



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRINCIPALS' SENSE OF SELF-EFFICACY AND ATTITUDES TOWARDS THE PROFESSION

Ali Baltacı*

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, baltaci7@gmail.com.

Özet: Bu araştırma okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile mesleğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde çalışmakta olan 1378 okul müdürü ve örneklem ise tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenen 304 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden kanonik korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Müdürlerinin Mesleğe Yönelik Tutum Ölçeği' ile Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) geliştirdiği 'Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği' Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin her üç alt boyutta düşük düzeyde olduğu, benzer şekilde okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutumlarının da düşük bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yönetsel öz-yeterliklerin mesleğe ilişkin tutumla anlamlı bir ilişki içinde olduğu, bunun yanında öğretimsel öz-yeterlikler ile etik öz-yeterliklerin de mesleğe yönelik tutumlar ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle, okul müdürlerinin seçilmesinde öz yeterliklerinin farkında olup kişisel potansiyelini okul içinde ve dışında kullanabilecek kişilerin tercih edilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, tutum, okul müdürü.

Abstract: This research was conducted to determine the relationship between school principals' sense of self-efficacy and attitudes toward the profession. The

universe of the research is composed of 1378 school principals working in İzmir province and the sample consisted of 304 school principals determined by layered sampling method. In the study, canonical correlation method was used from correlational survey model. In the study, the 'Scale of Attitudes Towards the professions of School Managers' developed by the researcher and the 'Sense of Self-Sufficiency Scale of School Principals' developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) were adapted into Turkish by the researcher. As a result of the research, the sense of self-efficacy of school principals is low in all three sub-dimensions; similarly, it has been determined that school principals' attitudes towards the profession are at a low level. Furthermore, it reveals that managerial self-efficacy was correlated with professional attitudes; it was found that instructional self-efficacy and ethical self-efficacy were related to professional attitudes. Based on the results, it is suggested that the selection of school principals is to be able to choose the people who are aware of their sense of self-efficacy and who can use their personal potential both inside and outside the school.

Keywords: Self-efficacy, attitude, school principal.

Giriş

Gelişen teknoloji ve örgüt yapıları nedeniyle sadece teknolojik imkânların değil, insan gücünün de farklılaştığı eğitim sistemi, son dönemlerde dinamik bir şekilde değişmektedir. Eğitim sisteminin çalışanları olan yönetici ve öğretmenlerin yeterlikleri, yıllardır tartışma konusu olmaktadır. Artan yatırımlara rağmen eğitim sistemindeki her tür başarısızlık durumu insan gücü eksikliklerine bağlanmakta, teknik altyapı ve maddi imkânlar arttırıldığında bile çalışanların nitelikleri sorgulanmaktadır. Böylesi baskın bir toplumsal değerlendirme sürecinin olduğu eğitim örgütlerinde, çalışanların mesleğe yönelik tutumlarının da istenen seviyelerde olmadığına dair varsayımlar bulunmaktadır. Çalışanların mesleğe yönelik tutumları onların yaptıkları işi sevmelerinin yanında işlerinden doyum sağlamalarına ve yaptıkları işlerin sonuçlarını alabilmelerine bağlıdır. Eğitim sistemi gibi sonuca odaklı sistemlerde çalışanların mesleğe ilişkin tutumları genellikle öz-yeterliklerinin farkında olma ve potansiyellerini açığa çıkarma durumlarıyla da yakından ilgilidir. Çalışanların başarıları, onların ürettikleri ürünlerin kalitesinden anlaşılmaktayken, eğitim sisteminde kalitenin belirlenmesi süregelen tartışmaların odağındadır.

Öğrencilerin akademik başarıları ve okulların merkezi sınavlardaki yerlerine ilişkin giderek artan toplumsal baskı ve sorgulamalar okul müdürlerinin yeterliklerini daha fazla sorgulanır hale getirmiştir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde başarı değerlendirmeleri, başarılı okulun başarılı öğrenciler yetiştireceğine yönelik genel bir algı nedeniyle, öğrencilerin bireysel olarak başarılı olmasından çok, okulların başarı ortalamalarına göre yapılmaktadır. Okulun başarılı olmasının temelinde ise okulun yetkin yöneticilerce yönetilmesi gerektiği bulunmaktadır. Yöneticilerin başarılı

olmasının temelinde, başarılı olacaklarına olan bireysel inanç durumu ve mesleki deneyim gibi faktörler bulunmaktadır. Başarılı olma inancı ise öz-yeterlik kavramının özüdür. Eğitim sistemi için bu denli önemli bir yere sahip olan öz-yeterlik kavramı son yıllarda alan yazında yer almaya başlamıştır. Genellikle başarılı bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine yönelik sürdürülen tartışmaların yanında okul müdürlerinin öz-yeterliklerine ilişkin araştırmaların göz ardı edildiği veya bu konuya gereken önemin verilmediği belirlenebilir. Bu araştırma eğitim sisteminin lokomotifi konumunda olan okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutumları ile öz-yeterliklerine odaklanmış, öz-yeterliklerin mesleğe olan tutumlarla ilişkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

Kavramsal Çerçeve

Yeterlik, kişinin bireysel hazır bulunma hali (Kalleberg, 1977) veya önceden planlanmamış bir hareket dizgesini etkili olarak sürdürebilme yetkinliği (Ajzen, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Kişinin bir eylem veya davranışı gerçekleştirebilmesi için belirli bir seviyede sahip olması umulan bilgi, beceri ve yetenekler (Başaran, 2000); kişilerin verili normatif ve sosyal değer ve özelliklerinden oluşan deneyimler bütünü (Bursalıoğlu, 1981) veya kişinin gerek sosyal ve gerekse örgüt sistemi içinde kendini gerçekleştirmesine yardımcı olacak bilgi, beceri ve yetenekleri (Balci, 2003), yeterlik olarak tanımlanabilir. Yeterlik, geçmişten gelen ve kanıtlanabilir bir deneyim bütünü iken, öz-yeterlik bundan tamamen farklı bir kavramı ifade etmektedir. Bandura'ya göre (1977) öz-yeterlik, kişinin bireysel, örgütsel ve toplumsal performansını geliştirmesine yardımcı olabilecek eylem ve davranışları koordine etme ve gerçekleştirme yeteneğine ilişkin düşünceleridir. Öz yeterlik, kişinin gelecekte yapmayı istediği işleri gerçekleştirmesine yardımcı olabilecek bireysel yeteneklerine olan inancı (Rich, 2015) veya çaba düzeyidir (Gysbers, 2001). Öz-yeterlik, kişinin başarabileceğine olan inanç (Zimmerman, 2000) veya kendisinin farkında olmasıdır (Ajzen, 2002).

Kişinin öz-yeterlik algısı, öznel bir sürecin ifadesidir ve temel olarak kişinin duygu ve düşüncelerinden etkilenmektedir. Ayrıca öz-yeterlik, kişinin amaçlarına ulaşabilme çabasını, engeller karşısında gösterdiği direnci de içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Öz-yeterlik farkındalığı kişinin potansiyelini tanımamasını, örgütsel ve sosyal yaşantıda karşılaşılan sorunların çözümlenmesini, işlerin daha kolay yürütülmesini de sağlamaktadır (Champoux, 2016). Öz-yeterlik algısı yüksek olan kişiler, karşılaştıkları engeller veya başarısızlıklar karşısında yılmamakta, kendilerine olan güvenlerini daha çabuk kazanmaktadırlar (Scott ve Davis, 2015). Kişide öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olması, karşılaştıkları olumsuzlukların ardından kendisini eleştirmesine olanak tanımakta, kendi eksiklik ve yetersizliklerini daha kolay belirleyebilmesine yardımcı olmaktadır (Pajares ve Schunk, 2001).

