



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANIMI KAYGI ÖLÇEĞİ (OYKÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hazırlayan: Derya YILMAZ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yard. Doç. Dr. Recep KOÇAK
Yard. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

TOKAT-2010

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANIMI KAYGI ÖLÇEĞİ
(OYKÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 29./04./2010

Jüri Üyeleri (Unvan, Adı, Soyadı)

Başkan: Yard. Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Üye: Yard. Doç. Dr. Recep KOCAK

Üye: Yard. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ

Üye: Yard. Doç. Dr. Tahsin ÜHAN

Üye: Yard. Doç. Dr. Tuncay BÖZER

İmzası

Nail Yıldırım

Recep Kocak

Zehra Nur Ersöz

Tahsin Ühan

Tuncay Bözer

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 28/01/2010 tarih ve 03/07. Sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa Baloğlu



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağımı gösterdiğimi beyan ederim.

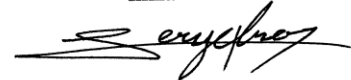
26./05/2010

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyad

Derya YILMAZ

İmza



TEŞEKKÜR

Her çalışmada olduğu gibi “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı bu araştırmada birçok insanın önemli katkıları bulunmuştur. Öncelikle tez danışmanlarım Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK’a ve Yrd. Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZLÜ’ye teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde fikirleriyle yardım sağlayan çeşitli üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Ölçeğin uygulanmasında, çalışmaya katılan tüm yöneticilere ve yardımlarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma katkıları için teşekkür ederim.

Ve değerli eşim Mehmet YILMAZ’a, öğrenimimi devam ettirmem konusundaki desteğine ve süreçteki anlayışına teşekkür ederim.

Sevgili eşim Mehmet YILMAZ'a

ÖZET

Kanunlar tarafından yetkileri belirlenen okul yöneticisi, eğitim kurumlarının idaresinde çevresel ve yönetsel birçok sorunla karşılaşmakta, bu sorunların çözümünde ise kişisel, siyasi ve çevresel faktörlerden dolayı, yetkilerini gereği gibi kullanmalarında kaygı yaşayabilmektedir. Okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken nasıl bir kaygı yaşadıkları, yaşanan bu kaygının karar verme ve yetki kullanımlarını nasıl etkilediği ve buna bağlı olarak eğitim-öğretim kalitesinin ne derecede etkilendiği araştırmaya değer bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında bu tür bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için okul yöneticilerinin yetki kullanım sürecindeki kaygılarını tespit edebilecek bir ölçeğe ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin yetkilerini kullanma konusunda kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile bir araç geliştirmek, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Bu araştırma ile alana yeni bir ölçme aracı kazandırılması ile önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması beklenmektedir.

Tokat M.E.M'den 2009-2010 yılında elde edilen verilere göre il genelinde toplam 930 okul yöneticisi araştırma kapsamına alınmıştır. Bu kapsamdan ulaşılabilen, ölçme aracını sağlıklı dolduran 156 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma sürecinde “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği'nin (OYKÖ'nün) geliştirilebilmesi için veri toplama, değerlendirme, eleme, uzman görüşüne başvurma, verileri düzenleme aşamalarından geçilerek, geçerlik ve güvenirlikle ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır.

OYKÖ'nün 36 maddelik güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Faktörlerin madde-toplam korelasyonları .76-.92 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlilik analizleri sonucunda, AFA'da

toplam varyansın %60'ını temsil eden 4 faktör elde edilmiştir. DFA'da $[(x^2(583,N=156)=1017.03, p<.000, RMSEA=.069, NNFI=.88, CFI=.89, GFI=.73, AGFI=.69]$ bulgularına ulaşılmıştır.

Bu bulgulara dayanarak ölçeğin okul yöneticilerinin yetki kullanım kaygılarını geçerli ve güvenilir ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticisi, Yetki, Kaygı, Yetki Kullanım Kaygısı

ABSTRACT

Those of school administrator whose duties are defined by the state face many environmental and managerial problems and while dealing with these problems, they worry about the exercise of power because of the personal, political and environmental reasons. It's worth to search how the directors worry, how it influences both their way of deciding and exercise of power and accordingly how the quality of education is affected. Seen from this aspect, it is clearly understood that a scale which can find out the anxiety of the directors during the process of the exercise of power is necessary in order to be able to do such scientific works. The ultimate purpose of this research is to rectify a method for measuring the degree of directors' anxiety about the exercise of power and to do the work of validity and reliability. With this research, it is expected to contribute to supply the deficiency in this case by developing a new scale.

According to the information gained from Tokat public education authority in 2009/2010, 930 school administrators who are in charge in Tokat are included in this research. 156 school administrators who could be connected and filled the scale correctly form the basis of this work.

In the process of the research, steps such as collection of data, evaluation, elimination, referring to expert opinion and data organization are applied for developing 'The Anxiety Scale Of School Administrators' Authority Using' and statistical works about validity and reliability are done.

In the reliability analyses of 36 item scale, The Cronbach alpha coefficient was calculated to be .97. The item-total scale correlations were between .76-.92. In validity analyses, 4 factors were obtained representing 60% of the total variance in exploratory

factor analysis. Result of the confirmatory factor analysis is [$\chi^2 (583, N = 156) = 1017.03$, $p < .000$, RMSEA = .069, NNFI = .88, CFI = .89, GFI = .73, AGFI = .69].

Besides, scale of reliability has showed the stability in measuring the anxiety degree of school administrators' authority using.

Key Words: School Administrator, Authority, Anxiety, The Anxiety of Using Authority.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI.....	i
ETİK SÖZLEŞME.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İTHAF.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1.GİRİŞ.....	1
1.1. OKUL YÖNETİCİSİ.....	3
1.1.1. Örgüt.....	3
1.1.2. Yönetim.....	5
1.1.3. Yönetici ve Yöneticilik.....	7
1.1.4. Eğitim Yöneticisi.....	9
1.1.5. Okul Yöneticisi.....	10
1.1.5.1. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Beceriler.....	11
1.2. YETKİ.....	12
1.2.1. Yetki Kavramı.....	13
1.2.2. Yetki Çeşitleri.....	15
1.2.3. Yetki İşlevleri.....	16

1.2.4. Yetkinin Kaynağı	17
1.2.5. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları.....	18
1.3. KAYGI.....	22
1.3.1. Kaygı Kavramı	23
1.3.2. Kaygı ile Korkunun Farklılıkları.....	24
1.3.3. Kaygı Çeşitleri.....	26
1.3.3.1. Freud'a Göre Kaygı Çeşitleri.....	26
1.3.3.2. Spielberger'e Göre Kaygı Çeşitleri.....	27
1.3.3.2.1. Durumluk Kaygı.....	27
1.3.3.2.2. Sürekli Kaygı.....	28
1.3.4. Kaygıyı Oluşturan Etkenler.....	29
1.3.5. Kaygı ve Yetki Kullanımı.....	30
1.4. PROBLEM DURUMU.....	33
1.4.1. Problem Cümlesi.....	35
1.4.2. Alt Problemler.....	35
1.4.3. Araştırmanın Amacı.....	35
1.4.4. Araştırmanın Önemi.....	35
1.4.5. Sınırlılıklar.....	36
1.4.6. Tanımlar.....	36
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	38
2.1. YETKİ KULLANIMINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR.....	38
2.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYGI DURUMLARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR	42
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	47

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	47
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	47
3.3. ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME SÜRECİ.....	48
3.3.1. İŞLEM.....	48
3.3.2. ÖLÇEĞİN PUANLAMASI.....	48
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	49
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	50
3.5.1. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	50
3.5.2. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ.....	50
4. BULGULAR VE YORUM	54
4.1. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK ÇALIŞMASI.....	54
4.1.1. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİNE GÖRE “OYKÖ’NÜN” FAKTÖR YAPISI	55
4.1.2. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNE GÖRE “OYKÖ’NÜN” UYUM İNDEKSLERİ.....	58
4.2. ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....	62
4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANIM KAYGI DÜZEYLERİ.....	63
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
5.1. SONUÇ.....	65
5.2. ÖNERİLER.....	66
KAYNAKLAR.....	68
EKLER.....	76
EK-1: OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANIMI KAYGI DÜZEYLERİNE İLİŞKİN NORMAL DAĞILIM HİSTOGRAMI.....	77

EK-2: OKUL YÖNETİCİLERİ YETKİ KULLANIM KAYGI ÖLÇEĞİ.....	78
EK-3: ANKET YAPMA İZİNİ.....	79
EK-4: ÖZ GEÇMİŞ.....	80

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Tokat İli MEB'e Bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici Sayıları.....	47
Tablo 3.2. Kullanılan Uyum İndeksleri.....	53
Tablo 4.1. 40 Maddelik Ölçeğin Madde Toplam Korelasyonu.....	54
Tablo 4.2. Faktör Varyans Yüzdeleri.....	56
Tablo 4.3. OYKÖ'nün Faktör Yapısı.....	57
Tablo 4.4. Modifikasyon Öncesi Elde Edilen Uyum İndeksleri.....	59
Tablo 4.5. DFA Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları.....	60
Tablo 4.6. Faktör Madde Toplam Korelasyon Katsayıları ile Cronbach Alfa Katsayıları.....	62
Tablo.4.7. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. DFA Bağlantı Diyagramı.....	59
Şekil 4.2. Modifikasyon DFA Bağlantı Diyagram.....	61

KISALTMALAR LİSTESİ

- OYKÖ : Okul Yöneticileri Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği
- x^2 : Ki Kare Uyum Testi
- RMSEA : Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
- NNFI : Normlaştırılmamış Uyum İndeksi
- CFI : Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi
- GFI : İyilik Uyum İndeksi
- AGFI : Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi
- Sd : Serbestlik Derecesi
- AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi
- DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi
- KMO : Kaiser Meyer Olkin
- LISREL: Doğrusal Yapısal Eşitlik (Linear Structural Equations)
- YEM : Yapısal Eşitlik Modeli

1.GİRİŞ

Bilginin en önemli güç olmaya başladığı günümüzde, bir eğitim kurumu olarak okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır. Okulların nasıl yönetildiği ise kuşkusuz okul yöneticilerinin temel yönetim becerileri ve yetkilerini kullanma becerileri ile yakından ilişkilidir. Her yöneticide olduğu gibi okul yöneticisinin de yetkilerini kullanabilmesi, içinde buldukları sosyal, siyasi ve ekonomik koşulların sonucu olan kaygıları ile bağlantılıdır.

Bugün artık bir toplumun gelişmişliği eğitim sisteminin gelişmişliğiyle doğru orantılı olarak kabul edilmektedir. Eğitimin öneminin ve işlevinin giderek arttığı günümüz çağdaş eğitim kurumlarında eğitim sisteminin amacına ulaşması, eğitim programının uygulandığı yer olan okullar yoluyla olabilir. Okulların belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, yani Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen "ideal insanın" yetiştirilmesi, okullarda verilen eğitimin niteliğine bağlıdır.

Okul eğitiminin nitelikli olması okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkili görülmektedir. Okullarda yönetimin iyi olması ise okul yöneticilerinin, özgüvenleri yerinde sorumluluk alanındaki yetkilerini kaygıdan uzak bir şekilde yerinde ve zamanında kullanabilen ruhen ve bedenen sağlıklı kişiler olmaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yeni eğitim anlayışında okul yöneticilerinin düşünebilen, üretebilen, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla, kaygılanmadan sağlıklı karar verebilmesi beklenmektedir.

Bir okul yöneticisi yönetim becerileri ile birlikte yetki ve sorumluluklarını kullanabildiği ölçüde etkili verimli olabilmektedir. Kanunlar tarafından yetkileri

belirlenen okul yöneticisi eğitim kurumlarının idaresinde çevresel ve yönetsel birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların çözümünde ise okul yöneticilerinin kişisel, siyasi ya da çevresel faktörlerden dolayı kanuni yetkilerini gereği gibi kullanamadıkları, kaygı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yetkilerini yerinde ve zamanında kaygı ve baskı altında olmadan kullanılabilen okul yöneticilerinin iş doyumlarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olması ve buna bağlı olarak da eğitim ve öğretimin kalitesinin artması beklenebilir. Yapılan gözlemler okul yöneticilerinin çeşitli durumlar karşısında, sorumluluk alanlarındaki yetkilerini kullanma konusunda önemli sayılacak boyutta kaygı yaşadıkları ve buna bağlı olarak da yetkilerini kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar sonucu okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların (Yücel, 2006) çözümünde yetkilerinin kullanırken ne ölçüde kaygı duyduklarına ilişkin bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken nasıl bir kaygı yaşadıkları, yaşanan bu kaygının karar verme ve yetki kullanımlarını nasıl etkilediği ve buna bağlı olarak eğitim ve öğretim kalitesinin ne derecede etkilendiği araştırmaya değer bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında bu tür bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için okul yöneticilerinin yetki kullanım sürecindeki kaygılarını tespit edebilecek bir ölçeğe ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin yetkilerini kullanma konusunda kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile bir ölçme aracı geliştirmek ve geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Bu araştırma ile alana yeni bir ölçme aracı kazandırılması ile önemli bir eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması beklenmektedir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin alanda yeni araştırmalar yapılmasını kolaylaştıracağı umulmaktadır.

1.1. OKUL YÖNETİCİSİ

Okullar kurumsal bir yapı olmakla beraber içinde barındırdıkları insan kaynağından dolayı örgütsel yapılardır. Her örgütün, düzenli olarak işlerliğini sürdürebilmesi için bir yönetim kademesine ve bu kademenin de başında bir lidere ihtiyacı gereği yönetsel bir zorunluluktur.

Örgüt lideri; kimi örgütlerde örgüt üyeleri tarafından seçilebildiği gibi okul gibi formal örgütlerde merkezi bir yönetim kademesi tarafından yönetici unvanıyla atanmaktadırlar. Ülkemizde, eğitim örgütlerinde, okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemekte bundan dolayı da okul yöneticileri, öğretmenlik görevini sürdüren öğretmenlerden seçilerek yönetici ataması yapılmaktadır.

Okul, okul yönetimi ve okul yöneticisi hep birlikte bir anlam ifade etmektedir. Bu kavramlar örgütsel bir yapının yönetim sürecinin elemanlarıdır. Okul yöneticisi sahip olduğu yetkiler ile görev ve sorumluluklarını yerine getirerek okul örgütünün yönetimini gerçekleştirir. Okul örgütünde formal olarak gerçekleşen yönetim sürecinden, okul yöneticisinden ve yetkilerinden bahsetmeden önce örgüt, yönetim, yöneticilik ve eğitim yöneticisinden bahsetmekte fayda vardır.

