions about epistemological beliefs of effective school administrators vary to their year of seniority. According to the results of the study, people in school culture may be informed about these results.

Keywords: Effective school administrators, epistemological belief, professional performance.

* Bu çalışma Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen danışmanlığında yürütülen Yeliz Özkan Hıdıroğlu'nun yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

** Yüksek Lisans Öğr. Yeliz Özkan Hıdıroğlu, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYTPE Bölümü, Denizli/Türkiye

e-posta: yelizozkan09@gmail.com

*** Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYTPE Bölümü Denizli/Türkiye, e-posta: atogen@gmail.com

Etkililik, herhangi bir olaya veya duruma yönelik beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneğidir ve etkililiğin ölçütü ortak bir amacın gerçekleştirilme derecesidir (Barnard, 1966). Bir örgütün amaçlarına ulaşması ve örgütsel etkililiğin sağlanması, büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olmakta ve örgütsel etkililik, yönetsel etkililiğin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okullarda etkililiğin sağlanmasında ve okul kültürünün yerleşmesinde en önemli bileşenlerden birisi olan okul yöneticileri, okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmakla görevlidir (Baştepe, 2009).

Okul yöneticilerinin sahip oldukları düşünce, tutum ve davranışlar, etkili okula ulaşmada en önemli belirleyicilerden biridir (Born, 1998). Okul yöneticileri; birçok seçenek arasından birini seçerken, sorunları çözerken, yapılacak işleri zihinde listelerken ve düzenlerken, amaçlara ulaşmak için iş görenlerin çalışmalarını birbiriyle uyumlu hale getirirken, onlarla ilişkilerini düzenlerken, çalışanlara yararlı önerilerde bulunup kişisel gelişimlerini desteklerken, işleyişin iyi, kötü ya da yetersiz olduğunu belirlerken; onların sahip olduğu inançları, amaçları, algıları, beklentileri, değer yargıları, kişilikleri, duyguları ve geçmiş yaşantıları belirleyici olmaktadır (Scheerens, 1988). Bu nedenle, iyi bir okul kültürünün oluşmasında ve okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda sahip oldukları epistemolojik inançlarının araştırılması önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Scheerens, 1988).

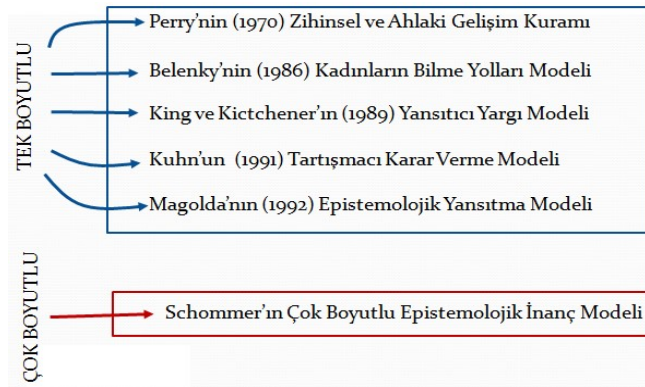
Alanyazındaki araştırmalar epistemolojik inançların bireylerin karşılaştıkları bilgileri kavrama düzeyleri, problem çözme yaklaşımları, üst düzey düşünme biçimleri, bilgileri yorumlama biçimleri ve düzeyleri gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (King ve Kitchener, 1994; Perry, 1968; Schommer, 1990; Schommer, 1993; Schommer Aikins, 2002). Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde kararlar alırken, planlarken, örgütleme ve eş güdümlenme yaparken, iletişim kurarken, etkileme ve değerlendirme yaparken sahip oldukları epistemolojik inançları doğrultusunda davranışlar sergilemektedir (Jonassen, 2000). Epistemolojik inançlar da bilgi ve bilgiyi edinimin kaynağına veya doğasına ilişkin bir inanç sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Schommer, 1990). Epistemolojik inançlar bilginin algılanması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi süreci olarak düşünüldüğünde, bu inançların bireyin tutum ve davranışlarını etkilemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin okul kültüründe görmek istedikleri okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi, bu durumların öğretmenlerin mesleki başarılarına etkisinin araştırılması etkili ve başarılı okullar yaratılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Okulların sahip oldukları başarı, sahip oldukları imkanların ve kaynakların, özellikle de insan gücünün verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu durum da okullardaki bireylerin mesleki performanslarının okulun başarısı için büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Mesleki performans, en basit anlamda örgüt kültüründeki bir bireyin belirli bir zaman içerisinde, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesi sonucunda elde edilen sonuçlardır (Bolton, 1997). Mesleki performans kapasitesi, örgütteki bir bireyin belirli bir görevi yapabilmek için doğuştan sahip olduğu özelliklerinin veya yaşantı sonucunda edindiği becerilerinin tamamı olarak tanımlanabilir (Babalık, 2005). Kısa süre için ortaya konabilecek maksimum performans ve uzun süre sürdürülebilir sürekli performans olarak iki farklı sınıfta değerlendirilen performans kapasitesinde önemli olanın sürekli performans olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bir örgüt daha kısa sürede radikal ve etkili kararlar alarak etkili sonuçlar elde edebilen bireylere de ihtiyaç duymaktadır. Reese (2010), öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanırsa, alan ve alan öğretimi bilgilerini derinleştirebileceklerini, alanıyla ve alan öğretimiyle ilgili son gelişmelerden haberdar olarak, yeteneklerini ve bilgilerini okul kültürünün standartlarıyla uyumlu hale getirebileceklerini vurgulamaktadır.

Eğitimde Epistemolojik İnanca Yönelik Çalışmalar

Eğitim alanında epistemolojik inanca yönelik araştırmaların 1950'li yıllarda başladığı, bireylerin bilgiye bakışı (bilginin kaynağı, bilginin yapısı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki

görüş ve inançlar üzerinde durulduğu ve bu inançların zamanla değişip değişmediği, değişiyor ise değişimin ne yönde olduğu ile ilgilenildiği görülmektedir (Evcim, 2010). Perry'nin (1970) önderliğinde başlayan bu ilk çalışmalar birçok araştırmacıya ışık tutarak bu alanda yeni modeller oluşturmalarında öncü olmuştur (Schommer, 1990). Bu alandaki pek çok araştırmacı (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991) Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeli üzerine çalışmalarını temel alarak epistemolojik inanç teorilerini geliştirmişlerdir. 1990'lı yıllarda ise Schommer'ın çalışmalarıyla epistemolojik inançlar çok boyutlu yapısıyla alanyazında yer almıştır (bkz. Şekil 1). Schommer'a göre bu boyutlar, diğer epistemolojik inanç modellerinden farklı olarak birbirinden bağımsızdır ve her bir boyut öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir (Boden, 2005).