Okul müdürlerinin öz-yeterlik algısı, okulun amaçlarına başarılı bir şekilde erişmesi için kendisinde olan bilgi, beceri ve diğer liderlik yeteneklerinin farkında olma durumudur (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Okul içinde öğretmenlerin daha yüksek düzeyde performans göstermesi için destek sağlama (Rich, 2015); okulun tüm paydaşlarına okulun başarılı olabilmesi için yol gösterme (Gysbers, 2001) ve alternatif

yöntemleri kullanarak okulun etkinliğini arttırma (Baltacı, 2017c) gibi becerilerin bilincinde olma, okul müdürlerinin öz-yeterlik algısıdır. Öz-yeterlikten farklı olarak yönetici yeterlikleri Katz (1956) tarafından: teknik yeterlilikler, insan gücü yeterlikleri ve örgütsel yeterlikler olarak üç boyutta toplanmıştır (Akt: Bursalıoğlu, 1981). Öz-yeterlikler ise Bandura'nın (1977) tarafından bireysel ve örgütsel olmak üzere iki ayrı boyutta incelenmektedir. Okul müdürlerinin kendilerine olan inançları ve kendi yapabileceklerine ilişkin algıları bireysel; çalıştığı örgütteki olay ve olguları değiştirebileceklerine ilişkin algıları ise örgütsel öz-yeterlik olarak adlandırılmaktadır (Darmody ve Smyth, 2016). Bandura'nın sınıflandırmasını geliştiren Tschannen-Moran ve Gareis (2004), okul müdürünün öz-yeterliklerini: yönetsel, öğretimsel ve etik öz-yeterlikler olarak üç boyutta değerlendirmiştir. *Yönetsel öz-yeterlik*, okulun süregelen işleriyle ilgili bilgi ve becerilerdir. Okul müdürünün rutin işleri yapabileceğine olan inancı yönetsel öz-yeterlik olarak belirlenebilir. *Öğretimsel öz-yeterlikler*, okul içinde yürütülen eğitim ve öğretim ile ilgili tüm çalışmalardır. Öğretimsel öz-yeterlikler, okul müdürünün öğretmenlere rehberlik etmesi, öğrencileri güdülemesi gibi farklı türden bilgi ve becerileri gerektirmektedir. *Etik öz-yeterlikler* ise okul içi çatışmaların azaltılması, öğrencilerde olumlu kişilik özelliklerinin geliştirilmesi, olumlu bir okul kültürü, öğrenci disiplininin sağlanması gibi etik davranışlara ilişkin bilgi ve becerilerdir (Bandura, 1993; 1997; 2009).

Kişiler, geçmiş deneyimlerini ve başarılarını göz önünde bulundurarak yeni işlere girişme eğilimindedirler. Ancak kişinin geçmişte yaptığı işler, deneyim ve başarıları, gelecekte girişeceği işlerin de başarılı bir şekilde sonuçlanacağı anlamına gelmemektedir (Champoux, 2016). Kişiler çoğunlukla başarabileceklerine inandıkları görevleri yerine getirmeye eğilimlidirler; bunun yanında, yeterli başarıyı elde edemeyecekleri görevlerden uzak durmaktadırlar (Ajzen, 2002). Bu noktada okul müdürlerinin öz-yeterliği, geçmişteki başarılarından ve deneyimlerinden ziyade, okulda değişimi ve yenileşmeyi gerçekleştirebileceklerine olan inançları; okulun başarılı olması için ne düzeyde çaba gösterdiği; engeller karşısındaki direnci; okulu ne denli iyi yönetebildikleri ve öğrencilerin istedik davranışlar kazanması için ne kadar istekli oldukları gibi farklı türde eylem ve davranışı içeren dinamik bir süreçtir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Öz-yeterlik somut olarak kanıtlanabilen bilgi, beceri ve yeteneklerden ziyade, başarı ihtiyacı veya kişinin kendine olan güveni gibi soyut bir kavramdır. Bir okul müdürünün, okulu iyi yöneteceğine ilişkin inancı, onun gerçekte var olan yönetme becerisini göstermez (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Algılanan yeterliklerin, kişide var olan yeterliklerden daha fazla olması, başka bir deyişle yüksek öz-yeterlik bilinci, kişinin daha fazla çaba göstermesini (Scott ve Davis, 2015) ve zorluklara karşı koymasını sağlayacaktır (Bandura, 1977). Geçmiş deneyimleri ve başarılarının farkında olan okul müdürleri, giriştikleri yeni işlerde benzer başarıyı sağlamak için ne yapmaları gerektiğini bilirler. Ancak geçmiş başarılarını tekrarlamak yerine daha çok çabayla daha yüksek bir başarı elde edeceklerinin de farkındadırlar (Pajares ve Schunk, 2001). Sonuç olarak kişinin öz-yeterlik algısı bireysel performansını etkilemektedir. Bireysel performanstaki artış da örgütsel performans

ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artmasına yol açmaktadır (Darmody ve Smyth, 2016).

Okul müdürünün öz-yeterlik algısı, geçmişte sergiledikleri başarılı performanslar, farklılık yaratabilecek zenginlikte bir tecrübe birikimi, kişiler arası ilişkiler ve kişinin sahip olduğu bireysel özellikler gibi faktörlerden etkilenmektedir (Bandura, 1993; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Söz konusu faktörler, okul müdüründe öz-yeterlik algısını yükseltirken, gelecekte girişeceği işlerde karşılaşacağı potansiyel başarısızlık düşüncesini azaltmaktadır (Czerniak ve Lumpe, 1996). Okul müdürünün deneyimleri, geçmiş performansları, sosyal ilişkileri ve kişisel özelliklerinin toplamını oluşturan öz-yeterlik algısı, kişinin yüksek bir bilinç düzeyinde olduğunu da göstermektedir (Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007). Okul müdürünün deneyimleri, kendi başından geçen olaylar olabileceği gibi, başkalarının yaşadığı olayların gözlenmesi de olabilir. Farklı insanların deneyimlerini gözlemleyerek sosyal öğrenme yoluyla bilgi transferi yapılabilir. Böylesi bir öğrenme öz-yeterlik algısını arttırmaktadır (Zimmerman, 2000). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algısını etkileyen faktörlerden olan sosyal ilişkiler, onların toplum içinde saygınlığını arttırmasının yanında, okulun başarısı için yeni imkânlar sunabilecek kişilerle tanışmasına veya kendi potansiyellerini gerçekleştirecek farklı alternatifler kazanmasına yardım edebilir (Bandura, 2009). Okul müdürünün kaygı, stres ve endişe düzeyi, gelecek beklentisi, duygusal durumu, hastalık veya yorgunluk gibi farklı etmenler öz-yeterlik algısında değişikliklere yol açabilir (Gysbers, 2001). Kişide var olan olumsuz düşünce ve duygular öz-yeterlik algısını azaltırken, pozitif duygu ve düşünceler öz-yeterlik algısını arttırmaktadır (Sunger, 2007).

Öz-yeterlik algısı, kişinin yaşamına yön veren tutumlarından etkilenmektedir. Morris'e göre tutum (2002), kişinin karşılaştığı olay ve olgulara karşı duygu, davranış ve inançlarından oluşan bir tavırlar bütünüdür. Tutumlar da öz-yeterlik gibi doğrudan gözlenmese de kişinin duygu, düşünce ve davranışlarına yön verirler (Ajzen, 2002). Kişinin davranışlarının gözlenmesiyle tutumları da belirlenebilir (Bandura, 1993). Zamanla kişilik özelliklerinin bir parçası haline gelen tutumlar, genellikle karşılıklı etkileşime dayalı sosyal öğrenme ve koşullanma ile edinilmektedir (Morgan, 1988). Tutumlar, geçmiş deneyimlerin bir özetidir. Kişinin geçmişte yaşadığı tecrübeleri, onun gelecekteki eğilimlerinde etkili olmaktadır (Kalleberg, 1977). Ancak duygular, tutumlar için belirleyici olmaktadır. Duygu ve düşüncelerin davranışları kontrol etmeye başlamasıyla kişinin inançları oluşmaktadır (Champoux, 2016). Kişinin inançlarına göre yaşamına yön vermesi ise, yaşama yönelik tutumlarını oluşturmaktadır (Bandura, 1997). Örneğin çalışanın işini sevmesi veya nefret etmesi duygusu, onun davranışlarını kontrol etmeye başladığında duygular tutuma dönüşmekte ve işe yönelik tutum oluşmaktadır.