1.1.1. Örgüt

İnsanoğlu sosyal bir varlık olmanın gereği, yaradılışından ve sinerjik yapısından dolayı tek başına yaşayamaz. Sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilmek için toplu halde yaşamak zorundadır. İnsanların toplu halde yaşama zorunluluğu toplumsal yapı ve buna bağlı olarak yöneten ve yönetilenlerin olduğu örgütsel hiyerarşik yapıyı zorunlu kılmıştır. İnsanların, öğrenmeleri, kendilerini geliştirmeleri ve savunmaları, yaşamlarını daha uzun sürdürmeleri vb. yaşamsal faaliyetlerinin temelinde örgüt kültürü yer almaktadır.

Schein'a göre en büyük örgüt olan toplum, çeşitli bireylerin koordinasyonu sayesinde, kendi üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Örgüt kavramının temelini oluşturan öğelerden birisi, karşılıklı yardım fikrine dayanan, çabaların koordinasyonudur (Akt:Yücel, 2006: 2). Örgütlerin temelinde işbirliği ve sinerji vardır. Bu yüzden örgüt üyelerinin farklı yetenekleri ve özelliklerinin olması örgütün sürekliliği ve gelişmesi açısından önemlidir. Sosyal yaşamın temeli olan örgüt tarihi süreç içindeki gelişmelere bağlı olarak literatürde birçok uzman tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Caplow'a (1976) göre örgüt; bir kimliği, kesin bir üye listesi, bir faaliyet programı ve üyelerin değiştirilmesi için belirli kuralları bulunan toplumsal bir sistemdir.

Daha katılımcı, tabandan destek gören, sorunların işbirliği içinde çözüldüğü, insanların uzmanlığından ve yaratıcılığından yararlandığı, uzmanlığın güç ve yetki sağladığı kuruluşlardır (Balcı, 2000: 103).

Yukarıda da görüldüğü gibi örgüt kavramı farklı şekillerde açıklanmaya çalışılsa da örgüt tanımlarında vurgulanan bazı nitelikler vardır. Buna göre, örgütün sahip olduğu nitelikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Ortak bir amaç vardır.
- Önceden belirlenmiş kurallar ve görevler vardır.
- Hiyerarşik bir düzen vardır.
- Başkalarınca kabul edilmiş ismi ve statüsü vardır.
- Formal bir yapısı vardır (Kırel, 2001: 95)

Örgütsel yapının en önemli niteliklerinden birisi şüphesiz hiyerarşik bir düzenin var olmasıdır. Hiyerarşik yapı, bir yönetim kademesinin varlığını ve yöneticinin gerekliliğini zorunlu kılar. Bundan dolayı örgütlerde sistemin sağlıklı işlemesi için örgüt

yapısı kadar yönetimi de önemlidir. Yönetim, örgütün başına buyruk hareket etmesini önleyen sistemli hiyerarşik bir yapı olup örgütü bir arada tutar ve sistemli çalışmasını sağlar. Bu anlamda yönetim kavramını yeni başlık altında açıklamak daha yararlı olacaktır.

1.1.2. Yönetim

Sanatların en eskisi, bilimlerin en yenisi olarak nitelenen yönetim insanlık tarihi ile başlamıştır. İnsanoğlunun varlığından bu yana yönetim kavramının varolduğu bilinen bir gerçektir (Ertekin, 2004: 55). Örgütsel toplulukların varlıklarını sürdürebilmeleri ve gelişimleri amacıyla bir kişi ve bir grup tarafından yönetilmeleri kaçınılmazdır; çünkü insan topluluğunun olduğu yerde sistemin işleyişinin sağlanması ve karmaşa ile düzensizliğin önlenmesi için yönetilenler ile yönetenlerin olması sosyal bir gerçektir.

Yönetim, düzenli toplumlarda kamu gücünün örgütlenmesini ve işleyişini içeren, her türlü devlet görevlerini kapsayan geniş bir kavramdır. Tarihî süreçte; örgütün yapısına, isteklerine ve ihtiyaçlarına göre yönetim şekillerinde farklılıklara ihtiyaç duyulmuş ve bu ihtiyaçlardan yola çıkarak yönetim kavramında değişim süreci gerçekleşmiştir. Bu süreci dört ana dönemde tanımlamak mümkündür.

Bu dönemlerden ilki “klasik dönem” olarak adlandırılan ve yapıya ağırlık veren geleneksel yaklaşım dönemidir. İkincisi “neo-klasik dönem” olarak adlandırılan, insan ilişkileri ve yönetimin çevreyle etkileşimine ağırlık veren dönemdir. Üçüncüsü “modern dönem” olarak adlandırılan örgütü bütünlüklü bir sistem olarak gören çağdaş yönetim yaklaşımı dönemidir. Son olarak henüz tam netleşmese de post modern yaklaşımları içinde barındıran “post modern dönem”dir. Her dönem içinde farklı birçok kuramı barındırmaktadır (Toprakçı, 2002: 75).

Yönetim kavramı değişim süreci boyunca farklı bakış açılarına göre yorumlanmış ve literatürde yerini almıştır. Buna göre yönetim kavramının tanımlarından bazıları şu şekildedir:

Yönetim, grup çabası ile bir amaca ulaşmak süreci olarak tanımlanabilir. Bir başka deyişle bir gruba ait kişilerin çabalarının, ortak bir amaca yöneltilmesi ve bu sonuca belli bir zamanda ulaşılmasıdır (Ertekin, 2004: 55) .

Etzioni'ye göre belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş toplumsal birimlerdir (Akt: Türkmen, 1996: 21).

Leon P. Alford'a göre örgütlenme ve örgüt amaçlarına ulaşmak üzere yapılması öngörülen işlerin, tanımlanmış görevler halinde düzenlenmesi ve bu görevlere uygun kişilerin getirilmesi yoluyla ortaya çıkan yapısal bir süreçtir (Akt: Şimşek, 1998:137) .

Belirli amaçlara varmak için bir insan grubunun faaliyetlerini koordine etmeye yarayan belirli yapı, kaide ve prosedürlerin bütünüdür (Özkalp,1992).

Ortak bir amaç, belirlenmiş bir yapı, bu yapının işleyişinde göz önünde bulundurulacak kaide ve politikalar, haberleşme ve karar alma gibi süreçlerden meydana gelen bir bütündür (Dinçer ve Fidan, 1996: 54).

Aytürk (1999) ise yönetimi grup çabasıyla işleri başarma sanatı olarak tanımlamaktadır.

Yönetim; örgüt elemanlarının, örgüt amaçlarına ulaşmaları için, sistemli bir şekilde çalışmalarını sağlamak amacıyla uygulanan yaptırımların koordinasyonu olarak da ifade edilebilir. Bu koordinasyonun gerçekleşmesinden yönetim kademesi sorumludur. Her sorumluluk görev veya görevlerin üstlenilmesini gerektirir. Örgütlerde yönetimin görevi, insan gücü başta olmak üzere örgütün tüm kaynaklarını örgütün amaçları

doğrultusunda etkili ve yerinde kullanmaktır (Özdemir, 1995). Örgütün temelinde ulaşılmak istenen bir amaç vardır ve yapılan tüm faaliyetler bu amaca ulaşmak içindir.

Farklı amaçların var olması farklı yapıda örgütlerin oluşmasına neden olur. Bu yapısal farklılıktan dolayı, her örgüt için aynı yönetim stratejilerinin uygulanması örgütün hedeflerine ulaşmasına engel teşkil edebilir. Bu durumun engellenmesi için örgütler amaçlarının farklılıklarına göre sınıflandırılmış ve benzer amaçları hedefleyen örgütler ortak yönetim stratejilerini uygulamışlardır. Bu örgütsel çeşitlilik yönetim biliminin de kendi yapısı altında çeşitli dallara ayrılmasına sebep olmuştur.

Yönetim biliminin alt bilimlerinden birisi Eğitim Yönetimi'dir. Eğitim Yönetimi, eğitimle ilgili okul ve kuruluşların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, ilgili beşeri ve araç gereçlerin, en etkili biçimde yerleştirilmesi ya da kullanılması inceleyen bilim dalıdır (Binbaşıoğlu, 1988). Eğitim Yönetimi de kendi yapısında çeşitli dallara ayrılmıştır. Ancak eğitim yönetiminin odak noktası okul yönetimidir. Binbaşıoğlu'na (1988) göre Okul Yönetimi ise okulların en verimli biçimde nasıl idare edileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler.

Okul Yönetiminin eğitim yönetimi ile olan farkı; Eğitim Yönetimi'nin sistem ile ilgilenmesi, Okul Yönetimi'nin ise daha çok okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenmesi olarak açıklanabilir. Yani Eğitim Yönetimi daha makro düzeyde iken Okul Yönetimi daha mikro düzeyde bir yaklaşımı ele alır (Yıldız, 2008; Erdoğan, 2000).

1.1.3. Yönetici ve Yöneticilik

Yönetim bir süreç ve bu süreç içerisinde, örgütün amacının ve amaca ulaştıracak görevlerin belirlenmesi, bu görevleri gerçekleştirecek örgüt üyelerinin seçilmesi ve bir araya getirilmesi varsa bu işleri koordine edecek bir yönetim kademesinin var olması gerekmektedir. Her örgütün başında; örgüt kurallarının uyulmasını sağlayan ve

denetleyen, örgütün belirlediği hedeflere ulaşması için örgüt üyelerini yönlendiren, görev dağılımını yapan ve karar erki olan bir yönetici bulunmak zorundadır. Yönetici kavramı ile ilgili farklı bakış açılarına göre yapılan tanımlamaların bazıları aşağıda verilmiştir:

Yönetici, başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve denetleyen; ödül ve cezaya dayalı yasal gücü olan kişidir (Eraslan, 2004: 166) .

Eren, Dinçer ve Fidan ve Akdoğan' a göre yönetici; belirli bir süre içinde emrine verilmiş olan maddi ve beşeri üretim faktörlerini, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için çevredeki gelişmeleri dikkate alarak yönlendiren ve sahip olduğu kaynakların planlanmasından, organize edilmesinden, kontrolünün gerçekleştirilmesinden sorumlu olan kişidir (Akt: Ural, 2001: 123).

Yönetici, astlarının duygularını ve planları eylemlere dönüştürürken karşılaştıkları sorunları anlamak için kişisel ve etkin bir biçimde önderlik eden kişidir (Can, 1999).

Örgüt yapısı, yönetici için bir araç ve aynı zamanda yöneticinin içinde faaliyette bulunacağı ve kendinin de etkileneceği bir sistemdir. Bu ortam içinde yapısal unsurlarla kişisel özelliklerin ilişkisi örgüt içi olayları yaratacaktır. Bu nedenle bir yöneticinin önce bu yapıyı tanıması gerekmektedir. (Kırel, 2001). Yönetici tarafından örgüt elemanlarının, örgüt müşterilerinin, örgütün yer aldığı sosyal çevrenin özelliklerinin kısacası örgütün parçası olan tüm etkenlerin özelliklerinin bilinmesi ile yöneticinin etkililiği doğru orantılıdır.

Yöneticinin örgütü yönetmesi bir süreci kapsar. Yöneticinin bu süreç içinde yaptığı faaliyetler yöneticilik olarak ifade edilir. Rowden (1999) yöneticiliği; zorlama

olmayan bir etkinin sonucunda grup faaliyetlerini, ortak hedefin gerçeklemesi yönünde yönlendiren ve eŖgdmleyen bir bireyin davranıŖı olarak tanımlanmaktadır. Tutar ve Yılmaz' a (2003) göre ise yöneticilik, örgütsel amaçların gerekleŖtirilmesi amacıyla oluŖturulmuŖ yapının planlar, politikalar, stratejiler çerçevesinde iŖletilmesini ifade eder.

Bütün yöneticilerden aynı yöneticilik davranıŖı sergilemesi beklenemez. Kimi yöneticiler kanunlar çerçevesinde katı bir yöneticilik davranıŖı sergilerken kimi yöneticiler ise daha ılımlı ve paylaŖımcı bir yöneticilik davranıŖı sergiler. Bu farklılık yöneticilerin sahip oldukları yetkileri kullanma biçimi veya derecesinden kaynaklanmaktadır. Bundan dolayı yöneticilik davranıŖının türünü belirleyen ve Ŗekillendiren en önemli etmen yöneticinin yetkiyi kullanıŖ tarzıdır (Terzi ve Kurt, 2005) .

Yönetim biliminin alt dalı olan Eğitim Yönetimi; eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili Ŗekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaŖabilmek için yapılan etkinlikler (Erdoğan, 2000) sürecidir. Eğitim yöneticileri bu sürecin en etkin Ŗekilde gerekleŖmesini sağlamakla sorumludurlar. Sahip oldukları yetkilerle etkili yönetim sürecini gerekleŖtirmek en temel görevleridir.

1.1.4. Eğitim Yöneticisi

Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaŖmada en büyük rol eğitim yöneticilerine dŖmektedir. Genel olarak merkez ve taŖra teŖkilatındaki eŖgdm sağlayan yöneticiler, denetleyici olarak görev yapan mfettiŖler ve okul müdürleri eğitim yöneticisi olarak adlandırılırlar.

Eğitim yöneticisinin, Millî Eğitim temel ilkelerine dayanarak Millî Eğitim genel ve özel amaçlarına ulaŖabilmesi için mevzuatla görevleri, yetkileri ve sorumlulukları belirlenmiŖtir. Ülkemizde eğitim yöneticisinin tanımlanan temel görevi

MEB'in eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve etkili bir biçimde işler durumda tutmak anlayışına gelinmiş olmak, çağdaş okul yönetiminin ipuçlarını vermektedir (Okutan, 2003) Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci (iç öğeler) ve veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan dış öğelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Akçay, 2003)

1.1.5.Okul Yöneticisi

Okul Yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı'na ait İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının en alt kademesi olan okul örgütünün yönetim sürecini okul yöneticileri gerçekleştirmektedir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürüdür. Türkiye'deki okul müdürlerinin okuldaki eğitim etkinliklerinin sağlıklı biçimde sürdürebilmesi için birtakım formal yetkilerle donatılmış (Başar, 2003), sorumluluk verilmiştir. Eğitim yöneticisi sorumluluklarını yerine getirirken belirli roller altında yetkilerini kullanmaktadır.

Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir. Bu değişim durmaksızın değişmektedir. Okul yöneticisi 1960'lı yıllarda program yöneticisi, 80'li yıllarda eğitimsel lider, 90'lı yıllarda ise dönüşümsel lider rolleri ile bütünleşmiştir. Literatürde, okul yöneticisinin, okul yönetimi ile ilgili altı önemli rolü; yöneticilik, öğretimsel lider, disiplin koyucu, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı, değerlendirici ve çatışma uzlaştırıcı olarak ortaya konmaktadır (Töremen ve Kolay, 2003).

Okul yöneticisi sahip olduğu bu roller altında, okul genelindeki ihtiyaçlara göre, hedefler belirler, müfredatı seçer ve geliştirir, eğitim-öğretim yöntemlerini belirler, diğer bölge okullarıyla uyumlu çalışır, aileleri bilinçlendirir, okul fonlarını hedef ve ihtiyaçlara göre tahsis eder, ihtiyaç duyulan personel sayısını ve pozisyonunu belirler ve personel temin eder (Oswald, 1997). Okul yöneticisinin tüm bu rollerinin gerçekleştirilmesi, okul yönetiminin bir parçasıdır ve bir süreci kapsar.

Okul müdürleri yönetim süreçlerini iyi bilmelidirler. Personel yönetimi, iş yönetimi, okul koşullarının uygun şekilde kullanabilen, güvenlik, danışma, iletişim, halkla ilişkiler konularında iyi yetişmiş olmalıdırlar. İyi bir okul yöneticisi öğretmenlerin iyi düzenlenmiş bir programa sahip olmalarını ve programın öğretmenler tarafından çok iyi anlaşılması sağlayabilmelidir (Güçlü ve Özden, 2000: 72). Okul yöneticisinin karar süreci bakımından yapacağı ilk girişim, okul yönetimini etkileyen öğelerin her birini birer karar organı olarak görebilmek ve kabul edebilmektir. İkinci olarak, karar sürecine katılma ilkesinin önemini kavramalı ve bu ilkeyi uygulamalıdır (Kayıkçı, 2001).

1.1.5.1. Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Beceriler

Eğitim örgütlerinde çalışanların morali, iş doyumunu, stres, çatışma ve örgüt iklimi yöneticilerin insan ilişkileri alanındaki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarından etkilenir. Yönetim, artan bilgi birikimine bağlı olarak sanat yanı, yani kişinin kişisel yeteneklerin bağlı yanı giderek küçülen bir bilimdir. Yöneticilerin sahip olmaları gereken becerileri; teknik beceriler, insansal beceriler ve kavramsal beceriler olarak sınıflandırılır (Kayıkçı, 2001):

Teknik Beceriler: Bir teknik yeterliliğin sağlanması, çoğu kez bir başka teknik yeterliliğin kazanılmış olmasına bağlıdır. Aynı şekilde bir ilişki, teknik

yeterliklerle, insancıl ve karar yeterlikleri arasında da görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapabilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme ve sorunu olabildiğince çabuk ele alma konusundaki yeterlilikler iletişime ilişkin teknik yeterliliklere bağlıdır.

Kişisel Beceriler: Öğretmenler, okul müdürünü, örgütün biçimsel yönüne ve yönetmeliklere ağırlık veren, öğretmenlerinin gereksinim ve sorunlarını göz önüne almayan özerklik ve yeteneklerini kabul etmeyen biri olarak algıladıklarında, en az düzeyin ötesinde çaba göstermeyecekleri, göreve, yöneticilere, diğer çalışanlara karşı olumsuz tutum içine girecekleri ve duyumsuzluk gösterecekleri düşünülebilir. Bu durum, yöneticinin insan ilişkileri açısından sahip olduğu bilgi, beceri, davranış ve tutumun örgütsel çalışmaları ve çalışanları nasıl etkilediğini ortaya koymak açısından önemlidir.

Kavramsal Beceriler: Okul yöneticisinin okulu, bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek başta yönetim kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir.

1.2. YETKİ

Yönetim sistemi içinde yetki, örgüt üyelerini harekete geçirmek, hareketlerini kontrol etmek, yönlendirmek ve sınırlamak amacıyla yöneticinin sahip olduğu güç

olarak ifade edilebilir. Bu yetki, formal örgütlerde yöneticiye bir kurum tarafından verilirken, informal örgütlerde örgüt üyeleri kendileri belirleyebilir. Fayol da yetkiyi, kaynak açısından “biçimsel yetki” ve “kişisel yetki” olarak ayırt etmiştir. Fayol’a göre biçimsel yetki mevki ve makamdan yani örgütten doğmaktadır. Kişisel yetki ise, yöneticinin, zeka, bilgi, tecrübe, iyi ahlak v.b kişiliğini oluşturan yeteneklerinden ileri gelmektedir (Alpugan, Demir, Oktav ve Üner, 1997: 129).

1.2.1. Yetki Kavramı

Belirli amaçları benimsemiş ve bu amaçlara ulaşmak için bir araya gelen insan topluluğu örgüt olarak tanımlanır. Örgüt amaçlarına ulaşmak için örgüt elemanlarının en üst kademesinden en alt kademesine kadar görev dağılımı yapılır. Üyeler ise görevlerini yerine getirmekle sorumludurlar. Hiyerarşinin üst kademelerine doğru bu sorumluluk artar; çünkü üstler hem kendi görevlerinin hem de kendi emri altında olan kişilerin görevlerinden sorumludurlar. Ancak görevlerin yerine getirilebilmesi için hiyerarşik kademeye orantılı olacak şekilde üyelerin bir takım yetkilerle donatılmış olması gerekmektedir. Yetki, görevin yerine getirilmesi için verilen yaptırım gücüdür ve örgüt yapısının işlerliğinin gerçekleşmesi için temel niteliktedir.

Yetki, uzmanlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olup bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Bir makamda bulunmaktan dolayı elimize verilmiş olanak ve ayrıcalıkları belirtir (Can, 1999: 194)

Çalışmaların yerine getirilebilmesi için başkalarının bir iş yapmasını veya yapmamasını isteme hakkına denir (Alpugan, Demir, Oktav ve Üner, 1997: 160).

Bir örgütün amaçlarını belirleme, bu amaçları gerçekleştirmede planlamayı, politikayı, işlemleri, yöntemleri kararlaştırma; örgütü harekete geçirecek emirler verme,

uygulamayı denetleme, görev alanı içindeki astların nasıl davranacaklarını belirleme hakkıdır (Ilgar, 2005: 77)

Fayol'a göre yetki, "emir verme hakkı, itaat ettirme gücü" biçimde tanımlamıştır (Akt: Alpugan, Demir, Oktav ve Üner ,1997: 129).

Özdayı (2001)'e göre yetki; bir örgütte, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli plan ve politikaları kararlaştırma, örgütü harekete geçirerek emir verme, uygulamaları denetleme, eylemde bulunma ve yetki alanı içine giren bireylerin nasıl davranacaklarını belirleme hakkıdır .

Tanımdan yola çıkarak yetkinin yöneticinin sahip olduğu yönetme sınırı ve özgürlüğü olarak ifade edebilir. Yöneticinin kafasına göre örgütü yönetmemesi, belirli sınırlar çerçevesinde, örgüt elemanlarına iş yaptırımı uygulayabilmesi ve görevlerini yerine getirmesi amacıyla yetkiler belirlenmiştir.

Görevler ile yetkiler ve sorumluluklar arasında birbirlerini tamamlayan ve teşvik eden bağlar kurulmalıdır. Aksi halde yetkiler çok, sorumluluklar az ise yönetici rastgele, kendisini yormadan hareket edebilir. Sorumluluklar, yetkilerin ve görevlerin sınırını aşarsa ve çok ağır ise yönetici yüksek sorumluluklar yükleyen kararları almaktan çekinebilir ve iş görme gücü zedelenabilir (Yozgat, 1989). Buna paralel olarak da yöneticinin özgüveni sarsılacağından, yönetici yetki kullanımında kaygı duyabilir.

Görev-yetki-sorumluluk derecesinin yanı sıra örgütün gelişmesi, genişlemesi ve örgüt işlerinin yürütülmesi yetkinin sınırına da bağlıdır. Kısıtlı yetki ve geniş yetki örgüt idaresini zorlaştırmaktadır. Kısıtlı yetki işlerin idaresinde yöneticinin elini bağlayacağı gibi çok geniş yetki idarecinin örgütü subjektif olarak yönetmesine ve yaptırım uygulamasına sebebiyet verebilir. Bu yüzden yöneticiye verilen yetki, yöneticinin yetki alanını ne çok kısıtlamalı ne de çok fazla genişletmelidir.

Yöneticinin sahip olduğu yetki ve yetki kullanımına dair dikkat edilmesi gereken bir diğer bir konu ise yetki devridir. Fayol, yetki kullanmanın sorumluluk yaratacağına değinerek, sorumluluğun ceza veya ödülü gerektirmesi üzerinde durmuş ve sorumluluk verilen astlara yetki devredilmesi gerektiğini belirtmiştir (Akt: Alpugan, Demir, Oktav ve Üner ,1997: 129). Ancak yönetici yetki devrinde dikkat etmelidir. Yöneticinin örgüt üyelerini etkilemek veya sorumluluğu üzerinden atmak için yetki devrine başvurması, örgüt üyelerinin, kendine karşı duydukları güven ve saygıyı kaybetmelerine sebep olacaktır. Bunun sonucu olarak da örgüt içinde disiplin sorunlarını ortaya çıkacaktır.

Yetki, bazı şeylerin yapılmasını ya da yapılmamasını isteme hakkıdır. İstek yerine gelmediğinde de gerekli önlemleri alabilme yeteneğine sahip bulunmalıdır. Yetkinin üç özelliğinden söz edilebilir (Çelik, 2003: 73-74):

1. Yetki bir haktır.
2. Hakkın kullanılması ile yönetici dolaysız olarak kendi davranışları üzerinde ve dolaylı olarak başkalarının davranışları üzerinde söz sahibidir.
3. Yöneticinin istediği davranışta bulunabilmesi için ceza ve ödüllendirme gücüne sahip olmasıdır.

1.2.2. Yetki Çeşitleri

Örgütler oluşumlarına göre formal veya informal olarak ikiye ayrılır. Örgüt yöneticisi, örgütün yapısına göre yetkilerle donatılmıştır. Örgütün formal veya informal oluşuna göre yetki kaynağının türü belirlenir. Yönetici yetkisini; formal örgütlerde hiyerarşinin üst kademesinden kanuni olarak alır; informal örgütlerde ise örgüt üyelerinden veya bulunduğu sosyal statüsünden alır. Weber yetkinin üç meşru türü olduğunu savunmaktadır. Bunlar:

1. Yasal-ussal Yetki: Yasalarla bürokratlara verilen mantığa, demokratik esaslara ve amaç-araç dengesi ile somut kurallara dayalı yetkidir.

2. Geleneksel Yetki: Gücünü belli bir zaman diliminde geçerliliğini sürdürmekte olan geleneklerin kutsallığından ve bu amaçla yetkiyi kullanacak olanların meşruluğundan alır. Geçmişten devredildiği biçimi ile düzenin ve ona bağlı denetim gücünün kutsallığı nedeniyle, yetkiyi elinde tutana itaat edilir.

3. Karizmatik Yetki: Grubun duygusal bağlılığından doğan, büyük önderlere özgü daha manyetik denebilecek güce dayalı yetkidir (Akt: Çelik, 2003; Alpugan, Demir, Oktav ve Üner, 1997; Bursalıoğlu, 1978: 19).

Ilgar (2005) yetkiyi; yasal, sosyal ve teknik yetki olarak gruplandırmıştır. Yasal yetki; kanunların yöneticiye verdiği yetkidir. Sosyal yetki; yöneticiye okulun iç ve dış üyelerinden gelir. Teknik yetki ise yöneticinin yönetim bilgi ve becerisinden gelir.

1.2.3. Yetkinin İşlevleri

Örgütsel yapıların değişmesi, demokrasi, insan hakları ve yönetime katılma gibi kavramların zaman içinde önem kazanması ile yetkinin giderek üstlerinden çok astlar yönünden tanımlandığını belirtmektedir. Çağdaş yaklaşımlar yetkinin statik tanımından kaçınarak, yetkinin işlevleri veya görünümünü açıklamaya yönelmektedir. Çağdaş yaklaşımlara göre yetkinin işlevleri aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

1. Yetki, sosyal, teknik ve hiyerarşik temelleri olan bir liderlik yeteneğidir.

Burada teknik temel, yetki sahibinin gördüğü eğitimin ürünü olan beceri ve bilgidir. Sosyal temel, yetki sahibinin bulunduğu sosyal sınıfın ürünüdür ve aile, servet gibi öğeler üzerine kurulmuştur. Hiyerarşik temel ise makam ve derecenin örgütteki yaptırımların, örgüt sembol ve terimlerin yasallığın bir bileşimi sonucunda meydana gelir.

2. Yetki, örgütsel yapıyı kuran ve işleten güçtür.
3. Yetki, her örgütün dinamik ve benzersiz koşulları içinde ortaya çıkan ve o yapıdaki ilişkilerin karşılıklı etkileşiminin ürünü olan bir iletişim aracıdır.
4. Yetki, örgütsel amaçları belirleyen ve bu amaçlara ulaşmak için izlenmesi gereken iş ve işlemlerle, bu işlemlerden sorumlu birimleri saptayan yönetsel erktir.
5. Yetki, bir iletişim aracı olarak, örgütsel etkinlikleri planlayan, eşgüdümleyen, denetleyen ve değerlendiren eylemler dizgesidir.
6. Yetki, bir yaptırım aracı olarak, örgütte ödül ve ceza sistemini düzenleyen güçtür.
7. Yetki, bir sosyal kontrol unsuru olarak, örgütsel değişimi yönlendiren kararlar dizgesidir.
8. Yetki, örgütsel kaynakların bütünleştirilmesi ve etkin kullanımının sağlanması için, yönetsel erkle örgütün sosyal ve teknik güçlerinin dengelendiği bir uyum sürecidir (Çelik, 2003: 75; Bursalıoğlu, 1982: 260)

1.2.4. Yetkinin Kaynağı

Yetkinin kaynağı, yetkinin nasıl doğduğuna ilişkin soruya yanıt arama çabasıdır. Özkalp'a göre yetkinin kaynağına yönelik üç ayrı teori ortaya sürülmüş olup bu teoriler aşağıda verilmiştir.