Şekil 1. Epistemolojik inanç modelleri

Ülkemizde epistemolojik inançla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirildikleri görülmektedir (Aksan ve Sözer, 2007; Demirel, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Güven ve Belet, 2010; Kaplan, 2006; Meral ve Çolak, 2009; Terzi, 2005; Yılmaz, 2014). Okullarda görülmek istenen etkili bir okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının ne olması gerektiği ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisinin ne olacağı ile ilgili düşünceler de önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançları belirlemek ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisini tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç(ÖÇBOİ)”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç(ÖYBOİ)” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç(TBDVOİ)” boyutlarına yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları; onların cinsiyetlerine, branşlarına, kıdem yıllarına, yaşlarına, mezun oldukları okul türlerine, eğitim düzeylerine, daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına, sendikalı olup olmamalarına, yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3) Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Araştırmada kullanılan ölçek örneklem grubuna uygulandığı için araştırma tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012; Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan 2072 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem sayısı belirlenirken Gay ve Airasan'ın (1996) tablosu dikkate alınmış (Tabloya göre örneklem sayısı en az 324 olmalıdır) ve 345 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo I'de verilmiştir.

Tablo I
Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Gruplandırılması

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	171	49,6
	Erkek	174	50,4
	<i>Toplam</i>	345	100
Branş	Sayısal	115	33,3
	Sözel	136	39,4
	Sanat-Spor	55	15,9
	Yabancı dil	39	11,3
	<i>Toplam</i>	345	100
Yaş	20-30 yaş arası	81	23,5
	31-40 yaş arası	188	54,5
	41 yaş ve üzeri	74	21,4
	<i>Toplam</i>	343	99,4
Kıdem	0-10 yıl arası	171	50,3
	11-20 yıl arası	125	36,8
	21 ve üzeri	44	12,9
	<i>Toplam</i>	340	98,6
Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma	Hayır	264	76,5
	Evet	73	21,7
	<i>Toplam</i>	337	97,7
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	280	81,6
	Diğer	63	18,3
	<i>Toplam</i>	343	99,4
Sendikali olma durumu	Hayır	75	21,7
	Evet	262	75,9
	<i>Toplam</i>	337	97,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	302	87,5
	Lisansüstü	42	12,2
	<i>Toplam</i>	344	99,7
Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı	Hiç	114	33,0
	Nadiren	103	29,9
	Arada	86	24,9
	Çoğu zaman	34	9,9
	Her zaman	8	2,3
	<i>Toplam</i>	345	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Schommer'ın (1990) geliştirdiği, Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002; 2005) Türkiye'ye uyarladığı "Epistemolojik İnanç Ölçeği", etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarının ve bu inançların onların mesleki performanslarına etkisinin incelenmesi için araştırmacılar tarafından uyarlanmıştır. Buna göre, araştırmacıların uyarladığı iki kısımdan oluşan ölçeğin, birinci kısmı "Kişisel Bilgi Formu", ikinci kısmı "Epistemolojik İnanç Ölçeği"nden oluşmuştur. İkinci kısım ise etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inanç davranışları ve ölçekteki maddelerin öğretmenlerin mesleki performansları üzerindeki etkisini belirlemek için uyarlanmış iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölümde de dördümlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Hazırlanan ölçeğin geçerliliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında çalışma yapan dokuz uzmanın görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, pilot çalışmada birinci bölümü için güvenilirlik katsayısı 0.897, ikinci bölümü için güvenilirlik katsayısı 0.825 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeğinin boyutlar bazında madde analizleri yapılmıştır ve birinci bölümünün boyutlara göre Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; "ÖÇBOİ" boyutunda .905, "ÖYBOİ" boyutunda .908, "TBDVOİ" boyutunda .651 ve ölçeğin tümü için ise .907 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisi olan ikinci bölümünde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; "ÖÇBOİ" boyutunda .871, "ÖYBOİ" boyutunda .888, "TBDVOİ" boyutunda .651 ve ölçeğin tümü için ise .849 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek ve betimlemek için yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ve etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algılarını belirlerken ve yorumlarken betimsel istatistik tekniklerinden (yüzde, frekans, ortalama, vb.) yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci problemine yanıt aranırken öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinde bulunması gereken epistemolojik inançlara ve ölçekteki önermelerin onların mesleki performanslarına ne derece etkide bulunduğuyla ilişkin algılarının onların demografik özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılacak testleri tespit etmek amacıyla puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu incelemek için Kolmogrov Smirnov testi kullanılmıştır. Buna göre, 'ÖÇBOİ' boyutu ($z=2.545$; $p<0.05$) ve 'ÖYBOİ' boyutu ($z=2.084$; $p<0.05$) normal dağılım göstermemekte, 'TBDVOİ' boyutu ($z=1.318$; $p>0.05$) ise normal dağılım göstermektedir. Mesleki performansa etkisine ilişkin olan ikinci bölümde 'ÖÇBOİ' boyutu ($z=1.672$; $p<0.05$), 'ÖYBOİ' boyutu ($z=1.943$; $p<0.05$), 'TBDVOİ' boyutu ($z=1.535$; $p<0.05$) normal dağılmamaktadır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde nonparametrik vardamsal istatistik tekniklerine, normal dağılım gösteren verilerin analizinde ise parametrik vardamsal istatistik tekniklerine başvurulmuştur.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ortaokul öğretmenlerine uygulanan 'Epistemolojik İnanç Ölçeği'nden elde edilen veriler nicel veri analizi teknikleriyle analiz edilmiş ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulgular çizelge ve tablolarla birlikte bu bölümde yer almıştır.

Öğretmenlerin Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?” problemi çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir (bkz. Tablo II, Tablo III ve Tablo IV).

Tablo II

Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Öğretmen Algıları

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Katılım Durumu	Epistemolojik İnanç Düzeyi
ÖÇBOİ	345	3.063	0.510	Katılıyorum	Gelişmiş
ÖYBOİ	345	3.146	0.615	Katılıyorum	Gelişmiş
TBDVOİ	345	2.782	0.447	Katılıyorum	Gelişmiş
Eİ (Genel)	345	3.010	0.408	Katılıyorum	Gelişmiş

Tablo II incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançların her boyutuna ilişkin davranışlara sahip olmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticisinden tüm boyutlarda ve genel anlamda gelişmiş düzeyde epistemolojik inanca sahip olmasını beklemişlerdir [ÖÇBOİ (\bar{X} = 3,146), ÖYBOİ (\bar{X} = 3,063), TBDVOİ (\bar{X} = 2,782), Eİ (\bar{X} = 3,010)]. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisinden en yüksek düzeyde beklenen epistemolojik inanç davranışları ‘ÖÇBOİ’ (\bar{X} = 3,146) boyutuna ilişkin davranışlar iken, en düşük düzeyde beklenenler ise ‘TBDVOİ’ (\bar{X} = 2,782) boyutuna ilişkin davranışlar olmuştur.

Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistiki bulgular Tablo III ve Tablo IV’te verilmiştir.

Tablo III

Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Çok Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Davranışlar	n	\bar{X}	Ss	Katılım Durumu	Epistemolojik İnanç Düzeyi
6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama (ÖÇBOİ)	342	3.44	.846	Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Gelişmiş
1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme (ÖÇBOİ)	345	3.37	.843	Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Gelişmiş
5) Bilimsel özgün düşünceleri önemseme (ÖÇBOİ)	342	3.32	.825	Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Gelişmiş
15) İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma (ÖÇBOİ)	343	3.31	.747	Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Gelişmiş
13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama (ÖÇBOİ)	343	3.25	.758	Kesinlikle Katılıyorum	Yüksek Düzeyde Gelişmiş
29) Sözcüklerin tek anlamının olacağını düşünme (TBDVOİ) [olumsuz madde]	339	1.74	.748	Kesinlikle Katılmıyorum	Yüksek Düzeyde Gelişmiş

Tablo III’te, öğretmenlerin okul yöneticisinin epistemolojik inanç düzeyinin yüksek olmasını beklediği davranışlar verilmiştir. Öğretmenler, etkili yöneticinin karar verirken aceleci olmamasını ve kararlarını sağlıklı bir biçimde ele alarak vermesini beklemişlerdir. Öğretmenlerin bu beklentileri, etkili yöneticinin grup kararları almasını veya öğretmenleri karar sürecine dâhil etmesini arzu ettiklerinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca öğretmenlerin etkili okul yöneticisinden mesleki gelişimlerine yardımcı olmalarını bekledikleri görülmüştür. Öğretmenler etkili okul yöneticisinden bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesini beklemişlerdir. Öğretmenler, özgün fikirlerini ve düşüncelerini okul ortamında rahat bir şekilde ifade ettikleri takdirde, okul kültürüne katkıda bulunabilecek ve okulun etkililiğini arttırabilecektir. Etkili bir yöneticinin okul içinde bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesinin, okul kültüründe yenilikçi uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinden bekledikleri bir başka davranış, “İşe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden gelineceğine inanması” olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin zor durumlarda yılmamalarını ve sorunların üzerine cesaretle gitmelerini istediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin bir diğer beklentisi, etkili okul yöneticisinin okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulayan kişiler olmasıdır. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticisinin sözcüklerin sadece bir anlamının olacağını düşünmeyen kişiler olmasını beklemişlerdir. Buna göre, etkili bir okul yöneticisinin sözcüklerin farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılabilmesinin farkında oldukları söylenebilir. Etkili bir yöneticinin bu anlamda iletişim becerilerinin daha gelişmiş olması beklenebilir. Sözcüklerin birden fazla anlamının olabileceğinin farkında olmak, bir öğretmenin ya da yöneticinin okul içerisinde etkili insan ilişkilerine sahip olmasına katkıda bulunabilir. Herhangi bir yerde veya zamanda, öğretmenler ya da yöneticiler, kullanacakları sözcüklerin karşısındaki kişiler tarafından farklı anlaşılabilmesi olasılığını düşündüklerinde, sözcüklerini daha dikkatli bir şekilde kullanmaya özen gösterebilirler. Bu da hem formal hem de informal ilişkilerin daha sağlıklı oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Buna karşılık, sözcükleri özensiz kullanan kişiler de okul içerisinde çatışmalara ve kırgınlıklara meydan verebilirler. Bu olumsuz koşullar okula, öğretmenlere, öğrencilere ve okul çevresine olumsuz olarak yansiyabilir. Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinden en az beklenen epistemolojik inanç davranışları Tablo IV’te verilmiştir.

Tablo IV

Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Az Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri

Davranışlar	n	\bar{x}	Ss	Katılım Durumu	Epistemolojik İnanç Düzeyi
4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması (ÖÇBOİ) [olumsuz madde]	342	3.03	.804	Katılıyorum	Düşük Düzeyde Gelişmiş
31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi (TBDVOİ) [olumsuz madde]	344	2.96	.843	Katılıyorum	Düşük Düzeyde Gelişmiş
32) Nitelikli bir sonuca ulaşılmayan işlerden hoşlanmaması (TBDVOİ) [olumsuz madde]	343	2.84	.928	Katılıyorum	Düşük Düzeyde Gelişmiş

Tablo IV’te, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç düzeylerinin daha düşük olmasını beklediği bazı davranışlar verilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisine ilişkin düşük düzeyde gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarından biri; “Ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alma”dır. Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin bir durum veya olay karşısında ayrıntılarda boğulmak yerine ana unsurları göz önünde bulundurması gerektiğini ve gereksiz ayrıntıların atılarak asıl fikirler üzerine odaklanmanın etkili yöneticilikte daha doğru ve önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler yöneticinin karar verirken ayrıntılara çok fazla önem vermeden, olayın ana hatlarını düşünerek yargılarda bulunmasını arzu etmişlerdir. Aslında gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişiler ayrıntılara dikkat eden kişilerdir. Çoğu durumda ayrıntılara bakılmaksızın verilen kararların isabet oranı düşük olabilir. Bir olayda daha küçük ve önemsiz gibi görünen faktörler zamanla süreci belirleyen ana etkenler haline dönüşebilme potansiyeline (kelebek etkisi) sahiptir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisine ilişkin düşük düzeyde gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarından bir diğeri, “Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılmasına gerek duyma”dır. Öğretmenlerin; etkili okul yöneticisinden, bir sorun veya karmaşık bir durum hakkında deneyimli kişilerden görüş almalarını ve kararlarına bunu yansıtılmalarını bekledikleri söylenebilir. Etkili okul yöneticisinin, zor bir durum ile karşılaştığında bu alandaki tecrübeli kişilerin de

görüşlerini alıp sahip olduğu bilgi ve birikimi de kullanarak en uygun stratejiyi benimseyen kişiler oldukları görülebilir. Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sorunlar karşısında soru sorma, öğrenmeye ilgi duyma ve sorunlara çözüm yolları ararken daha tecrübeli kişilerle iletişime geçmesini bekledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisine ilişkin düşük düzeyde gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarından bir diğeri, “Sadece nitelikli bir sonuca ulaşılan işlerden hoşlanma”dır. Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin öğretmene, öğrenciye, velilere yararlı olan, emek verilmiş işlere nitelikli sonuçlar elde edilse de istenen düzeyde nitelikli sonuçlar elde edilmese de değer vermesini beklemişlerdir. Öğretmenler yaptıkları tüm faaliyetlerden dolayı takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Verilen bir emek doğrultusunda yöneticinin sunduğu beğeni ve takdirin, öğretmenlerin gelişmesine yüksek düzeyde destek olacağı ve öğretmenleri büyük ölçüde işine motive edeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Algılarının Onların Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘ÖÇBOİ’, ‘ÖYBOİ’ ve ‘TBDVOİ’ boyutlarına yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, branşlarına, kıdem yıllarına, yaşlarına, mezun oldukları okul türlerine, eğitim düzeylerine, daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına, sendikalı olup olmamalarına, yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” problemi çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

a) Cinsiyete göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları cinsiyet değişkenine göre incelenirken ‘ÖÇBOİ’ ve ‘ÖYBOİ’ boyutları için Mann Whitney U testinden, ‘TBDVOİ’ boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo V, Tablo VI ve Tablo VII).