Alan yazında öz-yeterliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini açıklayan farklı araştırma bulunmaktadır. Okul müdürleri üzerine yürütülen araştırmaların çoğunda öz-yeterliğin yönetsel, örgütsel ve etik öz-yeterlikler olarak ele alındığı görülmektedir (Audia, Locke ve Smith, 2000; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Darmody ve Smith, 2016; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin mesleğe yönelik tutumlarını etkilediğine ilişkin çalışmalarda: yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip okul müdürlerinin mesleklerine daha özen gösterdikleri ve okuldaki diğer çalışanlarla dengeli sosyal ilişkiler kurmaya çalıştıkları, okul içinde yıkıcı çatışmaların yaşanmaması için önlem aldıkları, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini destekledikleri ve okulu geliştirebilmek için farklı imkânları değerlendirdikleri gibi sonuçlara erişilmiştir (Caprara, Barbaranelli, Steca, ve Malone, 2006; Chacon, 2005; Çimen, 2007; Schwarzer, Hahn ve Jerusalem, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004). Bunun yanında okul müdürlerini işe yönelik motivasyonlarıyla mesleğe ilişkin tutumları ve öz-yeterlikleri arasında bir ilişki söz konusudur (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989). Bandura (2009), okul müdürlerinin öz-yeterlik algısının, onların işe yönelik tutumlarını değiştirdiğini; işe yönelik tutumun olumlu yönde olmasının ise okulun başarısında önemli olduğunu, okulun başarısı için çalışan bir okul müdürünün diğer çalışanlar tarafından da destekleneceğini bildirmektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek bir okul müdürünün, öğretmenleri daha kolay motive edebileceği, bu yolla okul içinde gönüllü olarak çalışan öğretmenlerin sayısının artabileceği ve dolayısıyla eğitim kalitesinin yükselebileceği yönünde çalışmalar da bulunmaktadır (Audia, Locke ve Smith, 2000; Czerniak ve Lumpe 1996; Gençtürk ve Memiş, 2010, Özçallı, 2007).

Düşük öz-yeterliğe sahip okul müdürleri, okul içi disiplini sağlayamama ve okul yönetiminde klasik anlayışı benimseme eğilimindedirler (Henson, 2001). Düşük öz-yeterlik beraberinde düşük öz güven getirmektedir (Ajzen, 2002). Sert kurallar ile öğretmenleri sürekli baskı ve denetim altında tutan (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) düşük öz-yeterliğe sahip okul müdürlerinin, meslekleri ile ilgili karamsar duygular içinde oldukları (Bandura, 1997) ve mesleğe yönelik tutumlarının da kötümser olduğu (Darmody ve Smith, 2016) belirlenmiştir. Düşük öz-yeterlik algısına sahip okul müdürlerinin, iş doyumları düşüktür (Lunenburg ve Ornstein, 2013) ve okul çalışanlarını motive etmek için çoğunlukla dışsal ödül ve cezaları kullanmaktadırlar (Bandura, 1977). Öz-yeterlik algısı yüksek olan okul müdürlerinin ise öz güvenlerinin ve iş doyumlarının yüksek olduğu, meslekleri ile iyimser bir tutum içinde oldukları, demokratik bir yönetim anlayışını benimsedikleri, öğretmenleri motive etmek için içsel ödülleri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Mesleğe yönelik tutum, kariyerin ilk yıllarında oluşmaya başlar ve genellikle ilk birkaç yılda gelişimine devam eder. Okul müdürlerinin yöneticilik kariyerlerine başladıkları dönemlerde desteklenmeleri, onların mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştıracaktır (Rich, 2015). Özellikle daha idealist olan çalışanların zaman içinde karşılaştıkları olumsuzluklar sebebiyle yıldıkları ve bu idealizmi kaybettikleri bilinmektedir (Scott ve Davis, 2015). Okul müdürleri, mesleğe ilk başladıkları dönemlerde okulun imkânlarını ve başarısını arttırmak için farklı yollar denemeye isteklidirler. Zaman içinde çeşitli faktörlere bağlı olarak bu isteğin şiddetinde değişimler olabilmektedir. İşe yönelik tutum mesleğin ilk yıllarında düşük seviyelerde başlasa da daha sonra artış gösterebilir veya işe yönelik tutumlar zamanla geliştirilebilir (Sunger, 2007). Okul müdürünün işe yönelik tutumunun olumlu olması ve yüksek öz-yeterlik algısına sahip olması, okulda değişim ve yenileşmenin anahtarı

olduğu kadar, eğitimin kalitesinin artırılmasının, öğretmenlerin daha olumlu işler yapabilmeleri için motive edilmesinin, öğrencilerin istedik başarı ve disiplin seviyesine ulaşmasının da öncüsüdür.

Alanyazındaki tartışmalardan hareketle, okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının, mesleklerine yönelik tutum ile eşleştirilmesi önemlidir. Yüksek öz-yeterliğe sahip okul müdürleri, düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip meslektaşlarına göre okulun başarısı için daha fazla çaba göstermekte (Allinder, 1994; Dembo ve Gibson, 1985); işlerinden daha fazla doyum sağlamakta (Baltacı ve Balcı, 2017b; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme ve Brockmeier, 1992); kendilerini örgütün bir vatandaşı gibi görmekte (Balcı ve diğerleri, 2012; Watters ve Ginns, 1995) ve işlerine daha fazla özen ve bağlılık göstermektedirler (Balcı, 2003; Baltacı ve Balcı, 2017a; Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007). İşlerine yönelik olumlu tutum içinde olan okul müdürlerinin mesleklerini sürdürme eğiliminde oldukları (Burley ve diğerleri, 1991) ve okulun imkânlarını iyileştirmeye daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir (Baltacı, 2017b; DeForest ve Hughes, 1992; Ghathi ve Yaghi, 1997).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okullar, öğrencilerde istedik davranışları kazandırmaya odaklı örgütler olmasının yanında, son yıllarda özellikle merkezi sistem sınavlarındaki öğrenci başarılarına odaklanmış örgütlerdir. Okulların başarı ölçümlemesi merkezi sistem sınavlarında alınan öğrenci puanlarına göre yapılmakta ve ortalama puanı en yüksek olan okullar görece başarılı olarak belirlenmektedir. Oysa eğitim yalnızca öğretim yapmak ve müfredattaki bilgileri öğrencilere aktarmak değildir. Eğitimin en önemli hedefi olan davranış değişikliği maalesef merkezi sistem sınavlarına kurban edilmektedir. Söz konusu sınavlarla ölçülen başarı sıralamaları, öğrencilerin olduğu kadar okul yöneticilerinin de kaderlerini değiştirebilmektedir. Ortaöğretim ve üniversite giriş sınavlarında başarılı olan okul yöneticileri ödüllendirilirken, başarısızlık yöneticiler üzerinde büyük bir baskı kaynağı oluşturmaktadır. Okulların başarısı, öğrencilere sunulan hizmetin kalitesi ve okul müdürünün okulu yönetme becerisi ile doğrudan ilişkilidir. Öz-yeterlik ve işe yönelik tutumları yüksek olan okul müdürlerinin eğitimin kalitesinin artırılmasına hizmet edecekleri unutulmamalıdır. Alan yazında eğitim yöneticilerinin öz-yeterliklerini inceleyen araştırmalar söz konusudur. Bunun yanında daha çok öğretmenlerin işe yönelik tutumların da belirlendiği çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Türkiye’de şuan görev yapmakta olan okul yöneticilerinin işe yönelik tutumları ile öz-yeterliklerinin birlikte ele alındığı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma özellikle öz-yeterlik araştırmalarında öne sürülen ancak çeşitli sınırlılıklar nedeniyle araştırılma gereği duyulmayan ‘işe yönelik tutum’ kavramını merkezine almaktadır. Bu çalışma ile okul müdürlerine yönelik daha önce ayrı ayrı yürütülen öz-yeterlik ve iş tutumu çalışmaları birleştirilmiş ve her iki kavram arasındaki ilişkinin doğası incelenmiştir. Araştırma alan yazındaki önemli bir boşluğu kapatmasının yanı sıra, bundan sonra yapılacak araştırmalar için yeni bilgi kaynaklarına ve çalışma alanlarına olanak sağlayan verileri sunmaktadır. Alan yazında okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutumları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye odaklanan ilk araştırma

olması, bu çalışmanın öncü karakterini vurgulamaktadır. Bu araştırma, okulu müdürlerinin, müdürlük mesleğine ilişkin tutumları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma ile ayrıca okul müdürlerinin mesleğe ilişkin tutumları ve öz-yeterlik algısını geliştirecek farklı önerilerin belirlenmesi de hedeflenmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında “okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutumları, öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemekte midir?” ve “öz-yeterliğin mesleki tutumu yordama düzeyi nedir?” sorularına yanıt aranacaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, verilerin elde edildiği evren ve örneklem, ölçme araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının, mesleki tutumları ile ilişkili olup olmadığını belirleyebilmek için ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, artan sayıdaki değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu araştırma modelinde değişkenler arasındaki ilişkilerin yoğunluğu, yönelimi ve türü belirlenir ve farklı değişkenlerle kıyaslamaları yapılabilir (Balci, 2015). Araştırma kapsamında ilk olarak örneklem ve ölçme araçlarına ilişkin bir tasarım oluşturulmuştur. Daha sonra örneklemelerden elde edilen verilerin anlaşılmasını kolaylaştıracak analizler yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İzmir ilinin 30 ilçesinde kamu görev yapan 1378 okulu müdüründen (Resmi okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liseler) oluşmaktadır. Örneklemde bulunan okul müdürlerinin belirlenmesinde, evrendeki ayrıntıların örneklemde de temsil edilmesine olanak tanıyan, olasılığa dayalı örnekleme biçimlerinden tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Balci, 2015). Örneklem büyüklüğü güç analizi ile belirlenmiş; bu doğrultuda evrenden çekilen ve örnekleme yansıtılan sayıların hesaplanmasında Cochran'ın (1962, Akt: Balci, 2015) tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan formülü kullanılmıştır.