1. Biçimsel Yetki Teorisi: Bu teoriye göre yetkinin kaynağı anayasaya dayanmaktadır. Bu teoride, yetkinin yukarıdan aşağıya olmasının ve yetkinin varlığının mantıksal bir açıklaması yapılmaktadır. Burada yetki daha çok hukuki anlamda ele alınmaktadır. Üstler, ellerindeki yetkilerle işleri yaptırabilmektedir.

Ödüllendirme ve cezalandırma sistemi, üstlerin yetkilerini kullanmalarında etkili olan araçlardır.

2.Kabul Teorisi: Kabul teorisi, biçimsel yetki teorisinin aksine yetkinin yukarıdan aşağıya doğru bir sistem olmadığını ve yetkinin astların kabulüne bağlı olduğu temeline dayanmaktadır. Chester Barnard tarafından ileri sürülen bu teoriye göre, bir kimsenin yetkili olması, sadece biçimsel örgütlerde kendisine yetki verilmesine bağlı değildir. Aynı zamanda astın ve ast gruplarının verilen emri kabul etmelerine bağlıdır.

Astların, yetki konusunda yöneticilerin emirlerine uymaları, aşağıdaki şartların tamamlanmasına bağlıdır.

a. Yetkinin bir haberleşme biçimi olduğu düşünülürse, iyi anlaşılmamış bir haberleşme ile yetki faaliyeti gerçekleşemez. Bazı emirler anlaşılabilir bir durumda olur ve emrin yerine getirilme biçimi veya zamanı belirsiz olabilir.

b. Astlar, verilen emrin örgütün amaçlarıyla uygun olduğu düşüncesine sahip olmalıdırlar.

c.Astın amaçlarıyla verilen emir uyum içinde olmalıdır.

d.Astların verilecek emri yerine getirecek bir güce sahip olmaları gerekmektedir.

3. Bilgisel Yetki Teorisi: Bir bakıma kabul teorisinin bir uzantısıdır. Bir kimsenin yetkili olduğunun kabulünü, o kişinin teknik bilgisinin ve yönetim becerisinin benimsenmesi olarak görür (Akt: Çelik, 2003: 76-78).

1.2.5. Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

Yönetim sürecinde görev, yetki ve sorumluluk kavramları birbirini tamamlayan üç kavramdır; ama bazen bu kavramlar birbirleriyle karıştırılmaktadır. Görev; örgüt

üyesi olarak bir elemanın yapması gereken veya ondan istenen çalışmalar; sorumluluk, görevlerin yapılabilmesi, yapılması ile ilgili hesap sorabilme durumu ve yetkiyi kullanma zorunluluğu ve yetki ise kurumsallaşmış güç, itaat ettirme hakkı (Bursalıoğlu, 1982; Alpugan, Demir, Oktav ve Üner, 1997: 159) olarak ifade edilmektedir.

Okul müdürü görevlerini yerine getirmekle sorumludur. Bu sorumluluğu yerine getirmesi için de yetkilerle donatılmıştır. Türk Millî Eğitim sisteminde yöneticiye kanunlarla yetki genişliği verildiği gibi yetki sınırları da kanunlarla belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yetki genişliği ve yetki sınırları mevzuatla belirlenmiştir. Kimi yöneticiler yönetim sürecinde kanunları harfiyen uygulamakta kimileri ise daha esnek davranabilmektedirler. Bu durum yöneticinin yönetim tarzını belirlemektedir.

Kanunları bire bir uygulayan okul yöneticisi bazı kriz durumlarını aşmakta zorlanabilir. Okul yöneticileri, çevresel etmenlerden ve dış öğelerden dolayı, problemlerin çözümünde kanunların dışında inisiyatiflerini de kullanmalıdırlar. Ancak bazı okul yöneticileri, kanun dışı davrandıklarını ve üst yönetim kademesiyle sorun yaşayacaklarını düşündükleri için inisiyatiflerini kullanmada kaygı duymaktadırlar. Oysa ki yetkilerini iyi bilen yönetici kriz dönemlerinde veya kritik karar alma aşamasında, yetkisinin sınırını aşmadan inisiyatifini kullanarak etkili yönetim sürecini gerçekleştirebilir. Yöneticinin yetkilerinin farkında olması daha kolay inisiyatif kullanmasını sağlar. Bu durum, okul yöneticisinin etkili yönetim süreci gerçekleştirmesinde ve görev ve sorumluluklarını amaca uygun olarak yerine getirmesinde olumlu bir etki sağlar.

Okul yöneticilerinin yetkilendirilmelerinin sebebi yöneticilerin sorumlu oldukları görevleri yerine getirebilmeleridir. Mevzuatta okul yöneticilerinin görev tanımını yapılmış ve yönetmeliklerle görev, yetki ve sorumlulukları belirtilmiştir.

2508 numaralı Tebliğler Dergisi'nde okul müdürünün görevi, okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plân, program ve emirler doğrultusunda plânlamak, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirmek, uygulama ve denetimini yapmak; personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler almak; okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunmak; astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürütmesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlamak; ödüllendirilecek personeli tespit etmek; endişesine bağlı personelin sicil raporlarını doldurmak; amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor hâlinde sunmak; astlarından gelen önerileri değerlendirmek ve çalışmalarını ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapmak olarak özetlenmektedir .

Örgütsel bir kurum olan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerinin yetkileri bir başlık altında belirtilmeyip İlköğretim Kurumları Yönetmeliği Madde 60, Madde 61 ve Madde 62' de ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde Madde 76, Madde 77 ve Madde 78' de “okul müdür, müdür başyardımcı ve müdür yardımcısı görev, yetki ve sorumlulukları” başlığı altında yayımlanmaktadır. Okul müdür, müdür başyardımcıları ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları birbirinden farklı kavramlar olduğu halde bir bütün olarak düşünüldüğü ve aynı madde içinde belirtildiği vurgulanmalıdır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 60. maddesinde; okul müdürünün; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkili ve okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumlu olduğu belirtilmektedir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 62. maddesinde müdür yardımcılarının ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yaptıkları; müdür yardımcılarının bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumlu oldukları belirtilmiştir. Buna ek olarak 61. maddede müdür başyardımcısının, ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısı olduğu ve müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet ettiği belirtilmektedir. Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapmakla yükümlüdürler.

Yönetici görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği derecede verimlidir. Bir yöneticinin verimliliği, verdiği kararların sayısı ve isabet derecesi, politika oluşturma ve planlamayı eyleme dönüştürme yeteneği, çalışanları yönlendirmede başarısı, insan ilişkilerinin düzeyi denetim gücü ve kendini geliştirebilme becerisi ile ölçülebilir (Türkmen, 1996). Bununla beraber okul yöneticisinin kendi yetki alanını iyi bilmesi, yetki alanını sınırlayan kanun, tüzük ve yönetmeliklerin farkında olması yönetici verimliliğini etkilemektedir.

Yönetici karar verme ve yetki kullanma aşamasında yetkisini sınırlayan kanunların farkında olursa etkili karar verecek ve verimli yönetim süreci gerçekleştirecektir. Eğer yönetici yetki sınırının farkında olmazsa; yetkisi dışında kararlar aldığı anda yönetim görevi diğer kurumlar ve üst kademe tarafından engellenecektir. Bu da yöneticinin yönetim verimliliği düşürecektir. Bunun dışında yönetici verimliliğini etkileyen diğer bir etmen ise yöneticiye uygulanan siyasi

yaptırımlar olabilir. Okul yöneticisinin etkin yönetim becerisi gösterememesi kendisinde kaygı oluşturabileceği gibi kendisinde kaygı düzeyinin yüksek olması yönetim verimliliğini düşürecektir.

Yetki sınırını farkındalık derecesi, kişilik özellikleri, siyasi yaptırımlar, ahbab çavuş ilişkisi yöneticinin alacağı kararlar üzerinde baskı kaynağı olacaktır. Bu yüzden bu etmenlerin fazlalığı yöneticide aşırı kaygı durumu oluşturacaktır. Kaygılı yöneticilerin özgüvenleri eksiktir, kişilerle ilişkilerinde aşırı duyarlıdırlar ve çabuk karamsarlığa düşerler. Bundan dolayı karar alırken, yanlış karar alma endişesine kapılırlar ve güç karar verirler. Yöneticilerinin üzerlerinde bulunan baskı durumuna ve derecesine göre kaygı düzeyleri değişebilir ve bu kaygı düzeyine bağlı olarak ise problemler karşısında yönetim becerilerini kullanması zorlaşabilir.

Bir okul verimliliği ve kalitesi programın uygulayan öğretmenlerin performansı kadar yöneticinin verimli çalışmasına bağlı olduğu söylenebilir. Yöneticinin verimini ise pek çok faktörün etkilediği düşünülürse; kaygılı bir yöneticinin iş yaşamında verimli ve etkili olamayacağı söylenebilir (Izgar, 2001: 73). Ancak, herkes belli durumlarda kaygı duyabilir. Eğer kaygı, bireyin günlük hayatını zorlaştırıyor ve onu özgürce hareket etmekten alıkouyorsa, kaygının anormal varlığından söz edilebilir. Normal ve verimli bir fonksiyonellik için kaygının motive edici ve engelleyici yönleri arasında denge kurulması gereklidir (Vural, 1990: 1).

1.3. KAYGI

İnsanların geçmiş yaşantıları, umutları, ilgi alanları, değer yargıları, sosyallikleri, iletişim becerileri ve özgüven düzeyleri birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar; karar verme sürecinde, bireyleri etkileyecek ve karşılaştıkları olaylara verecekleri fizyolojik ve psikolojik tepkilerde farklılıklar meydana getirecektir. Bu tepkilerin şiddetine göre

bireyde kaygı olarak tanımlanan bir durum ortaya çıkacaktır.

Kaygı, insanın varlığındaki en doğal tepkilerden birisidir. Bireyin gerek sosyal yaşantısında gerekse iş yaşantısında, karar verme - yönetme eylemlerini etkileyen bir tepkidir. Kaygı günlük yaşamda genelde korku kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklı anlam taşımaktadır.

1.3.1. Kaygı Kavramı

Bilimsel olarak kaygı kavramı ilk olarak Freud tarafından araştırılmaya başlanmış, günümüze kadar birçok bilim insanının araştırma konusu olmuştur. Literatürde kaygı kavramı için yapılan tanımlamalar aşağıdaki gibidir:

Morgan'a (1991) göre kaygı bireyin, içten tehdit eden tehlikeye karşı verdiği tepkidir.

Schlenker (1994)'e göre ise kaygı, tehdit eden durumların öğrenilmesiyle daha sonra karşılaşılabilecek aynı durumlara verilecek bir işaret olarak öğrenilir.

Freud (1927) 'ye göre kaygı, tehlikeli bir olay karşısında etkili bir davranışta bulunamama ve karşı koyma direnci gösterememe sonucu psikolojik yapıda bilinçsizce gelişen bir duygudur (Akt: Karagüven, 1999: 204).

Yeterlik, kontrol, benlik saygısı gibi temel güdülerin bir görevin başarılamaması yüzünden tehdit edilmesidir (Fiske ve Morling,1996).

Başarmak (2008)'e göre kaygı, nedeni bilinmeyen bir korku durumudur. İnsan her an belirsiz bir tehlike ya da felaket ile karşılaşacağını düşünüp kendini tedirgin, gergin, sıkıntılı bir bekleyiş içine sokar. Bir beklenti, istek ya da güdünün iç ve/veya dış nedenlerle engellenmesi sonucu ortaya çıkan duygusal bir yaşantıdır.

Kaygı, nedeni açık olmayan ya da doğrulanamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde olmadır (Başaran, 1992: 237)

Kaygı; endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insan da baskı ve gerilime yol açan bir duygu halidir (Köknel, 1989: 69)

Öktem (1981)'e göre kaygı, başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan hoş olmayan durumdur.

Kaygı; başka bir tanıma göre ise öğrenme ve genelleme yoluyla ortaya çıkan belirsiz korku, endişedir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan,1976: 162).

Kaygı, dışarıdan gelecek olan etkilere ve tehlikelere karşı verdiği durgusal bir tepkidir. Kişinin elinde olmadan gösterdiği bu tepki kişinin dışarıdan gelecek olan etkilere ve tehlikelere karşı uyarılmışlık düzeyini arttırır. Bu yüzden varolması gereken bir durumdur. Ancak kaygı şiddeti önemlidir.

Yüksek kaygı, kişinin karar verme mekanizmasını olumsuz etkiler ve bireyde normal ve mantık dışı karar verme durumunu ortaya çıkarır. Düşük kaygı ise bireyde aşırı rahatlığa sebep olur. Dış tehditler ve etkilere karşı umursamaz davranışlar sergilenebilir. Uygun olan orta kaygı düzeyidir. Orta kaygı düzeyi bireye, etkili ve mantıklı karar verme konusunda uyarma ve rahatlama etkisi yapar.

1.3.2. Kaygı ile Korkunun Farklılıkları

Bireyin uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin kaynağı, şiddeti, bireyde görülme süresi ve sıklığı gibi etmenler kişinin sergilediği tutumu etkileyecek ve farklı tepkiler vermesine sebep olacaktır. Ancak günlük yaşamda bu farklılıklar göz ardı edilebilmekte ve içinde bulunulan durumu ifade edebilmek için yanlış kavramlar kullanılabilir. “Kaygı” ve “korku” karıştırılan bu kavramlardandır. Her ne kadar bu iki kavram eş anlamlı olarak düşünülse de birbirinden farklıdır.

Korku ve kaygı kişinin tehlikelerle başa çıkmak için kullandığı uyum mekanizması olarak görülmüştür. Darwin'e göre korkunun dışa vurumu tipik olarak ;

kalp çarpıntısı, kaslarda gerilme, titreme, artan nefes alımı, ağız kuruması, saçların dikleşmesi, ses kalitesindeki değişiklik ve göz bebeklerinin büyümesi olarak gözlenebilmektedir (Sargın, 1990: 4).

Literatür incelendiğinde farklı uzmanların görüşleri ışığında kaygı ve korku kavramlarının karşılaştırılması sonucu aşağıdaki farklılıkların sıralanması mümkündür: (Sargın, 1990: 4; Budak, 2003: 403; Haçerlioğlu, 1993: 224; Dönmez, 1998).