Tablo V

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ’lerinin Cinsiyete Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Cinsiyet	Kadın	171	30295	177.16	14165	-0.770	.442	Yok
	Erkek	174	29390	168.91				

Tablo VI

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ’lerinin Cinsiyete Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Cinsiyet	Kadın	171	31347	183.32	13113	-1.911	.056	Yok
	Erkek	174	28338	162.86				

Tablo VII

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ’lerinin Cinsiyete Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	p	Fark
Cinsiyet	Kadın	171	2.84	0.45	2.250	.786	Yok
	Erkek	174	2.73	0.44			

Tablo V, Tablo VI ve Tablo VII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında cinsiyete bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Üç boyutta da erkek ve kadın öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

b) Branşlara göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları branş değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo VIII, Tablo IX ve Tablo X).

Tablo VIII

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Branşlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Branş	Sayısal	115	169.57	4.872	.181	Yok
	Sözel	136	179.61			
	Sanat Spor	55	150.62			
	Yabancı Dil	39	191.62			

Tablo IX

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Branş Gruplarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Branş	Sayısal	115	158.86	4.537	.209	Yok
	Sözel	136	179.90			
	Sanat Spor	55	171.51			
	Yabancı Dil	39	192.74			

Tablo X

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Branşlara Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
Branş	Sayısal	115	2.77	0.42	2.675	.047	2-3
	Sözel	136	2.84	0.45			
	Sanat-Spor	55	2.64	0.48			
	Yabancı dil	39	2.82	0.43			

Tablo VIII, Tablo IX ve Tablo X incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken iki boyuta ('ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ') ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında branşa bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bunun yanında etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'TBDVOİ' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar arasında ise sözel ve sanat-spor branşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, sözel branştaki öğretmenler sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutuna ilişkin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

c) Kıdem Yılına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları kıdem yılı değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XI, Tablo XII ve Tablo XIII).

Tablo XI*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Kıdem Yılına Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Kıdem Yılı	0-10 yıl arası	171	184.18	7.320	.026	1-2,1-3
	11-20 yıl arası	125	160.23			
	21 yıl ve üzeri	44	146.49			

Tablo XII*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Kıdem Yılına Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Kıdem Yılı	0-10 Yıl Arası	171	193.01	18.561	.000	1-2,1-3
	11-20 Yıl Arası	125	150.53			
	21 yıl ve Üzeri	44	139.76			

Tablo XIII*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Kıdem Yıllarına Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Kıdem Yılı	0-10 yıl arası	171	2.91	0.40	16.541	.000	1-2,1-3
	11-20 yıl arası	125	2.65	0.46			
	21 yıl ve üzeri	44	2.62	0.44			

Tablo XI, Tablo XII ve Tablo XIII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında kıdem yılına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmen grupları arasında üç boyut için de etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara ilişkin anlamlı düzeyde algı farkı bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre tüm boyutlar dikkate alındığında, 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

d) Yaşlarına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları yaş değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XIV, Tablo XV ve Tablo XVI).

Tablo XIV*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Yaşlarına Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Yaş	20-30 yaş arası	81	187.34	5.243	.073	Yok
	31-40 yaş arası	188	173.57			
	41 yaş ve üzeri	74	151.23			

Tablo XV*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Yaşlarına Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Yaş	20-30 yaş arası	81	192.38	12.108	.002	1-3, 2-3
	31-40 yaş arası	188	176.26			
	41 yaş ve üzeri	74	138.89			

Tablo XVI*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Yaş Gruplarına Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Yaş	20-30 yaş arası	81	2.93	0.42	12.142	.000	1-3;2-3
	31-40 yaş arası	188	2.80	0.44			
	41yaş ve üzeri	74	2.62	0.45			

Tablo XIV, Tablo XV ve Tablo XVI incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'ÖÇBOİ' boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında yaşa bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bunun yanında, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken iki boyuta ('ÖYBOİ' ve 'TBDVOİ') ilişkin maddelere verilen cevaplar arasında 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler ile diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, diğer yaş gruplarındaki öğretmenler 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin 'ÖYBOİ' ve 'TBDVOİ' boyutlarına ilişkin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

e) Mezun oldukları okul türüne göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları branş değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XVII, Tablo XVIII ve Tablo XIX).

Tablo XVII*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Mezun Oldukları Okul Türü	Eğitim Fakültesi	280	49275	175.98	7705	-1.570	.116	Yok
	Diğer	63	9721	154.30				

Tablo XVIII*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Mezun Oldukları Okul Türü	Eğitim Fakültesi	280	49641.50	177.29	7338.50	-2.091	.037	Var
	Diğer	63	9354.50	148.48				

Tablo XIX*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Analizi*

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	p	Fark
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	280	2.82	0.44	2.914	.867	Yok
	Diğer	63	2.63	0.44			

Tablo XVII, Tablo XVIII ve Tablo XIX incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken iki boyuta ('ÖÇBOİ' ve 'TBDVOİ') ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında mezun oldukları okul türüne bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Bunun yanında, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'ÖYBOİ' boyutuna ilişkin maddelere eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre, eğitim fakültesinden mezun öğretmenler diğer fakültelerden

mezun öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin 'ÖYBOİ' boyutuna ilişkin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

f) Eğitim düzeylerine göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları eğitim düzeyi değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XX, Tablo XXI ve Tablo XXII).

Tablo XX

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Eğitim düzeyi	Lisans	302	51398	170.19	5645	-1.155	.248	Yok
	Lisansüstü	42	7942	189.10				

Tablo XXI

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Eğitim Düzeyi	Lisans	302	51708	171,22	5955	-0.643	.520	Yok
	Lisansüstü	42	7632	181,71				

Tablo XXII

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	p	Fark
Eğitim Düzeyi	Lisans	302	2.77	0,44	-1.201	.927	Yok
	Lisansüstü	42	2.86	0,45			

Tablo XX, Tablo XXI ve Tablo XXII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında eğitim düzeyine bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Üç boyutta da lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

g) Daha önce yönetici olma durumuna göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları daha önce yönetici olma durumuna göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XXIII, Tablo XXIV ve Tablo XXV).