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + \left[\frac{1}{N}\right]t^2(PQ)/d^2}$$

Formülde, n= Örneklem büyüklüğünü, N= Evren büyüklüğünü, d= Tolerans düzeyini (.05 ya da .01), t= Güven düzeyinin Çizelge değerini (t= 1.96 veya 2.58), PQ= (.50)(.50)=.25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesini göstermektedir. İlgili örneklem hesaplamaları formülü kullanılarak evreni .05

anamlılık ve %5 hata payı ile temsil edecek örneklem sayısı 301 olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan tabakaların oluşturulmasında 30 ilçede bulunan okul müdürü sayıları dikkate alınmış, ayrıca cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin evrende var olduğu biçimde temsil edilmesi için azami çaba gösterilmiştir. İlçelerin tabakalara ayrılmasında ise İzmir İlini beş yaşam kalitesi düzeyine göre sınıflandıran Şeker'in (2011) sınıflandırması kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler İzmir ilinin 30 ilçesinde yer alan okullara araştırmacı tarafından elden veya e-posta ile ulaştırılmış ve katılımcılara araştırma konusu hakkında bilgi verilerek yeterli süre içinde ölçme araçlarını doldurmaları istenmiştir. Doldurulan ölçekler, yine elden araştırmacı tarafından veya e-posta kanalıyla toplanmıştır. Katılımcılara (okul müdürleri), toplamda 500 ölçek ulaştırılmış, bunlardan 345'i geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 29'u yanlış doldurma, 12'si de aykırı (uç) değerler nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Aykırı değerler, içinde bulunduğu örneğin diğer gözlemlerinden belirgin sapmalar gösteren değerlerdir. Aykırı değerler ölçme hatası, veri girişi sırasında yapılabilecek bir hata, ölçme aracının doğru çalışmaması olabileceği gibi elde edilen gözlemlerin farklı bir yığından gelmesi gibi bir durumda da ortaya çıkabilir (Teddle ve Yu, 2007). Bu araştırmada aykırı değerler, Mahalanobis uzaklığı kullanılarak tespit edilmiştir. Belirlenen örneklem büyüklüğünü karşılayan 304 ölçek analize dâhil edilmiştir. Okul müdürlerine ilişkin demografik bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Okul müdürlerinin demografik bilgileri.

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	272	79.77	304
	Kadın	32	9.38	
Eğitim Durumu	Lisans	259	75.95	304
	Yüksek Lisans	45	13.20	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	28	8.21	304
	6-10 yıl	95	27.86	
	11 yıl ve üstü	181	53.08	
Okul Türü	Okul Öncesi	51	14.96	304
	İlkokul	71	20.82	
	Ortaokul	68	19.94	
	Genel Ortaöğretim	58	17.01	
	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	56	16.42	

Tablo 1'e göre katılımcıların %79.77'si erkek, %75.95'i lisans seviyesinde eğitime sahiptir. Katılımcıların %53.08'inin mesleki kıdeminin 11 yıldan fazla olduğu; %14.96'sının okul öncesi, %20.82'sinin ilkokul, %19.94'ünün ortaokul, %17.01'inin genel ortaöğretim (Fen lisesi, Anadolu lisesi vb.) ve %16.42'sinin de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında (Meslek lisesi, Anadolu meslek lisesi, İmam-Hatip lisesi, Çok Programlı lise, Güzel Sanatlar lisesi, Spor lisesi vb.) görev yaptıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarını ölçmek için Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) geliştirdiği 'Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği' Türkçeye uyarlanmıştır; mesleğe yönelik tutumlarını ölçebilmek için alanyazında kullanılan çeşitli ölçekler (Semerci, 1999; Çapa ve Çil, 2000; Üstüner, 2006; Başbay, Ünver ve Bümen, 2009) temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okul Müdürlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ölçeği' kullanılmıştır.

Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği: Okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen 'Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeğinin' kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formu, altı maddelik yönetsel yeterlikler, altı maddelik öğretimsel yeterlikler ve altı maddelik etik yeterlikler olmak üzere üç faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada ölçeği kullanabilmek için, ölçeği geliştiren araştırmacılardan izin alınmış ve Türkçe uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmalarında İngilizce ölçek beş dil uzmanının yardımıyla Türkçeye çevrilmiş, çeviriler birleştirilerek tek bir Türkçe form hazırlanmıştır. Söz konusu ortak form, bir Türk dili uzmanı tarafından gramer ve anlam bütünlüğünü sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Düzenlenen Türkçe form, ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirme aşamalarına katılmamış üç uzman tarafından Türkçeden İngilizceye tekrar çevrilmiştir. Elde edilen İngilizce form, tek bir forma dönüştürülmüş ve anadili İngilizce olan bir dil uzmanı ile bir İngiliz dil uzmanı tarafından gramer ve anlam hatalarını düzeltme amacıyla yeniden okunmuştur. Hazırlanan İngilizce form, Megan Tschannen-Moran ve Christopher Gareis'e yeniden gönderilmiş ve ölçeğe ilişkin görüşleri alınmıştır. İngilizce formda yer alan her bir maddenin tutarlık ve kapsamı, uzmanlar tarafından 10'lu ölçme birimine göre puanlanmıştır (1: kesinlikle tutarlı değil – 10: kesinlikle tutarlı). İngilizce dil uzmanları ve Tschannen-Moran ile Gareis tarafından verilen puanların (sırasıyla: 9.25; 9.75; 8.25; 8.50) ortalaması 8.93 olarak hesaplanmıştır. Böylece çeviri – tekrar çeviri işlemi sonucunda İngilizce dil uzmanları arası tutarlılık ortalamasının yüksek olmasından hareketle, ölçeğin yeterli bir tutarlılığa sahip olduğu ve Türkçe formunun kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ön uygulaması, Ankara ilinde görev yapan, örneklem grubu ile benzerlik gösteren ve ana uygulamaya katılmayan 87 okul müdürü üzerinde yürütülmüştür.

Ölçeğe ilişkin yapı geçerliliğinin belirlenmesi ve diğer dil ve kültüre ait ölçeklerin uyarlanmasında ön uygulama verileri için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ana uygulama verileri için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Öz Yeterlik Ölçeği'nin ön uygulama formundan elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliği testi ile sınanmış, KMO değeri .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin normalliği de Bartlett küresellik testi ile sınanmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). AFA sonucunda Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) orijinal ölçeğiyle benzer şekilde 18 maddelik ölçeğin üç faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Üç faktör varyansın toplamda % 67'sini açıklamaktadır. DFA'nın ilk düzey sonuçlarına göre ölçekte bir maddenin