1. Korkuda tehlike nesnedir, gerçek bir tehlike söz konusudur; kaygıda ise tehlikenin kaynağı belli değildir ve öznedir.
2. Korku, nesne ortaya çıktığında veya olay olduğunda hissedilirken, kaygı geleceğe yönelik bir duygudur.
3. Korku dışarıdaki tehlike ile orantılıdır. Kaygıda ise durumla orantısız bir tehlike vardır.
4. Dış tehlike ortadan kalktığında korku duygusu kaybolur, korku geçici bir duygudur. Kaygıda içsel tehlikeler sürekli, içsel tehlikelere bağlı olarak ortaya çıkan kaygı tepkisi de sürekli.
5. Korkunun nedeni, kişinin o anki yaşantısında var olan tehlikedir. Kaygının nedeni ise kişinin daha önceki yaşantılarından kaynaklanmaktadır.
6. Korku duygusu yaratan tehlike karşısında gösterilen tepki, başkalarının olağan karşılanır ve anlaşılır; kaygıda ise gösterilen tepki ile varolan durum arasındaki ilişki başkalarına göre olağandışıdır ve anlaşılmaz.
7. Korku karşısında birey kendini savunmak için bilinçli olarak bazı önlemler alırken; kaygıda birey, kişiliğini korumak için bilinçdışı savunma mekanizmalarına başvurur.

8. Korkuda ortaya çıkan fizyolojik cevap ve değişiklikler yapıcıdır; kaygıda ise yapıcı değildir, daha çok fonksiyonları bozucu niteliktedir. Psikomatik hastalıklar daha çok bu şekilde ortaya çıkar.

9. Korku ve kaygı sonucunda ortaya çıkan bedensel belirtiler aynıdır.

Cüceloğlu (2005: 277) 'na göre korku ile kaygı arasındaki farkın "kaynak", "şiddet" ve "süre" olmak üzere üç temel özelliği vardır. Kaygının şiddeti ve bizim başarmak istediğimiz görevin zorluk derecesi, kaygının yararlı ya da zararlı olduğunu belirler. Zor bir fizik problemi çözme gibi, oldukça karmaşık bilişsel işlemleri içeren bir görevi başarma durumunda, kaygının zararlı olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, basit bir işlemi gerektiren durumlarda orta derecedeki kaygı, göreve daha erken başlayıp erken bitirmede yararlı bulunmuştur (Cüceloğlu, 1991: 278).

1.3.3. Kaygı Çeşitleri

İçinde bulunduğun durumun ve alacağın kararların sonucunu bilememe, güvende olmama gibi duygular kişide kaygı yaratır. Bazı insanlarda kaygı sadece içinde bulunduğu belirsizlik durumlarında görülürken bazılarında ise yaşamının her anında kaygı durumu görülmektedir. Günümüze kadar literatürde kaygı bakış açılarına göre farklı başlıklar altında sınıflandırmıştır.

1.3.3.1. Freud'a Göre Kaygı Çeşitleri

Freud kaygıyı gerçeklik kaygısı, törel kaygı ve nevrotik kaygı olarak tanımlamaktadır (Akt: Gençtan, 1988: 159-166; Akt: Budak, 2003: 433).

Gerçeklik kaygısında, birey dıştan gelen tehlikeyi idrak etmekte ve sıkıntı duymaktadır ki bu korku ile eş anlamlıdır. Bu durumda kişinin, objektif kaygının nevrotik kaygıya dönüşmemesi için uğraşması gerekmektedir.

Törel kaygı, doğum yaşantısının bir tekrarını temsil eder ve tehlike kaynağı bireyin içindedir, dolayısıyla birey kendine zarar getirecek faaliyetlerden farkında olmadan kaçmaktadır.

Nevrotik kaygıda ego utanma ve suç duygularına maruz kalmakta, vicdan tarafından cezalandırılmaktan korkmaktadır .

1.3.3.2. Spielberger'e Göre Kaygı Çeşitleri

Psikologlar genel kaygıyı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki kategoriye ayırmışlardır (Spielberger, 1983; Howard ve Smith, 1986; Mikulincer, Kedem ve Paz, 1990; Biggs ve Moore, 1993: 243; Desai ve Richards, 1998).

1.3.3.2.1. Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, “belirli bir durumda hissedilen kaygıdır” (Biggs ve Moore, 1993: 243). Akboy (1991) durumluk kaygısını; bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği kaygı olarak tanımlamaktadır. Durumdan duruma yoğunluğu değişen, sürekli olmayan durumlara bireyin gösterdiği geçici reaksiyonlardır. Bireyin stres yaratan durumu tehdit edici olarak algılandığı durumlarda durumluk kaygı düzeyi yüksek, bu tehlikenin tehdit edici olarak algılanmadığı durumlarda düşük olmaktadır (Özgüven,1994:323-324). Durumluk kaygı duyan kişide terleme, sararma, kızarma, titreme gibi fiziksel belirtiler ile gerilim, huzursuzluk gibi duygusal belirtiler ortaya çıkabilir (Akboy, 1991).

Spielberger, Durumluk Kaygı'nın özelliklerini aşağıdaki gibi özetler:

1. Bu tip kaygı kişinin içinde bulunduğu durumu tehlike arz eden, tehdit edici olarak algılamasından ve yorumlamasından kaynaklanır.
2. Bu durum, gam (keder) veren ve hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır.
3. Bu duygulanım durumu algılanır, anlaşılır, duyumsanır.

4. Bu süreç içinde bilinç açıktır, durumdan haberdar, uyanıktır.

5. Sinir sisteminin işlevinde değişimler olduğunu gösteren belirtiler ortaya çıkar (Spielberger, 1983: 4-5).

1.3.3.2.2. Sürekli Kaygı

“Genel bir hazır bulunuşluk ile pek çok durumda kaygılı tepki verme” olarak tanımlanabilir (Biggs ve Moore, 1993: 243). Kişi içinde bulunduğu durumları genelde stresli, tehlikeli olarak algılar. Bunun sonucunda bireyde mutsuzluk, karamsarlık ve kolay incinme görülebilir (Akboy, 1991).

Sürekli kaygı, bireyin kaygı yaşantısına yatkınlığıdır. Buna kişinin içinde bulunduğu durumlar, genellikle stresli olarak algılama, yorumlama eğilimi de denilebilir. Objektif kriterlere göre nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve özünü tehdit edici (küçültücü) olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk ve mutsuzluk duygusudur. Bu tür kaygı seviyesi yüksek olan bireylerin kolaylıkla incindikleri ve karamsarlığa büründükleri görülür. Bu bireyler durumluluk kaygıyı da diğerlerine göre daha sık ve yoğun bir şekilde yaşarlar. Klinik psikologlara ve psikiyatlara başvuran hastaların büyük bir çoğunluğu sürekli bir kaygı belirtilerinden şikâyetçidirler. Huzursuzluklarını gidermede, hafifletmede ya da kontrol etmede bu hastalıkların karşı koyma ya da başa çıkma becerileri ya da savunmaları yetersizdir (Öner ve Le Compte, 1985: 2)

Spielberger, Sürekli Kaygı'nın özelliklerini aşağıdaki gibi özetler:

1. Bu kaygı tipi durumluluk kaygıya oranla durağan ve devamlıdır.
2. Sürekli kaygının süresi ve şiddeti kişilik yapısına göre değişir.
3. Kişilik yapısının kaygıya yatkın oluşu sürekli kaygı derecesini etkiler.
4. Tehdit edici durumun algılanması, anlaşılması, yorumlanması ve sözcüklerin

değerlendirilmesi insanların sürekli kaygı düzeylerinin birbirinden farklı olmasına neden olur (Spielberger, 1983: 4-5) .

1.3.4. Kaygıyı Oluşturan Etkenler

Kaygının oluşmasının temel sebebi özgüven eksikliğidir. Bunun temeli de bireyin çocukken karşılaştığı uyarıcılardır. Sargın (1990: 14) ‘ e göre çocuklukta aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar; ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları; ebeveynlerin ceza verirlerken cezaya eşlik eden itici davranışları, birbirine karşıt düşen istekleri, boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeleri, çocuğun ilk toplulaşma deneyiminde karşılaştığı güçlükler, arkadaş ilişkilerinde karşılaştığı itici ve küçük düşürücü davranışlar kaygının oluşmasına neden olabilir. İlerleyen yıllarda, özellikle ergenlik döneminde bireyde özgüven eksikliği daha fazla olacağından kaygı şiddeti de artacaktır.

Bireyin gelişmesinde çevresel faktörlerin etkisi kaçınılmazdır. Bundan dolayı çocuğun çevresinde bulunan insanların kaygılı olması çocukta da kaygı oluşmasına sebep olacaktır. Gençtan (1988: 36)’a göre çocuğun en yakınında bulunan annesidir. Anneden geçen kaygı sonucu çocuk zihninde yeni bağlantılar kurarak çevresindeki bazı diğer kişiler ve durumlar karşısında da kaygı duymaya başlar. Bundan dolayı kaygının bulaşıcı bir duygu olduğu söylenebilir.

Belirli bir ortam içersinde kendisini güven altında ve huzurlu hisseden bireyde kaygı hali çok yaşanmaz. Kaygının ortaya çıkmasında bazı önemli durumsal etkenler vardır. Bunlar;

1. Desteğin Çekilmesi: İnsan yeni bir çevreye gittiği zaman, o ana kadar alışageldiği destekleri kaybeder. Böyle durumlarda insanlar kaygı duyar.
2. Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Birey yaşamında olumsuz uyarıları

beklediği durumlarda kaygı yaşayabilir. Pek hazırlanmadan sınava girme, bir mahkemede duruşma sonucunu bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği durumlarda kaygı duyarız.

3. İç Çelişki: İnanılan ve önem verilen bir fikirle yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman bir gerginlik yaşanabilir. İçsel çelişki önemli bir güdü ve heyecan kaynağıdır. Bu tür durumlarda, çelişkiyi giderecek çözüm yolları aranır; çözüm yoluna ulaşmaya kadar kaygılar yaşanır. Örneğin bilgisayarların, bir gün insanlığı yok edeceğine ve tüm dünyayı etkisi altına alacağına inanan birey, bir mikroişlemci geliştirilen laboratuarda çalışmak zorunda kalırsa, kendisini sürekli bir gerginlik ve kaygı içinde bulur.

4. Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilememek insan için kaygı yaşatıcı nedenlerden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek ne olacağını hiç bilmemeye tercih edilir. Tarih içinde insanoğlunu keşfetmeye ve düşünmeye sevk eden nedenlerin başında belirsizlik gelir (Cüceloğlu, 1991: 277-278)

Jersild, Markey ve Jersild (1933)'e göre kaygının meydana gelme şekli "uyarıcı genellemesi"dir. Birey, bir durumla karşılaştığında bu duruma karşı bir davranışta bulunmayı öğrenir ve ilk duruma benzeyen bütün durumlara karşı bir davranış öğrenmiş olur. Uyarıcı genellemesi kişi farkında olmadan meydana gelebilir; hatta çoğunlukla da bu böyle olur.

1.3.5. Kaygı ve Yetki Kullanımı

Her insanda olduğu gibi yöneticilerde de, tehlikeli ve gizemli gelen her şey kaygı yaratır. Kaygı tek başına olumsuz bir durum değildir; çünkü orta düzeyde yaşanan kaygı bireyi motive eder. Bu nedenle orta düzeyde kaygı olumlu algılanırken düşük

veya yüksek kaygı mantıklı düşünme ve davranma becerilerini olumsuz etkiler. Örgütte, yönetsel erk kaynağı, sık yer değiştirme, yarışma, amaç ve görev belirsizliği, kaygı kaynağı olabilmektedir. Yöneticilerin kaygısı üzerinde yapılan araştırmalardan şu üç sonuca varılmıştır:

1. Kaygı, kolay işlerde edimi desteklemektedir.

2. Zor işlerde ise kaygı, edimi düşürmektedir.

3. Herhangi bir görevde, kaygı, edimi bir süre yükseltir; ama sonra edimde düşme görülür (Başaran, 1992: 237)

Kaygı, her kişinin yaşamının bir parçası olan duygusal bir süreçtir. Kaygı, bu sürecin şiddetine göre olumlu bir duygu olarak motivasyon ve başarı kaynağı olabileceği gibi dikkat dağınıklığı, uyumsuzluk ve başarısızlık kaynağı gibi olumsuz bir duygu olarak da bireyde gözlemlenebilir. Günlük yaşamda her birey belli durumlarda kaygı duyabilir ve bu kaygı optimum düzeyde olduğu sürece yararlıdır.

Kaygı, bireyin günlük hayatını zorlaştırıyor ve onu özgürce hareket etmekten alıkoyuyorsa, kaygının anormal varlığından söz edilebilir. Normal ve verimli bir fonksiyonellik için kaygının motive edici ve engelleyici yönleri arasında denge kurulması gereklidir (Vural, 1990: 1). Yöneticilerin kalıcı kişilik özellikleri, özellikle de kaygı durumları, yetkilerini kullanmada önemli rol oynamaktadır (Özdayı, 2001). Bu bilgiler ışığında kaygı, orta düzeyde olduğunda birçok alanda olduğu gibi yöneticinin çalışmasına yardımcı olan enerji ve motivasyon kaynağı olabilir.

Okul yöneticisinin isabetli karar alması, etkili vizyon ve misyon oluşturması ve personelin bu doğrultuda çalışmalarını sağlaması, iç ve dış öğelerle ilişkilerinin iyi olması, kendisini geliştirebilmesi, yetki alanını iyi bilmesi ve yetki alanını sınırlayan

kanun, tüzük ve yönetmeliklerin farkında olması ve yöneticiye uygulanan siyasi yaptırımlar yönetici verimliliğini etkileyen unsurlardır.

Yöneticinin, karar verme ve yetki kullanma aşamasında, yetkisini sınırlayan kanunların farkında olması etkili karar vermesini ve verimli yönetim sürecini gerçekleştirmesini sağlar. Eğer yönetici yetki sınırının farkında olmazsa; yetkisi dışında kararlar aldığı anda, yönetim görevi, diğer kurumlar ve üst kademe tarafından engellenecektir. Bu da yöneticinin yönetim verimliliği düşürecektir. Bunun sonucu olarak da okul yöneticisinde kaygı oluşabileceği gibi kendisinde kaygı düzeyinin yüksek olması yönetim verimliliğini de düşürecektir.

Yetki sınırını farkındalık derecesi, kişilik özellikleri, siyasi yaptırımlar, ahbab çavuş ilişkisi yöneticinin alacağı kararlar üzerinde baskı kaynağı olacaktır. Bu yüzden bu etmenlerin fazlalığı yöneticide yüksek kaygı durumu oluşturacak ve buna bağlı olarak da birtakım psikolojik bozuklukların meydana gelmesine sebep olacaktır.