Tablo XXIII

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerin Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Daha Önce Yönetici Olup Olmama	Hayır	264	45440	172.12	8813	-1.119	.263	Yok
	Evet	73	11387	158.15				

Tablo XXIV

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Daha Önce Yönetici Olup Olmama	Hayır	264	45840	173.64	8412	-1.667	.095	Yok
	Evet	73	11113	152,23				

Tablo XXV

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	\bar{X}	Ss	t	p	Fark
Daha Önce Yönetici Olup Olmama	Hayır	264	2.80	0.44	1.120	.907	Yok
	Evet	73	2.73	0.47			

Tablo XXIII, Tablo XXIV ve Tablo XXV incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında daha önce yönetici olarak çalışmalarına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Üç boyutta da yönetici olarak çalışmış ve çalışmamış öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

h) Sendikalı olma durumlarına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları sendikalı olma durumlarına göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XXVI, Tablo XXVII ve Tablo XXVIII).

Tablo XXVI

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Sendikalı Olup Olmama	Hayır	75	12663.5	168.85	9813.5	-0.015	.988	Yok
	Evet	262	44289.5	169.04				

Tablo XXVII

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p	Fark
Sendikalı Olup Olmama	Hayır	75	13878	185.04	8622	-1.623	.105	Yok
	Evet	262	43075	164.41				

Tablo XXVIII

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	\bar{X}	Ss	t	p	Fark
Sendikalı Olup Olmama	Hayır	75	2.82	0.49	0.715	.097	Yok
	Evet	262	2.78	0.43			

Tablo XXVI, Tablo XXVII ve Tablo XXVIII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında sendikalı olma durumlarına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Üç boyutta da sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

1) Hizmet içi eğitimlere katılma sıklığına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları hizmet içi eğitime katılma sıklıklarına göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XXIX, Tablo XXX ve Tablo XXXI).

Tablo XXIX

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı	Hiç	114	166.91	1.470	.832	Yok
	Nadiren	103	182.62			
	Arada	86	170.95			
	Çoğu zaman	34	170.96			
	Her zaman	8	166.63			

Tablo XXX

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	Sıra Ortalaması	χ	p	Fark
Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı	Hiç	114	185.78	8.372	.079	Yok
	Nadiren	103	177.77			
	Arada	86	149.48			
	Çoğu zaman	34	165.91			
	Her zaman	8	212.44			

Tablo XXXI

Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığına Göre Analizi

Değişken	Kategori	n	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı	Hiç	114	2.81	0.39	1.071	.371	Yok
	Nadiren	103	2.80	0.49			
	Arada	86	2.71	0.46			
	Çoğu zaman	34	2.77	0.46			
	Her zaman	8	2.93	0.36			

Tablo XXIX, Tablo XXX ve Tablo XXXI incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında hizmet içi eğitime katılma sıklıklarına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Üç boyutta da hizmet içi eğitime katılma sıklıkları ne olursa olsun öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarının Öğretmenlerin Mesleki Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları

Bu bölümde "Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?" problemi çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir (bkz. Tablo XXXII, Tablo XXXIII ve Tablo XXXIV).

Tablo XXXII*Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarının Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları*

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	Etkililik Düzeyi
MPÖÇBOİ	345	3.10	0.450	Genellikle
MPÖYBOİ	342	2.92	0.867	Genellikle
MPTBDVOİ	342	2.63	0.589	Genellikle
MPEİ (Genel)	345	2.93	0.411	Genellikle

Tablo XXXII incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancın her boyutuna ilişkin davranışlarının öğretmenlerin mesleki performanslarında genellikle etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç eğilimleri öğretmenlerin mesleki performanslarını genellikle (\bar{x} =2.93) etkilemiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre, mesleki performansa etkisi açısından etkili okul yöneticisinden en yüksek düzeyde bekledikleri epistemolojik inanç davranışları 'ÖÇBOİ' (\bar{x} =3.10) boyutunda iken, en düşük düzeyde bekledikleri davranışlar 'TBDVOİ' (\bar{x} =2.63) boyutunda olmuştur. Bir başka ifadeyle, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin daha çok öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının yüksek olmasının, mesleki performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. 'TBDVOİ' boyutu, mesleki performansa etki bakımından etkili okul yöneticisinde öğretmenler tarafından en az gerekli görülen boyut olsa da, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin daha esnek davranmalarının mesleki performanslarını genellikle etkilediğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre, onların mesleki performansını en çok etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışlarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistikî bulgular Tablo XV'te verilmiştir.

Tablo XXXIII*Öğretmen Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Çok Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri*

Davranışlar	n	\bar{x}	Ss	Etkililik Düzeyi
1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme	343	3.57	0.627	Oldukça Fazla
6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama	342	3.51	0.671	Oldukça Fazla
5) Bilimsel özgün düşünceleri önemseme	335	3.50	0.656	Oldukça Fazla
15) İşe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma	343	3.36	0.711	Oldukça Fazla
14) Önerileri kabullenmeden önce onları araştırma	344	3.31	0.718	Oldukça Fazla
13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama	344	3.25	0.757	Oldukça Fazla
9) Bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem verme	337	3.25	0.726	Oldukça Fazla

Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin mesleki performanslarını "oldukça fazla" düzeyde etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme (\bar{x} =3.57), bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama (\bar{x} =3.51), bilimsel özgün düşünceleri önemseme (\bar{x} =3.50), işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma (\bar{x} =3.36), önerileri kabullenmeden önce onları araştırma (\bar{x} =3.31), okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama (\bar{x} =3.25) ve bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem verme (\bar{x} =3.25) olmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenler etkili okul yöneticisinin mesleki gelişimlerine yardımcı olacak uygulamalar konusunda kendilerini desteklemesinin, onların mesleki performansını en çok etkileyen epistemolojik inanç davranışı olacağını ifade etmişlerdir. Bir toplumun gelişmesi için okullardaki eğitimin hedefe ulaşacak nitelikte olması gerekmektedir. Okullarda hedefe ulaşacak iyi bir eğitimin verilebilmesi için okullardaki öğrenme ortamların geliştirilmeli ve kavramsal öğrenmeyi destekleyici uygulamalar tasarlanmalıdır. Bu tür uygulamaların geliştirilmesi, etkili bir şekilde

uygulanabilmesi ve okullardaki başarı grafiğinin yükseltilebilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin herhangi bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlamaya çalışmasının öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyeceğini belirtmişlerdir. Etkili okul yöneticisinin, bir olaya ilişkin kararlar alırken dikkatlice düşünerek ve okul kültüründeki her bir değişkeni ele alarak kararlar vermesinin daha sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisinin bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesi onların mesleki performanslarını etkileyen önemli davranışlardan birisidir. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticisinin kendisine sunulan önerileri kabullenmeden önce onları araştırmasının, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulamasının ve işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden geleceğine inanarak başarmak için çabalamasının öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticilerinin bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem vermelerinin onların mesleki performanslarını etkilediğini söylemişlerdir. Öğretmen algılarına göre, onların mesleki performanslarını çok az etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları üç davranış olarak karşımıza çıkmıştır (bkz. Tablo XXXIV).