(Madde 16: Okul çalışanları arasında etik davranışı teşvik etmek) hata varyans değeri kabul edilen sınırın altındadır. Kuramsal olarak ölçekte bulunması gerekliliği belirtilen ve sınırlı bir sayıda olması ön koşuluyla, belirli maddeler korunabilir (Balci, 2015). Buna göre söz konusu maddenin ölçme aracında yer almasının araştırma için kritik öneme sahip olduğu düşünüldüğünden ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. İlk düzey analiz sonucunda gizil değişkenlerin, gözlenen değişkenleri ne derece farklılaştığını belirleyen t testi değerlerinin de gerek maddeler ve gerekse alt boyutlar için .01 seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA sonucunda tavsiye edilen düzenleme önerilerinin kuramsal geçerliliği olmadığı için dikkate alınmamış; ayrıca, söz konusu tavsiyelerin X^2 'ye anlamlı bir katkı sağlamadığı da belirlenmiştir. DFA'nın ikinci düzeyi sonunda uyum indeksleri [$X^2_{[244]}= 387,244, p<0.01, X^2/sd=1.58, RMSEA=.056, GFI=.93, IFI=.95, NFI=.96, NNFI=.97$ ve $CFI=.96$ olarak bulunmuştur. DFA sonuçlarında gözlenen ve beklenen model arasındaki uyum derecesinin 3'ün altında olması modelin kabul edilebilirliğini, 2'nin altında olması ise modelin iyi bir uyum gösterdiğini belirlemektedir (Hu ve Bentler, 1999). Buna göre X^2/sd oranının 1.58 olarak hesaplanması, ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğini belirlemektedir. Örneklem büyüklüğüne duyarlı olan GFI değerinin .93 olması, genel olarak iyi bir uyumun belirleyicisi olarak önerilen .90 ve üstü değeri şartını karşılamaktadır. Kovaryans matrisleri arasındaki uyumu gösteren CFI, NFI ve NNFI göstergelerinin iyi bir model için önerilen en az .95 olma şartını karşıladığı belirlenmiştir. Bunun yanında örneklem büyüklüğü ve modelin karışık doğasından etkilenmeyen IFI göstergesinin de iyi bir model için .95 olması şartı sağlanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin üç faktörlü yapısının AFA ile belirlendiği ve DFA ile doğrulandığı, ölçeğin iyi bir uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Ayrıca ölçeğin madde toplam korelasyonlarına ilişkin analizlerinde tüm maddelerin .40'ın üzerinde değerlere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .88; bileşik güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantılık (multicollinearity), içsellik (endogeneity) ve dışsallık (exogeneity) problemine rastlanmamıştır. Söz konusu analizler sonucunda Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin, üç faktörden oluşan (yönetimsel, öğretimsel, etik) geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçek, (1) Oldukça Yetersiz ile (5) Oldukça Yeterli şeklinde sıralanan beşli likert tipi derecelemeyle sahiptir.

Okul Müdürlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ölçeği: Araştırmada alanyazında bulunan mesleğe yönelik tutum ölçeklerinden (Semerci, 1999; Çapa ve Çil, 2000; Üstüner, 2006; Başbay, Ünver ve Bümen, 2009) hareketle yeni bir mesleğe yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Hazırlanan taslak ölçek demografik değişkenler ve mesleğe yönelik tutum olarak tasarlanan iki farklı bölümden ve 28 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan tutum ölçeği, iki eğitim psikolojisi, iki eğitim yönetimi, iki ölçme ve değerlendirme, bir yetişkin eğitimi, bir psikolog, bir sosyolog, iki çalışma ekonomisi alan uzmanlarına sunulmuş ve uzmanlardan alınan dönütlerle son şekli verilmiştir. Taslak ölçek araştırmanın çalışma grubunda yer almayan, Ankara ilinde görev yapan ve araştırmanın hedef evreninin taşıdığı özellikleri taşıyan 87 okul müdürü üzerinde ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Ölçeğin AFA'ya uygunluğu, KMO ve Bartlett küresellik testi ile sınanmıştır. KMO değeri .93 olarak bulunmuş ve

verilerin normal dağıldığı görülmüştür ($p < .05$). Ön uygulama sonuçlarından hareketle iki faktörlü olarak belirlenen ölçek, toplam varyansın %69,2'sini açıklamaktadır. Ölçek genelinde en düşük faktör yük değeri .42'dir. Mesleğe yönelik tutum ölçeğinin iki faktörlü yapısı DFA ile sınanmıştır. Buna göre modele ilişkin düzenleme önerileri sonucunda ölçekten bir maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan düzenlemenin uyum indekslerine anlamlı düzeyde katkı sağladıkları görülmüştür ($p < .05$). DFA sonucunda uyum indeksleri [$X^2_{[318]} = 464,18$, $p < 0.01$], $X^2/sd = 1.45$, RMSEA= .065, GFI= .91, IFI=.95, NFI=.96, NNFI=.95 ve CFI= .96 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğin iki faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı, diğer bir deyişle ölçeğin iyi bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999). Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .83, bileşik güvenilirlik katsayısı .86'dır. Ayrıca ölçekte yer alan değişkenler arasında çoklu bağlantılık (multicollinearity), içsellik (endogeneity) ve dışsallık (exogeneity) problemine rastlanmamıştır. Söz konusu analizler sonucunda 'Okul Müdürlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları Ölçeğinin', tek faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabilmesine karar verilmiştir. Ölçek, beşli Likert derecelendirme tipi bir ölçek olarak tasarlanmıştır ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen seçeneklerden oluşmaktadır. Her iki ölçeğin uygulanmasında gönüllülük esası aranmış ve uygulama takribi 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarıyla elde edilen veriler, SPSS programıyla analiz edilmiştir. Parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varsayımları sorgulanmıştır. Öncelikle çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediği (skewness ve kurtosis değerleri) incelenmiştir. Bu çalışmada yapılan normal dağılım analizleri skewness (*çarpıklık*)= -.512; kurtosis (*basıklık*)= .576 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler -1 ile +1 arasında olduğu için çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Faktörlerin incelenmesinde ön uygulama verileri üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve ana uygulama verileri üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu araştırmada okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için kanonik korelasyon analizi ile öz-yeterliğin ve mesleki tutumu yordama düzeyini belirlemek için ise çoklu regresyon analizi ile kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenin değerini, bağımsız değişkenler kümesindeki değişimlerine bağlı doğrusal fonksiyonlar ile belirlerken, çoklu regresyon analizinin özel bir biçimi olan kanonik korelasyon analizi ise, değişkenler arası ilişkilerin derecesini belirlemeyi kolaylaştıran çok değişkenli bir analiz yöntemidir (Morrison, 1998). Kanonik korelasyonda çoğunlukla çok yönlü evrenlerden çekilen örneklemin sahip olduğu iki veya daha fazla özelliğin değişimi veya birbiriyle ilişkisi araştırılmaktadır. Örneklemden uç değerlerden etkilenen kanonik korelasyon, değişkenlerin normal dağılım gösterdiği, değişkenler arası ilişkinin doğrusal olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Hardoon, Szedmak ve Shawe-Taylor, 2004; Tabachnik ve Fidell, 2007). Bu araştırmada uygulanan kanonik korelasyon analizinde öncelikle öz-yeterlik algısı ve mesleğe yönelik tutum değişkenlerine ilişkin kanonik korelasyonlar test edilmiştir. Kanonik korelasyonun

anlamlılık derecesi Wilks'in Lambda (λ) testi ile belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öz-yeterlik algısı ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin önem ve açıklanabilirlik derecesi ise Barlett testi ve Roy'un en büyük öz-değerler testi kullanılmıştır. Tüm testlerin anlamlılık derecesi $p < .01$ olarak belirlenmiştir. Kanonik korelasyonda değişkenler arası değişimi açıklamak için kanonik korelasyon katsayı değeri kullanılmaktadır. Değişkenler arası ilişkilerin açıklanması için standardize edilmiş kanonik korelasyon katsayısının .30'dan büyük olması gerekmektedir. Ayrıca söz konusu değerler 0-0.30 arası 'çok düşük' korelasyon, .31-.49 arası 'düşük düzeyli' korelasyon, .50-.69 arası 'orta düzeyde' korelasyon, .70-.84 arası 'yüksek' ve korelasyon katsayısı .85'den büyük ise 'çok yüksek' korelasyon olarak adlandırılmaktadır (Hardoon, Szedmak ve Shawe-Taylor, 2004; Morrison, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2007). Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeklerinden elde edilen ağırlıklı ortalama puanların yorumlanması için: 4.20-5.00 tamamen (öz-yeterlik/mesleki tutuma tamamen sahip), 3.40-4.19 çoğunlukla (öz-yeterlik/mesleki tutuma çoğunlukla sahip), 2.60-3.39 kısmen (öz-yeterlik/mesleki tutuma kısmen sahip), 1.80-2.59 az (öz-yeterlik/mesleki tutuma az düzeyde sahip), 1.00-1.79 çok az (öz-yeterlik/mesleki tutuma hiç sahip değil) aralıkları kullanılmıştır (Balcı, 2015).

Bulgular

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki.