Kaygılı yöneticilerin özgüvenleri eksiktir, kişilerle ilişkilerinde aşırı duyarlıdırlar ve çabuk karamsarlığa düşerler. Bundan dolayı karar alırken, yanlış karar alma endişesine kapılırlar ve güç karar verirler. Yöneticilerinin üzerlerinde bulunan baskı durumuna ve derecesine göre kaygı düzeyleri değişebilir ve bu kaygı düzeyine bağlı olarak ise problemler karşısında yönetim becerilerini kullanması zorlaşabilir. Bir okul verimliliği ve kalitesi, programı uygulayan öğretmenlerin performansı kadar yöneticinin verimli çalışmasına bağlı olduğu söylenebilir. Yöneticinin verimini ise pek çok faktörün etkilediği düşünülürse; kaygılı bir yöneticinin iş yaşamında verimli ve etkili olamayacağı söylenebilir (Izgar, 2001: 73).

1.4. PROBLEM DURUMU

Günümüz toplumlarında gelişimin temelinde insana yapılan yatırım vardır. İnsan kaynağına yapılan yatırım ile toplumun gelişmişliği doğru orantılıdır. Bu yatırımların başında ise eğitim gelmektedir. Eğitim, toplumun kendini gerçekleştirmesi ve kendini yenilemesi için vazgeçilmez bir toplumsal işlemdir.

Eğitim, hem örgün hem de yaygın olarak toplumun içinde yer alır (Yücel, 2006). Örgün eğitim, okul çatısı altında amaca göre hazırlanmış programlar çerçevesinde belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimidir. Buradaki temel amaç beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır.

Okul çatısı altında; okul yöneticileri, öğretmenler, memurlar, hizmetli grubu personel görev almaktadır. Bursalıoğlu (2002)' ye göre okul yönetiminde rol oynayan iç öğeler ve dış öğeler vardır. İç öğeler, okulu meydana getiren ve onun yapısında bulunan (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel) öğelerdir. Dış öğeler ise okulun yapısında bulunmayan ama onu etkileyerek yönetimde rol oynayan (veliler, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü) öğelerdir. Okul yönetimini etkileyen öğeler olsa da okul örgütü içerisinde eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde sürdürülmesinden okul müdürü sorumludur. Sahip olduğu yetkileri yerinde, zamanında , iç ve dış öğelerin baskısı altında olmadan kullanabilen okul yöneticilerinin etkili yönetim sürecini gerçekleştirmesi,

motivasyonlarının yüksek olması ve buna bağlı olarak da eğitim üretim kalitesinin artması beklenebilir.

Okul müdürleri resmi olarak sahip olduğu yetkisini ve konumundan dolayı inisiyatiflerini kullanarak yönetim sürecinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu süreç boyunca yönetici birçok sorunla karşılaşmaktadır. Okul yöneticileri karşılaştıkları sorunların czmnde yetkilerini; çevresel, duygusal ve sosyal etmenlerden (i ve dış öğelerden) dolayı gereği gibi kullanamadıkları ve buna bağlı olarak da kayęı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Aşırı kayęı başarıyı, etkin karar alma sürecini ve yönetsel etkililiği negatif yönde etkileyen; olumsuz ve istenmeyen bir duygudur.

Okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken nasıl bir kayęı yaşadıkları, yaşanan bu kayęının karar verme ve yetki kullanımlarını nasıl etkilediği ve buna bağlı olarak eğitim ve üretim kalitesinin ne derecede etkilendiği araştırmaya değer bir durumdur. Ancak okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunların czmnde yetkilerini kullanırken ne ölçüde kayęı duyduklarına ilişkin bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu tür bilimsel çalışmaların yapılabilmesi için okul yöneticilerinin yetki kullanım sürecindeki kayęılarını tespit edebilecek bir ölçeğe ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Bu anlamada okul yöneticilerinin yetki kullanımları sürecinde yaşadıkları kayęı durumlarının ölçmek için uygun bir lme aracı olup olmadığı ve araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kayęı leği'nin (OYKÖ) güvenilir ve geçerli olup olmadığı durumu araştırmanın temel problemidir. Bu çerçevede araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir.

1.4.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği” OYKÖ geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

1.4.2. Alt Problemler

1. OYKÖ'nün geçerlilik düzeyi yeterli midir?
2. OYKÖ'nün güvenilirlik düzeyi yeterli midir?
3. Ülkemizde okul yöneticilerini yetki kullanım kaygı ortalama puanları nedir?

1.4.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken duydukları kaygı durumunu ölçen bir ölçek geliştirmektir.

1.4.4. Araştırmanın Önemi

Bugün artık bir toplumun gelişmişliği eğitim sisteminin gelişmişliğiyle doğru orantılı olarak kabul edilmektedir. Bilginin en önemli güç olmaya başladığı çağımızda, eğitimin önemi ve işlevi giderek artmaktadır. Eğitim sisteminin amacına ulaşması, eğitim programının uygulandığı yer olan okullar yoluyla olabilir. Millî Eğitim temel amaçlarına ulaşılması, okullarda verilen nitelikli eğitimle; nitelikli eğitim de okulların iyi yönetilmesiyle ilişkilidir. Okullarda yönetimin iyi olması ise okul yöneticilerinin, özgüvenleri tam, kanunların tanıdığı yetkilerini kaygıdan uzak bir şekilde yerinde ve zamanında kullanabilen ruhen ve bedenen sağlıklı kişiler olmaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Günümüz toplumlarında okul yöneticilerinin düşünebilen, üretebilen, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla, kaygılanmadan sağlıklı karar verebilmesi beklenmektedir. Bir okul

yöneticisi yönetim becerileri ile birlikte yetki ve sorumluluklarını kullanabildiği ölçüde etkili ve verimli olabilmektedir.

Taşra teşkilatının en alt yönetim kademesinde bulunan okul yöneticisi kendi yöneticilik yetkilerini kullanırken, yönetsel ve çevresel etmenlerden dolayı birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu etmenler, okul yöneticilerinde, yetkilerini kullanmalarında kaygı oluşturmaktadır. Kaygı, yöneticinin etkili karar verme sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Okul yöneticilerinin yetki kullanım sürecindeki kaygılarını tespit etmek, yönetim süreci ile ilgili gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayacak ve bu sürecin etkililiğini arttıracaktır. Bunun sonucu olarak da toplumun temeli olan eğitim kurumlarını daha iyi yönetilerek Millî Eğitim genel hedeflerine ulaşma ve “ideal insan” yetiştirme oranı artacaktır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken kaygı düzeylerini ölçen bir aracın geliştirilmesi uygun görülmüştür.

1.4.5.Sınırlılıklar

1. Araştırmada okul yöneticileri ile ilgili elde edilen veriler Tokat ili ile sınırlıdır.
2. Ölçeğin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
3. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Tokat ilinde okul yöneticiliği yapmakta olan bireyler ile sınırlıdır.

1.4.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu kişidir (Şişman, 2002: 136). Bu araştırmada okul yöneticisi olarak bir okuldaki müdür, müdür yardımcıları kastedilmektedir.

Yetki: Bir örgütte, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli plan ve politikaları kararlaştırma, örgütü harekete geçirerek emir verme, uygulamaları denetleme, eylemde bulunma ve yetki alanı içine giren bireylerin nasıl davranacaklarını belirleme hakkıdır (Özdayı, 2001).

Bu araştırma kapsamında “yetki”, Özdayı (2001) tanımladığı geniş anlamıyla kullanılmış olup, okul yöneticisine kanunların verdiği ve kanunlar dışında kendi inisiyatifini okul ile ilgili bir şeyler yapma ya da yapmama tercihi olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle ölçek maddeleri “yetki” kavramının en geniş kapsamı düşünülerek hazırlanmıştır. Ayrıca “okul yöneticilerinin yetki kullanımı” ile ilgili madde havuzu oluşturma aşamasında okul yöneticilerinden alınan maddelerin yöneticilerin yetki kavramını görev sorumluluklarını da içerecek şekilde en geniş anlamı ile algıladıkları ve buna göre cevap verdikleri gözlenmiştir.

Kaygı: endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insan da baskı ve gerilime yol açan bir duygu halidir (Köknel, 1989: 69).

Yetki kullanım kaygısı: Okul yöneticisinin, sorumluluk alanı içindeki yönetim görevini yürütürken okul çevresi ve üst yöneticilerden gelen baskıdan dolayı yetkilerini kullanmada çekinken ve kararsız davranmasına bağlı olarak yaşadığı endişe, korku, telaş, üzüntü ve gerilim oluşturan duygusal yaşantıdır.

Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerine yönelik “yetki kullanım kaygısı” tanımlanmış olup araştırma kurgusu ve ölçek maddeleri buna göre yapılandırılmıştır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmektedir. Birinci bölümde okul yöneticilerinin yetki kullanımlarına ilişkin araştırmalara, ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin kaygı durumlarına ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. YETKİ KULLANIMINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

Çalışır (2008), “Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü Ve Düzeyleri “ ile ilgili araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri en çok rasyonel yetki türünü kullanmakta, ancak geleneksel ve karizmatik yetki türlerini de yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Okul müdürleri ile müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin rasyonel yetkilerini kullanma algıları benzer olmakla beraber geleneksel ve karizmatik yetki kullanmalarına dönük algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin en çok bütçe ve kaynak yetersizliği engeliyle karşı karşıya oldukları belirtilmiştir. Okul müdürleri, yetki kullanmaktan az düzeyde kaçınmaktadırlar. Ayrıca okul müdürleri yetkilerini aşan konuda çoğunlukla çalışanlarla birlikte karar vererek, riski dağıtmaktadırlar. “Okul Müdürlerinin Yetki Kullanmada Karşılaştıkları Engellere İlişkin Sonuçlara” göre ilköğretim okulu müdürleri ile müdür yardımcıları, okul müdürlerinin yetki kullanmada karşılaştıkları başlıca engellerin bütçe ve kaynak yetersizliği, yetkinin kullanılması ile yöneticilere sorumluluk doğması ve üst düzey yöneticilerin müdahalesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, yönetim formasyonunun yetersizliği, hata yapma korkusu ve sendika ya da çeşitli grupların baskısı okul müdürlerinin yetki kullanmada en az karşılaştıkları engellerdir. “Okul Müdürlerinin Yetki Kullanmaktan Kaçınma Nedenlerine İlişkin Sonuçlar” ise ilköğretim okulu müdürleri ile müdür yardımcıları, okul müdürlerinin yetki kullanmaktan kaçınmalarına yol açan nedenlerden

başlıcalarının, üst yönetimin onayına bağlı tekliflerin değiştirilmesi veya reddedilmesi ihtimalinden hoşlanmama, üst düzey bürokratlarla karşı karşıya gelmek istememe ve yetki kullanımı sonucunda doğacak risklerden çekinme etkenlerinin olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra, kullanılan yetki sonucunda çıkacak sorumluluktan kaçınma, politikacılarla karşı karşıya gelme korkusu ve verilecek ödül veya cezanın üst yönetim tarafından iptal edilme endişesi okul müdürlerinin yetki kullanmaktan en az kaçınma nedenleridir.

Gavuz (2008), “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle yetki Devretme Düzeyleri Arasındaki İlişki” ile ilgili araştırmada elde edilen bulgulara göre dönüşümcü liderlik ile yetki devri arasında kuvvetli bir ilişki bulunurken, sürdürümcü liderlik ile yetki devri arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Serbest liderlik ile yetki devri arasında ise zıt yönlü zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın ana problemi kapsamında liderlik tarzlarının yetki devretme düzeyini ne derecede açıkladığı da belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda liderlik ölçeği bileşenlerinin bağımsız, yetki devretme düzeyinin ise bağımlı değişken olduğu bir regresyon denklemi oluşturulmuştur. Dönüşümcü liderlik bileşeni bu denkleme anlamlı katkısı olan tek bağımsız değişken olarak bulunmuştur.

Yücel (2006) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında Ve Yetki Devrinde Yaşadıkları Sorunlar (Denizli Örneği)” ile ilgili araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin “yetki kullanımında” karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılama düzeylerinin, %72,5 orta düzeyde, %16,6 yüksek düzeyde, %10,9 düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin “yetki kullanımında” karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları: Okulun; türüne, eğitim durumuna, fiziki yapısına, personel sayısına ve öğrenci sayısına ilişkin değişiklikler göstermektedir.

Ancak; okul yöneticilerinin kıdemine, okuldaki pozisyonuna ve mezun olduğu son eğitim programına ilişkin değişiklikler göstermemektedir. “Okul binası ve tesislerinin bakım ve onarımının düzenli bir şekilde yapılamamasında”, “Yetki devri sürecinde astların kendine güvenememesi” alanlarında okul yöneticilerin sorun yaşadıkları ve katılma derecelerinin “Çoğu Zaman” olduğu saptanmıştır. “Okulun yeterli düzeyde aydınlatılamamasında”, “Sağlık ve askerlik işlerinin yapılamamasında”, “Devredilen yetkinin amaçlarının ve kapsamının ortaya konulamamasında”, “Devredilen yetkinin geri alınamamasında” alanlarında okul yöneticilerin sorun yaşamadıkları ve katılma derecelerinin “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” olduğu saptanmıştır.

James ve Judith (2003) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Otoritesi” ile ilgili araştırmada, ortaöğretim yöneticilerinin liderlik rollerinin belirlenmesi için kurumsal dönüşüm açısından yedi faktör belirlenmiştir. Otoritenin içsel yaptırımları, yönetim sisteminin sınırlılıkları, yetki ve sorumluluk arasındaki etkileşim ve yöneticilerin kişisel özellikleri; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, otoritelerinin azalmasının ya da artmasının ve bunları azaltan ya da artıran etmenlerin, grup içersinde dağılım göstermesinin temel sebebi olarak belirlenmiştir.