Tablo XXXIV

Öğretmen Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Az Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri

Davranışlar	n	\bar{x}	Ss	Etkililik Düzeyi
31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi[olumsuz madde]	338	3.06	.851	Genellikle
4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması[olumsuz madde]	342	3.03	.802	Genellikle
34) Derslerini titizlikle planlayıp sıkı sıkıya uygulayan öğretmenleri takdir etmesi[olumsuz madde]	340	2.93	.937	Genellikle

Tablo XXXIV incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin zor bir durumla karşılaştığında hemen daha tecrübeli birine danışmalarını beklemişlerdir. Fakat gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisi, daha tecrübeli birine danışmanın yanında, birçok değişkeni de düşünerek okul kültüründeki bireylerle ortak kararlar almaya çalışan kişidir. Aynı zamanda öğretmenler, etkili okul yöneticisinin ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate almasının mesleki performanslarını az etkileyeceğini vurgulamışlardır. Bu durumun oluşmasında; öğretmenlerdeki, yöneticinin ayrıntılara takılarak onların yapacakları işleri beğenmeyeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler yöneticinin ayrıntılara takılarak geneli göremeyeceğinden endişe ederek bu durumun mesleki performanslarını az etkileyeceğini ifade etmiş olabilirler. Fakat epistemolojik inancı yüksek yönetici ayrıntılara önem verir ve geneli görmek için ayrıntıların değerli olduğunu bilir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip bir yönetici tümevarımsal bir düşüncüyü dikkate alarak hem bağlamı hem de her bir bireyi ayrıntılı olarak ele alarak düşünür ve vereceği kararlara ilişkin karşılaştığı sonuçları gerçekçi bir gözle görmeye çalışır. Öğretmenler etkili yöneticinin mutlaka bir plana sadık kalarak dersini işleyen öğretmenleri takdir etmesinin onların mesleki performansını genellikle etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durumun yapılandırmacı anlayışa ve eğitimdeki esnek yapıya ters düştüğü söylenebilir. Çünkü, davranışçı anlayış bir plana tamı tamına sadık kalmayı desteklese de yapılandırmacı anlayış öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamlarının öğrencilere göre, öğretmen tarafından geliştirilmesi gerektiğini vurgular ve bu anlamda öğretmene esnek bir yapı sunar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar alanyazın da dikkate alınarak açıklanmıştır. Etkili okul yöneticisi Perry'nin (1970) tanımladığı görelilikle birlikte bağlılık sahibi kişiler olmalıdır. Bu doğrultuda, etkili okul yöneticisi farklı görüşlere saygılı olan ve değer veren, görüşlerini ayrıntılı ve mantıklı bir şekilde gerekçelendiren ve gerektiğinde görüşlerini geliştiren kişilerdir. Etkili okul yöneticisi, King ve Kitchener'ın (1994) tanımladığı tam yansıtıcı düşünen kişiler gibi bilimsel araştırma sürecini dikkate alan ve bilgiyi değişmez olarak görmeyen kişilerdir.

Etkili okul yöneticisi karar verirken aceleci olmamalı ve kararlarını sağlıklı bir biçimde vermelidir. Bu beklenti, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin grup kararları almasını veya öğretmenleri karar sürecine dahil etmesini istediklerinin bir göstergesi olabilir. Simon'a (1967) göre, rasyonel kararlar almak bir örgütün kalbidir ve etkili bir yönetici; öğretmenlerin beklentilerine uygun bir şekilde, karar ile ilgili ya da karara katkıda bulunacak uzmanlık becerilerine sahip öğretmenleri de sürece dahil ederek daha doğru kararlar alınmasına fırsat sağlamaktadır.

Etkili okul yöneticisi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmalıdır. Mesleki gelişim bir öğretmenin moral düzeyini yükselten ve aynı zamanda yöneticinin grubunu etkileyen önemli araçlardan biridir (Oberg ve Underwood, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir okul yöneticisinin öğretmenlerin moral düzeyini de yükseltmesi beklenmektedir. Çünkü, mesleki gelişim Herzberg'in (1966) çift faktör kuramına göre, bireylerin iş doyumunu etkileyen güdüleyiciler arasında gösterilmektedir. Okulların tam performans sergileyebilmesi için, okullar bütün elemanlarının öğrenmesini kolaylaştıracak süreçleri ve uygulamaları geliştirmelidir (Silins ve Mulford, 2002).

Etkili okul yöneticisi bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemelidir. Öğretmenler, özgün fikirlerini ve düşüncelerini okul ortamında rahat bir şekilde ifade edebildiklerinde, okul kültürüne katkıda bulunabilecek ve okulun etkililiğini arttırabilecektir. Henri Fayol'un (1916) bir örgütün verimliliğini etkileyen 14 maddesinden birisi olan başlatıcılığın da öğretmenlerin bu beklentilerinde gizli bir biçimde bulunduğu söylenebilir. Etkili bir yöneticinin okul içinde bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesinin, okul kültüründe yenilikçi uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisi, bir işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden gelineceğine inanan kişiler olmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin zor durumlarda yılmamalarını ve sorunların üzerine cesaretle gitmelerini istediklerini göstermiştir. Stogdill (1948), liderlerin azimli ve sebat sahibi kimseler olduklarını ifade etmiştir. Buna göre, bazı liderlik davranışlarının gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarını desteklediği söylenebilir.

Etkili okul yöneticisi, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulayan kişiler olmalıdır. Buna göre, etkili bir yöneticinin okuduğu her şeyi ayrıntılı olarak analiz ettikten sonra yargıya varması ve eleştirel bakış açısıyla okuduklarını yorumlaması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Etkili okul yöneticisi sözcüklerin sadece bir anlamının olacağını düşünmeyen kişi olmalıdır. Etkili bir yöneticinin bu anlamda iletişim becerilerinin daha gelişmiş olması beklenebilir. Öğretmenin ya da yöneticinin sözcüklerin birden fazla anlamının olabileceğinin farkında olması okul içerisinde etkili insan ilişkilerine sahip olmalarına katkı sağlayabilir.