Kanonik Değişkenler	\bar{X}	ss	Kanonik Korelasyon Katsayısı			Standardize Edilmiş Kanonik Katsayı			λ
			1	2	3	1	2	3	
1. Yönetsel Öz-yeterlik	3.34	.92							.081
2. Öğretimsel Öz-yeterlik	2.41	1.37	.11			.16			.097
3. Etik Öz-yeterlik	3.57	1.08	.17	.21		.23	.21		.106
4. Tutum	2.24	.97	.71	.67	.74	.77	.75	.80	
Kanonik Değişken Çiftleri	Açıklanan Varyans	Kanonik Korelasyon Katsayısı			χ^2	sd	P	λ	
Yönetsel öz-yeterlik/tutum	.24	.773			60.76	18	.000	.081	
Öğretimsel öz-yeterlik/tutum	.18	.757			39.13	8	.001	.097	
Etik öz-yeterlik/tutum	.22	.806			48.63	14	.000	.106	
Öz-yeterlik/Tutum	.64	.778			166.46	28	.000	.101	

N=304 $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin etik öz-yeterliğe çoğunlukla sahip oldukları ($\bar{X}=3.57$), yönetsel öz-yeterliklere kısmen sahip oldukları ($\bar{X}=3.34$) ve az düzeyde öğretimsel öz-yeterliklere sahip oldukları ($\bar{X}=2.41$) belirlenmiştir. Okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutuma ise az düzeyde sahiptirler ($\bar{X}=2.24$). Bununla birlikte öz-yeterlik ile tutum arasında oluşan değişken kümelerinin üç farklı kanonik değişken çifti oluşturduğu ve bu çiftler arasında üç farklı kanonik korelasyon katsayısının hesaplandığı görülmektedir. Korelasyonların anlamlılık testi (λ) ve χ^2 değerleri incelendiğinde: yönetsel öz-yeterlik ve tutum kanonik değişken çiftinin kanonik korelasyon katsayısının .773 ve varyansın %24'ünü açıkladığı ($\lambda = .081$, $\chi^2_{(18)} = 60.76$, $p < .01$), öğretimsel öz-yeterlik ve tutum değişken çiftinin kanonik korelasyon katsayısının .757 ve toplam varyansa olan katkısının %18 olduğu ($\lambda = .097$, $\chi^2_{(8)} = 39.13$, $p < .01$) ve etik öz-yeterlik ile tutum değişken çiftinin kanonik korelasyon katsayısının .806 ve varyansın %22'sini açıkladığı ($\lambda = .106$, $\chi^2_{(14)} = 48.63$, $p < .01$), ayrıca her üç kanonik değişkenin manidar olduğu belirlenebilir. Öz-yeterlik tek boyut olarak el alındığında tutum ile anlamlı ilişki içinde olduğu ($p < .01$), kanonik korelasyon katsayısının .778 olduğu ve varyansın %64'ünü açıkladığı belirlenmiştir ($\lambda = .101$, $\chi^2_{(28)} = 166.466$, $p < .01$). Okul müdürlerinin yönetsel öz-yeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ($r = .773$), öğretimsel öz-yeterlik ile tutum arasında ($r = .757$) ve yine etik öz-yeterlik ile tutum arasında ($r = .806$) yüksek bir ilişki belirlenmiştir. Öz-yeterlik ile mesleki tutum arasındaki Regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öz-yeterlik ile mesleki tutum arasındaki yordama düzeyleri

Değişkenler	B	SH _b	β	t	p
Sabit	61.125	4.542		14.124	.000
Yönetsel Öz-yeterlik	1.121	.102	.279	1.688	.005
Öğretimsel Öz-yeterlik	.802	.096	.034	1.201	.004
Etik Öz-yeterlik	1.722	.113	.376	2.408	.006
R=.801		R ² =.641			
F _(3;300) =68.642		p=.000			N = 304

Tablo 3 incelendiğinde, yönetsel öz-yeterlik, öğretimsel öz-yeterlik ve etik öz-yeterliğin regresyon modeline anlamlı katkı verdiği görülmektedir. Modele en anlamlı katkıyı etik öz-yeterliğinin sağladığını ($\beta=.376$; $p<.05$), yönetsel öz-yeterliğin ($\beta=.279$; $p<.05$) ve öğretimsel öz-yeterliğin ($\beta=.034$; $p<.05$) de anlamlı etki sundukları belirlenmiştir. Modele ilişkin tüm değişkenler birlikte ele alındığında, katılımcıların öz-yeterlikleri, mesleğe yönelik tutumlarına ilişkin varyansın %64'ünü anlamlı bir şekilde açıklamakta olduğu söylenebilir ($R^2=.641$; $F_{(3;330)}=68.642$). Regresyon analizi sonuçlarından hareketle öz-yeterlik ile mesleğe yönelik tutum arasındaki matematiksel model aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

Mesleğe Yönelik Tutum = 61.125 + 1.722 Etik Öz-yeterlik + 1.121 Yönetmelik Öz Yeterlik + .802 Öğretimsel Öz-yeterlik

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ile mesleğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin etik öz-yeterliğe çoğunlukla sahip oldukları, yönetmelik öz-yeterliklere kısmen sahip oldukları ve az düzeyde öğretimsel öz-yeterliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutuma ise az düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yönetmelik öz-yeterliklerin mesleğe ilişkin tutumlarla yüksek derecede ilişkili olduğu, bunun yanında öğretimsel öz-yeterlikler ile etik öz-yeterliklerin de mesleğe yönelik tutumlar ile yüksek derecede ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonuçları alan yazında büyük ölçüde desteklenmektedir. Öz-yeterlik ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda öz-yeterliklerdeki artışın işe yönelik tutumları da arttırdığına ilişkin çalışmalar (Allinder, 1994; Dembo ve Gibson, 1985; Guskey, 1984; Watters ve Ginns, 1995) veya mesleki bağlılığın bir sonucu olarak öz-yeterlik artışı olduğunu belirleyen araştırmalar (Bandura, 2009; Evans ve Tribble, 1986) söz konusudur.

Araştırma sonuçlarından hareketle okul müdürlerinin yönetmelik öz-yeterlik düzeyiyle mesleğe ilişkin tutumu arasındaki ilişkinin yüksek derecede olması dikkat çekicidir. Okul müdürlerinin yönetmelik öz-yeterlikleri, okulun günlük rutin yönetmelik iş ve işlerinin toplamıdır. Yönetmelik öz-yeterlik algısı arttıkça, mesleği daha iyi tanımakta ve mesleklerini daha iyi yapacak yol ve yöntemlere daha fazla hâkim olmaktadır. Bandura'ya göre (1997), yönetmelik beceriler zaman içinde gelişmekte ve yönetime ilişkin öz-yeterlikler de daha dinamik bir yapıya erişmektedir. Bunun yanında okul müdürü yalnızca kendi yönetim tecrübelerini değil, aynı zamanda farklı yöneticilerin deneyimlerini gözlemlene imkanı buldukça yönetime ilişkin öz-yeterliklerinin de artması söz konusudur. Araştırmanın bu sonucu Bandura'nın (1997) öz-yeterliğin dinamik doğasına ilişkin kuramsal varsayımını doğrulamaktadır. Ayrıca Klassen ve Chiu (2010), okul yöneticilerinin mesleğe ilişkin tutumları başlangıçta düşük düzeyde olsa da zamanla yönetim becerilerindeki gelişme ile birlikte işlerine daha fazla özen gösterdiklerini, işlerini daha fazla sevdiklerini ve iş bağlılıklarının arttığını bildirmektedir.

Öğretimsel öz-yeterlikler, okul müdürünün okulda eğitim ve öğretimin başarılı olarak yürütülmesi ile ilgili çalışmalara ilişkin becerileridir. Bunun yanında okul müdürlerinin okuldaki öğretimin kalitesinin artırılmasına ilişkin inançları ve eğitim ile ilgili farklı stres kaynakları, ceza ve ödüller de öğretimsel öz-yeterliklerdendir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Öğretimsel öz-yeterliklerinin artması, kişinin öğretim becerilerini (Bandura, 2009) veya öğretimin en doğru yapılabilmesi için diğerlerine rehberlik etme becerilerini de arttırmaktadır (Baltacı, 2017a). Araştırmanın bir sonucu olarak okul müdürlerinin öğretimsel öz-yeterliklerin, mesleğe ilişkin tutumlarla doğrusal bir şekilde değiştiğini göstermektedir. Bu sonuca göre öğretimsel öz-yeterliklerdeki artış okul müdürünün okula ve mesleğe daha özen göstermesini sağlamakta ve mesleğe