Erdem (2002) tarafından gerçekleştirilen, “Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Kullanma Eğilimleri” başlıklı araştırmada yetki, “klasik yetki” ve “kuantum yetki” diye iki şekilde tanımlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Altındağ İlçesi ortaöğretim okullarının müdürleri “Klasik Yetki” kullanmaktadırlar. Müdürlerin kuantum yetkiye en çok yaklaştıkları alan, okullarını ve öğretmenlerini parça ve bütünde görüp aralarındaki etkileşimi de göz ardı etmedikleri boyut olmuştur. Olaylara neden ve sonuç ilişkisinde bakmaları, suçluyu bulup cezalandırmak istemeleri ve öğüt vererek sorunlara çözüm getirmeleri ise müdürlerin kuantum yetki kullanımından en çok uzaklaştıkları alan olmuştur. Müdür yardımcılarının, müdürler hakkındaki

düşünceleri, “Klasik Yetki” kullandıkları ve kullandıkları yetki türünün ise en çok klasik boyutta olduğu ve müdürlerin düşündükleri alanın olaylara neden-sonuç ilişkisinde yaklaştıkları alan olmuştur. Müdür yardımcılarının, müdürlerin yetki kullanımını en çok kuantum boyutta olduğunu düşündükleri alan ise müdürlerin okul örgütü ile öğretmeni birbirleri ile etkileşimlerinde ve öğretmeni sistemdeki tek davranışlarıyla ele almakta oldukları alan olmuştur. Sonuç olarak; ortaöğretim okul müdürleri, kullandıkları yetki türünü klasik alanda ortaya koyarken, yardımcıları da müdürlerinin kullandıkları yetki türünü aynı alanda algılamışlardır. Ancak müdürler ile müdür yardımcılarının aynı alt alanlarda farklı oranlarda olmuştur.

Öksüm (2001) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yetki Kullanma Yeterliliklerinin Öğretmenler ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi” ile ilgili araştırmada, okul müdürlerinin yetkilerini ne derecede kullandıkları ve bunun ilköğretim müfettişleri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda genel ortalama değerler göz önünde bulundurularak, ilköğretim okulu müdürlerinin; “okul işletmesi” konusunda yetki kullanma yeterlilikleri öğretmenler tarafından “Çok”, ilköğretim müfettişleri tarafından ise “Orta” derecede; “Personel İşleri” konusunda yetki kullanma yeterlilikleri öğretmenler tarafından “Çok”, ilköğretim müfettişleri tarafından ise “Orta” derecede; “Eğitim-öğretim” konusunda yetki kullanma yeterlilikleri öğretmenler tarafından “Çok”, ilköğretim müfettişleri tarafından ise “Az” derecede; “Öğrenci İşleri” konusunda yetki kullanma yeterlilikleri öğretmenler tarafından “Çok”, ilköğretim müfettişleri tarafından ise “Az” derecede olarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak 0.005 anlamlılık düzeyinde (P=0.000) anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre ilköğretim okulu

müdürlerinin yetki kullanma yeterliliklerinin değerlendirilmesinde öğretmenler ile ilköğretim müfettişlerinin fikir birliği içinde olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Wilson (2000) “Eğitimsel İlişkilerde Otorite” ile ilgili araştırmada; yöneticilerin genel otoriteleri ve ahlak eğitiminin özel otoritesi konusuna değinilmiştir. Otorite, teorik ve pratik otorite olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca çocukların gelişiminde, öğretmenlerin sergiledikleri standart otorite dışında anne baba otoritesinin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocukların yetiştirilmesinde, yöneticilerin genel otoritelerinin yanı sıra bunun anne baba otoritesi ve ahlak otoritesiyle desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Barkçin (1994),”Eğitim Yönetiminde Yetki Devri” ile ilgili araştırmada, eğitimde yetkilerin devredilmesine ilişkin olarak; bakanlık yöneticileri, valiler, İl Millî Eğitim Müdürleri, İlçe Millî Eğitim Müdürleri, ilköğretim müfettişlerinin ve okul müdürlerinin, eğitim birimlerinde, eğitim programları ve öğretim, personel, öğrenci işleri, bütçe ve finansman konularında birinci derecede yetkili olmasını düşündükleri kademeye ait görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre halen merkez teşkilatın elinde bulunan pek çok yetkinin; yöresel, sosyoekonomik ve kültürel farklılıklar da dikkate alınarak yerel yönetimlere ve il teşkilatlarına devredilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYGI DURUMLARINA İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR

Çevik (2006) , “Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması” ile ilgili araştırmada analizler sonucunda okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeyleri okul

yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında okul yöneticileri ile yönetici adaylarının adı geçen kaygı düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak yöneticilerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin seviyesi bilgisayar kaygısı düzeylerini de doğru orantılı olarak etkilemektedir.

Şeyhoğlu (2005), “Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri” ile ilgili araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygılarının oldukça düşük olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgisayar kaygı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken yöneticilerin cinsiyetlerine göre bilgisayar kaygı ortalamalarının kadınlar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bilgisayar kullanan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarının kullanmayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayar kullanma sürelerine göre de öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarının değiştiği gözlenmiştir. Daha uzun süreli bilgisayar kullanan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygıları daha düşük bulunmuştur.

Karlı, Baloğlu, Erginer ve Baloğlu (2004) , “Fakülte Yöneticilerinin, Görev Ve Sorumlulukları İle İlgili Kaygı Düzeyleri” ile ilgili araştırmalarında fakülte yöneticilerinin, durumluk sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yöneticilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Cinsiyet, yaş, yönetim görevi ve iş garantisinin kaygı durumunu anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür.

Mikkelsen, Qgoard, Linndge ve Olsen (2002), Norveç Araştırma biriminde 336 çalışanla yaptıkları araştırmada cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenleri ile bilgisayar kaygısı

arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma sonucunda yöneticilerin bilgisayar kaygısı düzeylerinin diğer çalışanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Güven, Yalçınkaya-Akyüz (2002) , “Okul Yöneticilerinde Kaygı-İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi” ile ilgili araştırmalarında özel okullarda ve devlet okullarında çalışan okul yöneticilerinin Maslow hiyerarşisine dayandırılan gereksinim alanlarında ne derecede doyum ya da doyumsuzluk gösterdikleri ve kaygı ile iş doyumları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyumları, devlet okullarında çalışan yöneticilerden anlamlı derecede yüksek bulunmuş ve sürekli kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin iş doyumları ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Özdayı (2001) , “Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi” ile ilgili araştırmada yöneticiler, yetki devrinde adil davrandıklarına inanmaktadırlar. Ancak yöneticilerin yarısı, kendilerinin bulunmadığı durumlarda astların görevlerini aksatacağını düşünmektedirler. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu da yetki devrinde astlarla yüz yüze konuşarak görevlendirmeyi tercih etmektedirler. Bu da yöneticilerin işlerin istenildiği gibi gitmediğinde, kendilerini daha kolay savunma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Üst yönetimle olan ilişkilerde en büyük sorun, halen yetkilerin merkezde toplanmasından kaynaklanmakta ve işler zamanında bitirilememektedir. Zaman zaman üst yönetimden gelen emirlerin uygulanmasında yetki ve sorumluluk çatışması yaşanmaktadır. Yetki devrini engelleyen bir başka husus da denetim ve kontrol mekanizmasının sağlıklı yürütülmemesidir. Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Üstündağ (2001) , “ Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve

Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” ile ilgili yapılan araştırmada yöneticilerin bilgisayar kaygıları, görev yaptıkları okulların düzeyi, görevleri, branşları, cinsiyetleri, yaşları, mesleki kıdemleri ve bilgisayar kurslarına katılma sıklıklarına göre değişmezken; evlerinde bilgisayar olup olmaması ve bilgisayar kullanma yeterliklerine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca, yönetici ve öğretmenlerin kaygı düzeylerinin yüksek olmadığı, bilgisayara ilgi duyma düzeyleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Özcan (1999),” Yöneticilerde Karar Verme İle Kaygı İlişkileri “ ile ilgili yapılan araştırmada ; “okul” değişkeninde kaygı puanına göre yapılan karşılaştırmada yöneticilerin, eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karar verirken subjektif korkuya düştükleri söylenebilir. “Cinsiyet” değişkenine göre, karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır. Yöneticilerin “yaş” değişkeni ile ilgili kaygı puanlarına göre yapılan karşılaştırmada; 20-25 yaş grubundaki yöneticilerin, 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki yöneticilere göre; eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde verilen kararlardan dolayı kaygı duydukları söylenebilir. 20-25 yaş grubundaki yöneticilerin kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğu görülmüştür. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi okul yöneticilerinin “öğrenim düzeyi” değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi okul yöneticilerinin “görev” değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır.

İlgili literatüre bakıldığında okul yöneticilerinin yetki kullanımlarına dair çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yetki kullanımı türü ve düzeyi, yetki devretme düzeyleri, yetki kullanım ve yetki devretmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Okul yöneticilerinin kaygı durumlarına ilişkin çalışmalar ise yoğunlukla okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarına yönelik çalışmalardır. Okul yöneticilerinin yetki alma, yetki devretme, yetki kullanım kaygılarına ilişkin çalışmaların yoğunluğu azdır. Oysa okul yöneticilerinin yetki kullanım kaygılarına ilişkin araştırmaların yapılması yönetsel etkinliğin artması, eğitim kalitesinin yükselmesi için önlemler alınmasına rehber olacaktır. Bundan dolayı okul yöneticilerinin yetki kullanım kaygılarına ilişkin çeşitli değişkenlerle çalışmaların rahatlıkla yapılabileceği “ Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği'nin” geliştirilmesinin alana büyük katkısı olacağı düşünülmüştür.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altında yer alan bilgiler sunulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırma okul yöneticilerinin yönetim görevlerini yürütürlerken okul çevresi ve üst yöneticilerden gelen baskıdan dolayı yetkilerini kullanmada yaşadıkları kaygı durumunu ölçme amacı ile yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma Tokat İli merkez ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan okul müdürü, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Tokat Millî Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen 2009-2010 verilerine göre il genelinde okul yöneticisi sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Tokat İli MEB' e Bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici Sayıları

Okul Müdürü	Müdür Başyardımcısı	Müdür Yardımcısı	Toplam
343	55	532	930

Araştırmanın evrenini 930 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu kapsamdan ulaşılabilen ve ölçme aracını sağlıklı dolduran 156 okul yöneticisi (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) bu çalışmanın çalışma grubunu (örneklemi) oluşturmaktadır.

3.3. ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME SÜRECİ

3.3.1. İşlem

“Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği’ni” geliştirmek için öncelikle literatür taraması yapılmış olup kuramsal alt yapı oluşturulmuştur. Daha sonra çalışma alanındaki 65 okul yöneticisine ulaşılarak kendilerinden, yetkilerini kullanmaları konusunda kaygı duydukları konular ile ilgili verilen örnek maddelere uygun maddeler yazmaları istenmiş ve ölçek için madde havuzu oluşturma yoluna gidilmiştir. Okul yöneticilerinden toplanarak oluşturulan madde havuzundan; birbirleri ile aynı olan, uygun olmayan, anlaşılmayan maddeler elenerek çıkarılmış ve 50 madde kalmıştır. Kalan 50 madde için “*Hiç uygun değil*”, “*Çok az uygun*”, “*Oldukça uygun*”, “*Tamamen uygun*” şeklinde bir uzman görüş formu hazırlanmıştır. Bu işlemin ardından ise elde edilen 50 maddelik ölçek havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve Eğitim Bilimleri alanından 20 uzmandan maddelerin uygunluğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinin ayrıntılı olarak incelenmesinin ardından uzmanların hiç uygun bulmadığı 14 madde daha elenerek ölçekten çıkarılmış ve ölçek 40 maddelik son haline getirilmiştir. Ayrıca ölçeğin uzman görüşleri sonucunda elde edilen 40 maddelik son hali Türkçe dilbilgisi ve anlam bakımından uygunluğunun incelenmesi için 3 Türk Dili uzmanına inceletilmiştir. Türk Dili uzmanları önerilerine göre ölçeğe son şekli verilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.2. Ölçeğin Puanlaması

Okul yöneticisinin yönetim görevini yürütürken yaşadıkları kaygıları ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği” (OYKÖ) , 40 maddeden oluşan dördümlü Likert tipi dereceli ölçme aracı biçiminde düzenlenen bir ölçme aracı olup bireysel olarak doldurulabilen yetişkinler için

hazırlanmıştır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puanlaması Likert derecelemesine uygun olarak ;

Hiç kaygılanmam: 0 puan.

Çok az kaygılanırım: 1puan

Oldukça kaygılanırım: 2 puan

Çok fazla kaygılanırım: 3 puan

şeklinde değerlendirilir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 108 olmaktadır.

Okul yöneticilerine demografik özelliklerinin sorulmasının kaygı oluşturabileceği ve ölçeği objektif cevaplamalarını olumsuz etkileyeceği endişesi ile demografik özellikleri içeren kişisel bilgi formunun kullanılmamasına karar verilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışma, Tokat ili genelinde MEB'e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yönetici olarak çalışanlara araştırmacının kendisi tarafından ölçme aracı uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Gereken izinler alındıktan sonra araştırma paketi okul yöneticilerine elden ulaştırılmış olup cevaplanan ölçme araçları ise yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırma kapsamında dağıtılan 161 adet ölçme aracından 158 tanesi geri dönüşümü sağlanmış olup geri dönen 158 ölçme aracından ise iki tanesinin eksik ve yanlış doldurulduğu tespit edilmiş ve analize alınmamıştır. Sağlıklı olarak toplanan 156 ölçme aracından elde edilen veriler üzerinde analiz gerçekleştirilmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırmada istatistiksel yöntem olarak açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu nedenle aşağıda açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.5.1. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Çok sayıdaki değişkenin altında yatan yapıları ortaya çıkarmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanır. Burada değişkenler arasındaki ilişkiye dayalı olarak bir değişken (ya da madde) herhangi bir faktörle ilişkili olabilir ve ondan yük alabilir. Dolayısıyla geleneksel faktör analizinde belirli bir ön beklenti ya da denence olmaksızın faktör ağırlıkları temelinde verinin faktör yapısı belirlenir (Sümer, 2000).

Bu çalışmada, ölçekte yer alan 40 maddenin, gizil değişkenler altındaki faktör yüklerini incelemek amacı ile açımlayıcı faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın AFA sonuçları 4. bölümde “AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİNE GÖRE “OYKÖ’NÜN” FAKTÖR YAPISI” başlığı altında verilmiştir.

3.5.2. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ

Belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklindeki bir ön beklentinin sınanmasına dayanır. Bu nedenle analizde yer alacak değişkenler, kuramın sayıltıları doğrultusunda seçilir ve bu değişkenlerin istenilen faktörlerde ne oranda yer aldıklarına bakılır. LISREL gibi Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analiz programları ile yapılan doğrulayıcı faktör analizinde gizil değişkenler olarak tanımlanan faktörler arası ilişkiler, faktör ağırlıkları ve karşılaştırmalı modeller sınanabilir ve her bir modelin uygunluk derecesi elde edilebilir (Sümer, 2000).