Etkili okul yöneticisi, ana unsurları ayrıntılardan daha çok dikkate almalıdır. Öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinin bir durum veya olay karşısında ayrıntılarda boğulmak yerine ana unsurları göz önünde bulundurması gerektiğini ve gereksiz ayrıntıların atılarak asıl fikirler üzerine odaklanmanın etkili yöneticilikte daha doğru ve önemli olduğu fikrine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine, gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişiler ayrıntılara dikkat eden kişilerdir (Schommer, 1990). Ayrıntılara bakılmaksızın verilen kararların isabet oranı düşük olabilir. Bir olayda daha küçük ve önemsiz gibi görünen faktörler zamanla süreci belirleyen ana etkenler haline dönüşebilme potansiyeline (kelebek etkisi vb.) sahiptir.

Etkili okul yöneticisi zor bir durumla karşılaştığında daha tecrübeli birine danışılmasına gerek duymalıdır. Bununla birlikte, gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisinin, zor bir durum ile karşılaştığında, bu alandaki tecrübeli kişilerin görüşlerini almanın yanında sahip olduğu bilgi ve birikimi de kullanarak en uygun stratejiyi benimseyen kişiler olmaları beklenir (Schommer, 1990). Etkili okul yöneticisi sorunlar karşısında soru sorma, öğrenmeye ilgi duyma ve sorunlara çözüm yolları ararken daha tecrübeli kişilerle iletişime geçme davranışları sergilemelidir.

Etkili okul yöneticisi, sadece nitelikli sonuca ulaşılan işlerin yanında öğretmene, öğrenciye, veliye yararlı olan, emek verilmiş işlere de istenen düzeyde nitelikli sonuçlar elde edilmese de değer vermelidir. Verilen emek doğrultusunda yöneticinin sunduğu takdirin, öğretmenlerin gelişmesine yüksek düzeyde destek olacağı ve öğretmenleri büyük ölçüde işlerine motive edeceği söylenebilir. Bu duygu, doğrudan insan psikolojisinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güven duygusunu artırır ve bu etkiler öğretmenlerin meslekleri için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999). Öğretmenlerin, etkili bir yöneticinin sadece kaliteli ve olumlu sonuç getiren işleri takdir etmelerini doğru bulmadıkları, sonuçları olumsuz olsa da harcanılan çabayı etkili okul yöneticisinin takdir etmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, Izgar ve Dilmaç (2008), yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutları ile cinsiyetleri arasında farklılaşma görülmediğini vurgulamaktadır. Terzi (2005) de, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre epistemolojik inanç düzeyinde farklılaşmanın olmadığından bahsetmektedir. Demirel (2014), Yılmaz ve Şahin (2011), Meral ve Çolak (2009), Eroğlu ve Güven (2006), Ertekin, Dilmaç, Delice ve Aydın (2009) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) farklı olarak, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ait üç alt boyutun (ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ) da cinsiyete göre farklılaştığını belirtmektedirler. Epistemolojik inançta cinsiyetler arasındaki farklılığın, farklı kültürlerdeki kadın ve erkeğin rollerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında, uygulama yapılan öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinden beklentilerinin değişmemesi aynı kültür içerisinde (okul kültürü) öğretmenlerin yöneticisinden beklentilerinin benzer olmasıyla açıklanabilir. Okul kültürlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin farklı rollerinin olmaması bu yönde beklentilerini benzerleştirmiş olabilir.

Sözel ve sanat-spor branşlarındaki öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarında farklılık bulunmaktadır. Buna göre, sözel branştaki öğretmenler, sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinin TBDVOİ boyutuna ilişkin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmasını beklemektedirler. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) de öğretmen adaylarının eğitim gördükleri program türlerine göre epistemolojik inançları arasında farklılıklar olduğunu ifade etmektedir. Terzi (2005), sözel branştaki öğrencilerin sayısal branştakilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirtmektedir. Bu farklılıkların branşlarda verilen eğitimin niteliği, anlayışı ve öğretim stratejilerindeki farklılıklarla ilişkili olabileceği söylenebilir (Buehl ve Alexander, 2001).

Schommer Aikins, Duell, Barker (2003) eğitim düzeylerinin artmasının epistemolojik inanç düzeyini arttırdığını ifade etse de araştırma sonuçlarına göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının eğitim düzeylerinden etkilenmemektedir. Bu durum öğretmenlerin yaptıkları lisansüstü eğitimin onların etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancına yönelik beklentilerini değiştirmemektedir. Farklı olarak, Schommer (1998), Hofer ve Pintrich (1997) bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe, bilginin karmaşık ve duruma göre değişebilen bir yapısı olduğuna ilişkin daha güçlü epistemolojik inanca sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı anlayış ile yetişmiş 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğerlerine göre, üç alt boyutta ve toplamda etkili okul yöneticisinin daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip olması gerektiğini

belirtmektedirler. Karhan (2007), 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 26 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını söylemektedir. Bacanlı Kurt (2010), TBDVOİ boyutu haricinde diğer boyutlara ilişkin inançların kıdeme göre farklılaştığını vurgulamaktadır. Tsai (2007) yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin pozitivist öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ifade etmektedir. Schommer (1998), Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançlar üzerinde yaşın belirleyici etkilerinden bahsetmektedir.

Etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inanca ilişkin öğretmen alguları onların daha önce yönetici olma durumu, sendikalı olma durumu ve hizmet içi eğitime katılma sıklıklarına göre değişmemektedir. Bir başka ifadeyle bu değişkenlerin öğretmenlerin beklentilerini değiştirmedeği söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin öğretmenleri mesleki gelişimlerine yardımcı uygulamalar konusunda desteklemesi, onların mesleki performansını en çok etkileyen epistemolojik inanç davranışdır. Okullarda hedefe ulaşacak iyi bir eğitimin verilebilmesi için okullardaki öğrenme ortamları geliştirilmeli ve kavramsal öğrenmeyi destekleyici uygulamalar tasarlanmalıdır. Reese (2010), öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanırsa, alan ve alan öğretimi bilgilerini derinleştirebileceklerini, alanıyla ve alan öğretimiyle ilgili son gelişmelerden haberdar olarak, yeteneklerini ve bilgilerini okul kültürünün standartlarıyla uyumlu hale getirebileceklerini vurgulamaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğünde, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini önemseyen ve bu yönde onları destekleyen etkili okul yöneticisinin okulundaki öğretmenlerin mesleki performanslarını yükselteceği ve dolayısıyla eğitimdeki kaliteyi ve öğrenci başarısını arttıracacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin, bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlamaya çalışması öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilemektedir. Drucker'a (1992) göre, yönetici görevlerinin en önemlilerinden biri olan karar verme sürecinde etkili sonuçlar elde edebilmek için yöneticilerin detayları ayrıntılı bir şekilde ele alarak özel bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Drucker'a (1992) göre, okulların başarısı yöneticilerin vereceği kararlarla doğrudan ilişkili olmaktadır ve alınacak kararlar da okul kültüründeki bileşenleri olumsuz anlamda en az düzeyde etkilemelidir. Bu durumun daha sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı ve öğretmenlerin mesleki performanslarını arttıracacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesi öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen önemli davranışlardan birisidir. Ayrıca etkili okul yöneticisinin kendisine sunulan önerileri kabullenmeden önce onları araştırması, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulaması ve işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden geleceğine inanarak başarmak için çabalaması öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen davranışlardır. 21. yy'da toplumların amacının; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirci, katılımcı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini uygulamaya dönüştüren, problem çözebilen aktif bireyler yetiştirmek (Koray ve Çil, 2006) olduğu düşünüldüğünde, etkili okul kültürlerinin oluşturulabilmesi için bu özelliklere sahip etkili okul yöneticilerine ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Bandura (1986), bireylerin çeşitli durumlar arasında en uygun seçimi yapmalarını, engeller karşısında çabalamalarını ve ısrarcı olmalarını, duygusal tepkiler veya kehanetler yerine, üretici davranışlarda bulunmalarını sağlayabilmenin onların öz yeterlikleri ile alakalı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, etkili okul yöneticisinin öz yeterlikleri artırılarak gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler olmaları sağlanabilir. Bu sayede okul kültüründeki öğretmenlerinin performanslarının artırılacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem vermesi öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilemektedir. Sweeny'e (1982) göre, etkili okul kültürünün oluşmasında yöneticiler, etkili öğretim ve öğrenmenin gerektirdiği sağlıklı ve açık bir okul iklimini sağlamaktadır. Sağlıklı okul ikliminin de öğretmenlerin okuldaki mesleki performanslarını arttıracacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alması öğretmenlerin mesleki performanslarını az etkileyen bir davranıştır. Bu durumun oluşmasında; öğretmenlerdeki, yöneticinin ayrıntılara takılarak onların yapacakları işleri beğenmeyeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin mutlaka bir plana sadık kalarak dersini işleyen öğretmenleri takdir etmesi onların mesleki performansını genellikle etkileyecek bir davranıştır. Öğretmenlerdeki bu algının yapılandırmacı anlayışa ve eğitimdeki esnek yapıya ters düştüğü söylenebilir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisi, öğretmenlerinin bu farklılıkları dikkate almasını bekler ve onlardan planlama yapmalarını ister; fakat, bunu esneterek etkili öğrenmeyi sağlayan öğretmenleri takdir eder. Sweeny'in (1982) ifade ettiği gibi, etkili okul kültürünün oluşmasında yönetici, etkili öğretim ve öğrenmenin gerektirdiği yöntem ve teknikleri bilen kişidir. Ayrıca okulların tam performans sergileyebilmesi için yönetici öğrenmeyi sağlayacak yapıları, süreçleri ve uygulamaları yaratmalıdır (Silins ve Mulford, 2002). Tüm bu nedenlerden dolayı, gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisi esnek bir program ile gerçekleştirilmiş öğrenme sürecini okul kültüründe teşvik eder.

Araştırma ileriki çalışmalarda farklı düzeylerdeki (okul öncesi, ilkokul ve lise) okul kültürlerindeki kişilerin sahip oldukları veya olmaları gereken epistemolojik inançlara yönelik karma yöntem araştırmaları yürütülebilir, hizmet içi eğitimlerle okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarını artırmaları sağlanabilir. Ayrıca okul yöneticileri başta olmak üzere okul kültürünün diğer bileşenleri elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirilebilir, onların görüşleri dikkate alınabilir ve yönetici seçme kriterlerinde onların sahip oldukları epistemolojik inançlar dikkate alınabilir.

Kaynaklar

- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Babalık, F. C. (2005). *Mühendisler için ergonomi işbilim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortam boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), s. 76-83.
- Barnard, C. I. (1966). *The function of the exucitive*. Massachusetts Harvard Universty Press, Cambridge.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., ve Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. USA: Basic Books
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme* (Çeviri Yıldırım, O.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness* (Doctoral Thesis). Kansas State University, USA.
- Bolton, T. (1997). *Human resource management: An introduction*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Born, D. (1998). *Fransız eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı dersimiz yurttaşlık* (Çeviri İlgaz, T.). Kesit Yayıncılık, İstanbul.
- Buehl, M. M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

- Demirel, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi, cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Drucker, P. (1992). *The effective executive*. New York: Harper and Row.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Ertekin, E., Dilmaç, B., Delice, A. ve Aydın, E. (2009). Teacher trainees' epistemological beliefs: Effects of gender, institution, and discipline (Mathematics/Social Sciences). *The New Educational Review*, 18(2), 184-196.
- Evcim, İ. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla, fen kazanımlarını günlük yaşamlarında kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle at generale*. Dunos, Paris.
- Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), s. 41-60.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Hofer, B. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-144.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 437-446.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving, educational technology. *Research and Development*, 48 (4), 63- 85.
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koray, Ö. ve Çil, H. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Meral, M., ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz*

Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27. <http://dergi.omu.edu.tr/index.php/EDUCATION/> adresinden 10.5.2015 tarihinde edinilmiştir

- Oberg, A. ve Underwood, S. (1992). Facilitating teacher self-development; Reflections on experience. In Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (Eds.), *Understanding teacher development*, Teachers College Press, New York, pp. 162-177.
- Perry Jr., W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme* (Final Report Project No. 5-0825, contract No, SAE-8873). Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6), 38-43.
- Scheerens, J. ve Stoel, W. (1988). *Development of theories of school effectiveness*. Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, s. 1-28.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406- 411.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, (68)4, 551-561.
- Schommer Aikins M. (2002). *An Evolving theoretical framework for an epistemological belief system, personal epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (ed. Hofer, Barbara K., Paul R. Pintrich). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 103- 118.
- Schommer Aikins M., Duell O. K. ve Barker S., (2003). Epistemological beliefs across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.
- Silins, H. C., Mulford, W. R. ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- Simon, H. (1967). *Yönetimde karar verme bilimi*. Amme İdaresi Bülteni.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: Survey of literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Sweeney, J. (1982). Teacher dissatisfaction on the rise: Higher level needs unfulfilled. *Education*, 102(2), 203-208.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. ve Şahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.