ilişkin tutumlarını arttırmaktadır. Bu sonuç alanyazında çok sayıda araştırma ile benzerlikler göstermektedir (Bümen ve Özaydın, 2013; Çimen, 2007; Say, 2005; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Etik öz-yeterlikler, okul içinde öğrenci disiplininin sağlanması, öğretmenler arasındaki çatışmaların çözülmesi, öğrencilerin istedik davranışlara kavuşmaları gibi konulara ilişkin beceri algısıdır. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürünün etik öz-yeterlik algısı, mesleğe yönelik tutumunu arttırmaktadır. Bu sonuç alanyazında farklı çalışmalarla desteklenmektedir (Darmody ve Smith, 2016; Luszczynska, Gutierrez-Donâ ve Schwarzer, 2005; Schwarzer, Hahn ve Jerusalem, 1993; Tschannen-Moran ve Woolfolk, 2007). Okul müdürünün okulu etik değerlere göre yönetme arzusu arttıkça, mesleğe karşı tutumunda da ilerlemeler olacağını savunan Poulou (2007), mesleğe yönelik tutumun kişinin bireysel özellikleri ile ilgili olduğu ve ahlaki gelişmişlik düzeyinin, işini daha çok sevmesine, kendi potansiyelini gerçekleştirmesine ve okuldan beklenen eğitimin kalitesinin artırılmasını kolaylaştıracağını bildirmektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin ortalama değerlerin öğretimsel öz-yeterlikler için düşük ve yönetimsel ve etik öz-yeterlikler için orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kişilerde öz-yeterliğin belirleyicisi, kişinin kendi potansiyelinin farkında olması ve başarabileceğine olan inancıdır (Hoy ve Woolfolk, 1993). Yüksek bir öz-yeterlik inancı, kişinin daha çok çaba ve emek harcamasına ve dolayısıyla daha yüksek bir performans göstermesine neden olacaktır. Yüksek performans başarıyı getirecek ve kişinin öz-yeterliğini yükseltecektir. Aksine düşük performans, düşük öz-yeterlik algısı oluşturur ve kişi durağanlaşır. Türk eğitim sistemi içinde okul müdürleri, çoğunlukla günü kurtarma amacındadırlar. Farklılıklara ilişkin beklentileri ve değişimin kaynağının kendilerinde olduğu gibi idealist fikirlere kapalıdırlar (Fidan ve Balcı, 2016; Balcı ve diğerleri, 2012). Araştırma sonuçlarından hareketle okul müdürlerinin düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmasının, zorluklar karşısında daha kolay yılmalarını ve okulun başarısı için daha az çaba ve emek harcamalarına neden olmaktadır. Çalışmanın bu sonucu alan yazınla benzerlikler göstermektedir. Allinder (1994), düşük öz-yeterlik algısına sahip bir okul müdürünün okuldaki öğretmen ve öğrenci motivasyonunu düşüreceğini ve mesleğe ilişkin tutumunun giderek azalacağını bildirmektedir. Baltacı (2017c) ile Cousins ve Walker (2000), düşük öz-yeterliğe sahip okul müdürlerinin değişime ve yenilemeye karşı çıkacaklarını ve mesleklerine yönelik olumsuz tutumlar oluşturabileceklerini bildirmektedir. Fidan ve Öztürk (2015), düşük öz-yeterliğe sahip okul müdürlerinin okul içinde daha çok özel işleriyle ilgileneceğini, yaratıcılıktan uzak bir öğretim anlayışı içinde olduklarını ve bunun sonucunda kısa zamanda okuldan ayrılacaklarını bildirmektedir. Palmer (2006), düşük öz-yeterliğe sahip okul müdürlerinin, daha baskıcı ve otoriter bir yönetim anlayışına sahip olduklarını ve mesleğe ilişkin tutumlarının da oldukça düşük seviyelerde olduğunu belirlemiştir. Skaalvik ve Skaalvik, (2010), düşük öz-yeterlik algısının tükenmişliğe yol açacağını ve mesleğe ilişkin tutumu azaltacağını bildirmiştir. Bu araştırmayla belirlenen, okul müdürlerinin düşük öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucu, eğitim istihdam politikalarını

belirleyen karar vericiler ve eğitim sistemine ilişkin tartışmaların odağında olan araştırmacılar için yeni imkânlar sunmaktadır.

Araştırmanın önemli bir sonucu da okul müdürlerinin mesleğe ilişkin tutumlarını gösteren ortalama değerin düşük olmasıdır. Bu sonuç aslında okul müdürlerinin işlerinden memnun olmadıklarını ve iş doyumlarının yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu alan yazındaki pek çok araştırma ile benzerlikler göstermektedir (Ardıç ve Baş, 2001; Darmody ve Smith, 2016; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Lazarus (1991), iş yerinde mutsuz olan okul müdürlerinin mesleğe ilişkin tutumlarının azaldığını ve iş doyumsuzluğu yaşadıklarını bildirmiştir. Tschannen-Moran ve Gareis (2004), mesleğe ilişkin tutumu düşük olan okul müdürlerinin, eğitim sistemi içinde önemli bir sorun oluşturduğunu; okul müdürlüğünden başka yapacak başka bir işi olmayanlar dışında kalan bir grubun işlerini değiştirdiklerini; okul müdürlerinin, zaman içinde zorluklarla karşılaştıkça mesleğe ilk başladıkları dönemlerdeki idealist görüşlerden uzaklaştıklarını, azla yetinmeye razı olduklarını ve beklentilerinin azaldığını bildirmektedir. Bilgiç (1998), işe yönelik olumsuz tutumun genellikle örgütsel nedenleri olduğunu belirtmektedir. Bilgiç'e göre (1998), aynı iş yerinde uzun bir süre çalışanların, terfi edememe, ödüllendirilmeme ve işe yönelik beklentilerinin azalması sebebiyle mesleğe ilişkin tutumlarının düştüğünü bildirmektedir. Bu araştırmanın bir sonucu olan okul müdürlerinin işe yönelik tutumlarının düşük olduğu bulgusu, alan yazında araştırılması gereken yeni ve önemli boşlukların olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilebilir: Okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarının varlığı ve geliştirilmesi, okul müdürlerinin gelecekte bu mesleği isteyerek yapmaları açısından oldukça önemlidir. Türkiye'de sürekli değişen ve çoğunlukla liyakat ve yeterlikler yerine nepotizm desenleri barındıran yönetici atama ve yetiştirme süreçleri, yönetici öz-yeterliklerini geliştirici bir forma dönüştürülmelidir. Okul müdürünün gelecekte yapacağı başarılı işler, onun geçmiş deneyimlerinin bir sonucudur. Okul müdürlerinin belirlenmesinde kişinin geçmişte yaptığı başarılı çalışmaların değerlendirildiği ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme yöntemi, eğitim politikalarını belirleyen karar vericilere önerilebilir. Okul müdürlerinin öz-yeterlik kazanmaları ve bu yeterliklerini geliştirebilmeleri için deneyimli okul müdürlerinin gözetiminde tutulmaları veya yöneticiliğin ilk yıllarında bir mentor okul müdürünün belirlenmesi faydalı olacaktır. Mesleğe ilişkin tutum ise bireysel ve örgütsel pek çok değişkenden etkilenmektedir. Okul müdürlerinin öz-yeterliklerinin artırılması, mesleğe ilişkin tutumlarının da arttırılacağı önerisinde bulunmak yerine, mesleğin çalışma koşullarının daha cazip hale getirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık vermek daha akılsel bir öneri olacaktır. Bunun yanında okul müdürlerinin mesleğe ilişkin tutumları, çoğunlukla çalışma koşullarına, gelecekte beklenen düşük olmasına, düşük maaşlara, okullarda yaşanan pek çok soruna da bağlıdır. Okul müdürlerinin özlük haklarının arttırılması ile mesleğine daha fazla özen gösteren okul müdürlerinin ödüllendirilmesi önerilebilir.

Araştırmanın örneklem grubu aynı zamanda en büyük sınırlılığdır. Bu araştırma İzmir ilinde kamu okullarında çalışan okul müdürlerinin görüşleri çerçevesinde yürütülmüştür. İleride yapılacak araştırmaların farklı illeri de içine alacak şekilde

genişletilmesi önerilebilir. Bunun yanında bu araştırmayla belirlenen okul müdürlerinin mesleğe yönelik tutumları ile öz-yeterlik seviyelerin düşük olması sonucu, nicel ve nitel yöntemlerle tasarlanmış farklı türden araştırmalara veri sağlamıştır. İleride yapılacak araştırmaların söz konusu düşük seviyelerin nedenlerine ve sonuçlarına odaklanması önerilebilir. Alan yazındaki belki de en önemli boşluk, öz-yeterlik çalışmalarının nitel araştırmanın detayları belirleyici yöntemleriyle tasarlanmış araştırmaların olmamasıdır. İleride yapılacak araştırmaların bu yöntemlerle zenginleştirilmesi bilime önemli yararlar sağlayabilir. Türkiye’de boylamsal araştırmalar çok yaygın değildir. Bunun yanında özellikle tutum ve öz-yeterlik gibi zamana bağlı olarak değişebilen kavramların boylamsal çalışmalara konu olması özel bir öneme sahiptir. Ayrıca bu araştırma özelinde kullanılan kavramlar aracı veya moderatör değişken olarak ele alınıp farklı tür modellemelerin de yapılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, Self-Efficacy, locus of control, and the theory of planned Behavior1. *Journal of applied social psychology*, 32(4), 665-683.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Ardıç, K., & Baş, T. (2001). Kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin iş tatmin düzeyinin karşılaştırılması, 9. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 24-26.
- Audia, P. G., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2000). The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. *Academy of Management Journal*, 43(5), 837-853.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler* (12. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017a). Complexity leadership: A theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017b). Reasons for whistleblowing: A qualitative study. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 37-51.
- Baltacı, A. (2017a). Relations between prejudice, cultural intelligence and level of entrepreneurship: a study of school principals. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 645-666.
- Baltacı, A. (2017b). A comparison of Syrian migrant students in Turkey and Germany: entrepreneurial tendencies and career expectations. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 15-27.
- Baltacı, A. (2017c). İş yükü ve performans arasındaki ilişkiler: Ampirik bir araştırma (okul müdürlerinin iş yükünün performans düzeylerine etkisi). *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 101-121.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence based management* (pp. 179-200). United Kingdom: John Wiley and Sons.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Üçüncü Kez Yeniden Yazım. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilgic, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *The Journal of Psychology, 132*(5), 549-557.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G. & Brockmeier, L. L. (1991) A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.*
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim, 38*(169).
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 257-272.
- Champoux, J. E. (2016). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. New York: Routledge.
- Cousins, J.B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Special Issue), 25-53.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education 7*: 247-266.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 69-73.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management, 30*(1), 115-128.

- De Forest, P.A. & Hughes, J.N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 3, 301-316.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: school principals' proactive. *Applied Chaos and Complexity Theory in Education*, 29.
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). An investigation of primary school teachers' teacher efficacy and job satisfaction in terms of demographic factors. *Elementary Education Online*, 9(3), 1037-1054.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-106.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Hardoon, D. R., Szedmak, S., & Shawe-Taylor, J. (2004). Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural computation*, 16(12), 2639-2664.
- Henson, R. K. (2001). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, LA.

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 4, 355-372.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American sociological review*, 124-143.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, 3, 741-756.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi (Çev. Arastaman, G.). *Ankara: Nobel Yayınları*.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Donâ, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Morrison, D. F. (1998). *Multivariate analysis, overview*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Özçallı, S. (2007). Possible effects of in-service education on efl teachers' professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinkin. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*. 28, 6, 655-671.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Rich, T. (2015). A worthy asset: The adjunct faculty and the influences on their job satisfaction. *To Improve the Academy*, 34(1-2), 156-170.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.

- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schwarzer, R., Hahn, A., & Jerusalem, M. (1993). Negative affect in East German migrants: longitudinal effects of unemployment and social support. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 57-69.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. New York: Routledge.
- Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 26, 1059-1069.
- Sunger, M. (2007). *An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary science teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortaođu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Tasdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Comparison of the level of job satisfaction between at private and state primary school teachers. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23, 944-956.
- Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345-366.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (1995). Origins of and changes in preservice teachers' science teaching efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.

- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education, 21*, 343-356.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.

Extended Abstract

A principal's sense of efficacy is a perception of his or her abilities to edifice an appropriate sequence of action in order to design aspired results in the school he or she manages. It is a principal's self-perceived ability to complete the cognitive and behavioral roles essential to managing group processes in connection to goal achievement. Self-efficacy has a meaningful influence on goal-setting, the level of aspiration, discipline, flexibility, and endurance. These assumptions affect the evolution of practical leadership approaches and the skilled performance of those strategies. The concept of attitude has performed an important role in the history of social psychology. Despite descriptions of attitude vary considerably, there is widespread agreement that a person's attitude towards some object creates a preference on his part to counter to the object in a consistently convenient or inconvenient practice. One's self-efficacy influences his attitudes. It is possible to define the person's attitude towards profession via ascertaining the self-efficacy levels of the persons. Developing of school principals' attitudes towards profession and sense of self-efficacy will ensure that education is of better quality in the future. Although the literature on principals' sense of efficacy and attitudes towards profession are quite inadequate, there are already remarkable attractive results that suggest further study. The purpose of the study was to determine the relationship between school principals' sense of self-efficacy and attitudes toward the profession. The research not only covers a significant gap in the literature but also provides new sources of information for further studies to be carried out, as well as data that allows for workshops. This is the first research that focuses on the relationship between school principals' attitudes towards the profession and sense of self-efficacy in the literature, which emphasizes the pioneering character of this work.

Methods

This study was designed by correlational survey model. The universe of the research is composed of 1378 school principals working in İzmir province. The sample consisted of 304 schools principals determined by layered sampling method. Two instruments were used to gather data: (1) 'Principals Sense of Efficacy Scale' developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) and adapted into Turkish by the researcher, (2) 'Attitudes towards Profession Scale' also developed by the researcher. In order to examine how self-efficacy was associated with attitude toward the profession, canonical correlation analysis was practiced. Factor status of the scales was tested by exploratory and confirmatory factor analysis. In addition, canonical correlation and multiple regression analysis were used in the analysis of the data.

Results

According to findings, 79.77% of participants were male; 75.95% have education at undergraduate level. It was determined that 53.08% of the participants had more

than 11 years of professional tenure and the majority (20.82%) were employed in public primary schools. The canonical correlation analysis yielded three canonical variate pairs. With all three canonical correlations included, the model was statistically meaningful ($p < .01$). Self-efficacy was significantly correlated with attitude ($p < .01$); the canonical correlation coefficient was .778 and it was found that 64% of the total variance was explained ($\lambda = .101$, $\chi^2_{(28)} = 166.46$, $p < .01$). There was a very high level of relationship between school managers' managerial self-efficacy and attitudes towards profession ($r = .773$), between instructional self-efficacy ($r = .757$) with ethical self-efficacy ($r = .806$) to attitude towards the profession, a high relationship was determined. When all the variables related to the model are considered together, it can be said that the participants' self-efficacy significantly explain 64% of the variance of their attitudes towards the profession ($R^2 = .641$; $F_{(3;330)} = 68.642$). From the results of regression analysis, the mathematical model between self-efficacy and attitude toward the occupation can be formulated as follows:

$$\text{Attitude toward the profession} = 61.125 + 1.722 \text{ Ethical Self-efficacy} + 1.121 \text{ Managerial Self-efficacy} + .802 \text{ Instructor Self-efficacy}$$

Discussion and Conclusions

As a result of the research, the sense of self-efficacy of school principals is low in all three sub-dimensions; similarly, it has been determined that school principals' attitudes towards the profession are at a low level. Furthermore, it reveals that managerial self-efficacy was highly correlated with professional attitudes; it was found that instructional self-efficacy and ethical self-efficacy were highly related to professional attitudes. This result supports previous studies which have shown that principals with high self-efficacy demonstrate greater positive attitudes towards professions (Allinder, 1994; Bandura, 2009; Dembo & Gibson, 1985; Guskey, 1984; Watters & Ginns, 1995). It is noteworthy that the relationship between the managerial self-efficacy level of the school principals and the attitude towards the profession is very high on the basis of the results of the research. The managerial self-efficacy of school principals is the sum of the daily routine administrative work and affairs of the school. As the managerial sense of self-efficacy increases, they become more aware of the profession and dominate the ways and methods that will make their profession better. As a result of the research, it shows that the principals' instructional self-efficacy has changed linearly with attitudes towards the profession. According to this result, the increase in instructional self-efficacy allows the principals to pay more attention to the school and increases his attitude towards the profession. Ethical self-efficacy is the perception of skills related to issues such as ensuring student discipline in the school, resolving conflicts among teachers, and attaining the positive behavior of students. According to the results of the research, the principals' ethical sense of self-efficacy increases the attitude towards the profession. Managerial appointment processes, which are constantly changing in Turkey and often include nepotism patterns instead of merit and competencies,

should be transformed into a form that promotes manager self-efficacy. The method of evaluating the portfolio, in which the successful work was done by the person in the past is assessed in the determination of the school principals, can be suggested to the decision makers. Perhaps the most important gap in the literature is that self-efficacy studies have not been explored with qualitative methods. The enrichment of future investigations with these methods can provide important benefits. Longitudinal studies in Turkey are not very common. In addition to this, particular concepts such as attitude and self-efficacy tend to longitudinal studies. It will also be useful to consider the concepts used in this research as a mediator or moderator variables and to make different kinds of models.