Doğrulamalı faktör analizi; ölçek geliştirme sürecinin ilk aşamalarından son derece etkilidir. Uzman araştırmacı, geliştirmeye çalıştığı bir ölçeğin ilk uygulamalar sonucunda elde ettiği sonuçlarına bakarak temel olarak nerelerde sorun olduğunu ve ölçmeye çalıştığı değişken için hazırlamış olduğu araçta ne tür değişiklikler yaparak problemin halledilebileceğini rahatlıkla kavrayabilir (Şimşek, 2007)

LISREL programı modelin veriye uyumunun farklı yönlerini, farklı ölçütler temelinde değerlendiren çok sayıda uyum indeksi sunmaktadır. Bunlar Ki Kare (χ^2) Uyum Testi (Chi-Square Goodness of Fit), İyi Uyum Testleri (Goodness of Fit) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri (Comparative Fit Index) olmak üzere üç grupta toplanabilir. Bu çalışmada Ki Kare Uyum Testi (χ^2) , Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) , Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), İyi Uyum İndeksi (GFI), Ayarlanabilen İyi Uyum İndeksi (AGFI) kullanılmıştır

Ki Kare Uyum Testi (Chi-Square χ^2): Eğer veri ile model arasında uyum mükemmel ise elde edilen değer 0' a yakın olması ve anlamlılık değerinin (p değeri) manidar (anlamlı) olmaması gerekir. Dolayısıyla geleneksel anlamlılık testinin tersine χ^2 testinde anlamsız bir “p” değeri elde edilmek istenir. χ^2 testi örneklem yeterince genişse ve veri çok değişkenli istatistiğin temel sayıtlılarını tam olarak karşılıyorsa doğru bir ölçüm verir. Serbestlik derecesi (sd) de χ^2 testinde önemli bir ölçüttür. Sd' nin büyük olduğu durumlarda da χ^2 anlamlı sonuçlar verme eğilimindedir. Bu nedenle bazı durumlarda sd'nin χ^2 'ye oranı (sd/χ^2) da yeterlik için bir ölçüt olarak kullanılabilir.

İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index GFI): Temelde uygunluğun örneklem genişliğinden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için

geliştirilmiştir. GFI modelin örneklemedeki varyans-kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. Bu nedenle regrasyondaki R^2 ye benzer. GFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve örneklem genişliğine çok duyarlı olduğu için büyük N' lerde daha küçük değerler verir, .90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir.

Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI): Örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. N' in özellikle büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir. AGFI değerleri de 0 ile 1 arasında değişir. .95 ve üzeri mükemmel uyum .90 ve üzeride tatminkar düzeyde uyum olarak kabul edilir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA): Örneklemede gözlenen değişkenler arasındaki kovaryansla modelde önerilen parametreler arasındaki farkın, diğer bir deyişle hatanın derecesi temelinde geliştirilmiş olan mutlak uyum indeksidir. Kelloway (1998)'e göre RMSEA hem yorumlama kolaylığı hem ve güven aralığı sağlama hem de örneklem büyüklüğünden bağımsız tahminler sağlama açısından özel bir öneme sahiptir. GFI ve AGFI' nin tersine "0" a yakın değerler vermesi beklenir. .05' e eşit ya da daha küçük olan değerler mükemmel, .08 ve altındaki değerler de model karmaşıklığı dikkate alınarak kabul edilen değerler olarak görülebilir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): Bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen YEM modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır ve ikisi arasındaki oranı yansıtan "0" ile "1" arasında bir

değer verir. Değerler 1'e yaklaştıkça modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilir, .90 ve üzerindeki değerler iyi uyum olarak değerlendirilir.

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): Modelin karmaşıklığını dikkate alarak bir değer verir. Bunu da karşılaştırdığı modellerin (bağımsızlık ve önerilen modeller) Sd' lerini hesaba katarak yapar. "0" ile "1" arasında bir değer verir, .95 ve üzeri mükemmel uyuma .90 ve .94 arası değerler de kabul edilir uyuma karşılık gelir (Haşlaman, 2005: 54-55).

GFI, NNFI, CFI ve AGFI indekslerine ilişkin değerlerin .90'dan büyük olmasının yeterli düzeyde uyumun olduğunu değerlerin 0'a yaklaşmasının kötü, 1'e yaklaşmasının mükemmel uyum göstermektedir, RMSEA'nın ise .05'den küçük olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir. χ^2/sd 'nin ise 5' ten küçük olması kabul edilebilir, 2'den küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir. (Schumacker ve Lomax, 2004: 79-112; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006: 559; Şimşek, 2007: 44-49; Carr, 2000: 1436)

Araştırmada kullanılan uyum indeksleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Kullanılan Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri : χ^2 / sd	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Kriterler : < 5 /1	< .05	> .90	>.90	> .90	> .90

Bu çalışmada, ölçekte yer alan 36 maddeye doğrulayıcı faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın DFA sonuçları 4. bölümde "DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNE GÖRE "OYKÖ'NÜN" UYUM İNDEKSLERİ" başlığı altında verilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada izlenen istatistiksel yöntemler ve sonuçları tartışılmaktadır.

4.1. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Klasik tanım içerisinde geçerlik, bir testin, sadece o testle ölçülmek istenen değişkeni ölçmesi, başka değişkenlerle karıştırılmamasıdır. Cronbach' a göre geçerlilik, bir test puanından elde edilebilecek yordamanın veya belli bir kestirmenin doğruluğudur (Baykul, 2000: 201). Ölçeğin geçerlik çalışması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğe madde-toplam korelasyonları .40'dan yüksek olan maddeler dahil edilmiştir. Bu doğrultuda ölçekteki 4 madde (M4, M7, M19 ve M29) kriterin altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Aşağıda maddelere ait madde toplam korelasyon verilmiştir.

Tablo 4.1. 40 Maddelik Ölçeğin Madde-Toplam Korelasyonu

Madde No	Madde Toplam Korelasyonları	Madde No	Madde Toplam Korelasyonları
M1	.52	M21	.69
M2	.65	M22	.73
M3	.59	M23	.74
M4	.38	M24	.66
M5	.63	M25	.69
M6	.65	M26	.62
M7	.27	M27	.52
M8	.74	M28	.64
M9	.78	M29	.37
M10	.72	M30	.66
M11	.69	M31	.72
M12	.71	M32	.75
M13	.71	M33	.73
M14	.75	M34	.73
M15	.67	M35	.72
M16	.70	M36	.69
M17	.57	M37	.66
M18	.48	M38	.63
M19	.31	M39	.74
M20	.76	M40	.77

4.1.1. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİNE GÖRE “OYKÖ’NÜN” FAKTÖR YAPISI

Aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi daha az sayıda değişkenle gerçekleştirebilmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesin de SPSS 12.0 paket programı kullanılmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) .94 olarak hesaplanmıştır. KMO için .70’in üzerinde değerlerin her faktör altındaki maddenin analiz için yeterli olduğu belirtilmektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005: 80). Barlett Spehericity testi x^2 değeri 4307,775 ($p<000$) olarak hesaplanmıştır. Barlett Spehericity testinin .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıkması gerekmektedir (Field, 2005: 652). KMO değeri ve Barlett testleri sonuçları araştırma verisinin faktör analizi için uygun olduğu gözlemlenmiştir.

Ölçeğin yeni geliştirilen bir ölçek ve alt boyutlarının ilişkili olmasından dolayı ölçek maddelerinin en yüksek varyansı çıkarmalarını sağlamak amacı ile faktör analizinde oblimin dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi (principal compenents analysis with a oblimin rotation) kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçekte yer alan 36 maddenin (gösterge değişken) faktörler (gizil değişkenler) altındaki yükleri incelenmiştir. Değişkenler 36 gösterge ve 4 faktör (gizil değişken) olarak yapılandırılmıştır. Faktör adları alinyazından alınmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda tüm maddelerin toplam varyansın %60’unu açıklayan ve dört faktörlü yapıdan oluştuğu anlaşılmıştır. Litaretürde faktör analizi çalışmalarında faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama oranının alt sınırı %40 olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994) .

Tablo 4.2. Faktör Varyans Yüzdeleri

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings(a)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	18,054	50,149	50,149	17,658	49,050	49,050	15,433
2	1,981	5,502	55,652	1,591	4,418	53,469	10,859
3	1,749	4,860	60,511	1,346	3,740	57,209	6,597
4	1,363	3,787	64,299	,945	2,625	59,834	10,491
5	,967	2,686	66,984				
6	,883	2,453	69,437				
7	,774	2,150	71,588				
8	,729	2,024	73,612				
9	,698	1,940	75,552				
10	,639	1,776	77,328				

Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği'nin maddelerine ilişkin faktör yükleri Tablo 4.3'de sunulmuştur.

Tablo 4.3. OYKÖ'nün Faktör Yapısı

MADDE NO	FAKTÖR 1 (Yönetim İşleri)	FAKTÖR 2 (Personel İşleri)	FAKTÖR 3 (Eğitim- Öğretim İşleri)	FAKTÖR 4 (Okul Düzen- Disiplin İşleri)
M6	.74			
M7	.78			
M8	.74			
M9	.69			
M10	.75			
M11	.67			
M12	.78			
M17	.71			
M18	.68			
M19	.70			
M21	.67			
M22	.71			
M27	.66			
M28	.65			
M29	.67			
M30	.71			
M31	.80			
M32	.64			
M33	.56			
M36	.76			
M1		.67		
M2		.84		
M3		.70		
M4		.62		
M5		.72		
M13		.67		
M20		.76		
M35		.77		
M14			.81	
M15			.63	
M16			.56	
M26			.65	
M23				.75
M24				.66
M25				.66
M34				.73

Tablo 4.3'e göre 1. faktör (Yönetim İşleri) yükü .56 - .80 arasında değişen toplam 20 maddeden oluşup toplam varyansın %49'unu açıkladığı anlaşılmaktadır.

İkinci faktör (Personel İşleri) yükü .62 - .84 arasında değişen toplam 8 maddeden oluşup toplam varyansın %4'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Üçüncü faktör (Eğitim-Öğretim İşleri) yükü .56 - .81 arasında değişen toplam 4 maddeden oluşup toplam varyansın %4'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Dördüncü faktör (Okul Düzen-Disiplin İşleri) yükü .66 - .75 arasında değişen toplam 4 maddeden oluşup toplam varyansın %3'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham'a göre (2006: 128) açımlayıcı faktör analizinde madde yüklerinin .40'ün üzerinde çıkması kabul edilebilirlik açısından önem taşımaktadır.

Toplam varyansın %60 olduğu ve OYKÖ'nün tüm maddelerinin .40'ın üzerinde yüklere sahip olduğu gözlenerek yapı geçerliği çalışmasının ikinci aşaması olan doğrulayıcı faktör analizine (DFA) geçilmiştir.

4.1.2. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNE GÖRE “OYKÖ’NÜN” UYUM İNDEKSLERİ

Araştırmada ilk olarak 36 gösterge ve 4 gizil değişken yapısı oluşturulduktan sonra Lisrel 8.51 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk aşamada modelde hiçbir sınırlama ya da yeni bağlantı ekleme yoluna gidilmeden modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

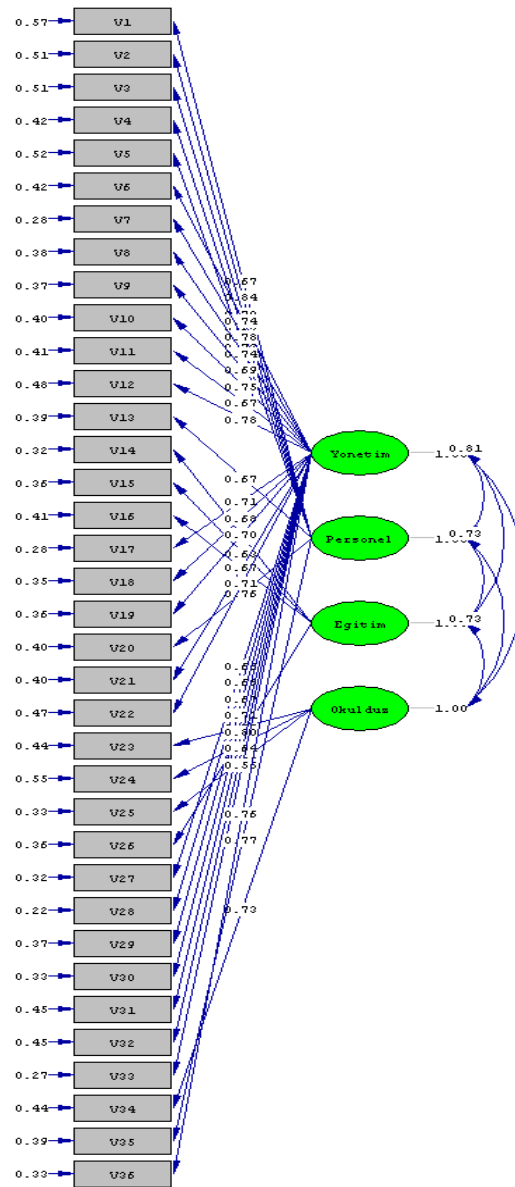
İlk analiz sonucunda χ^2 değeri (1168.16) ve $sd=588$ elde edilmiştir. χ^2/sd oranının 1.98 olduğu ve bu oranın 5/1 'in altında olduğu modelin uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Ancak diğer uyum indekslerine bakıldığında modifikasyona gerek duyulmuştur. [$\chi^2 (588, N =156)=1168.16 p<.000$], elde edilen uyum indeksleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.4. Modifikasyon Öncesi Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri : χ^2 / sd	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI	
Kriterler	: 1.98	.080	.85	.86	.70	.67

DFA'nın bağlantı diagramı (path diagram) standart katsayılar aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 4.1. DFA Bağlantı Diagramı



Chi-Square=1168.16, df=588, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

Lisrel iki çeşit modifikasyon indeksi önerir: Birincisi bağlantı kurmak veya bağlantıyı silmek, ikincisi değişkenler arasında hata varyansı eklemek veya çıkarmaktır. DFA'nın modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, modifikasyon indeksleri incelenerek, Ki Kare değerinde düşme elde etmek (modeli iyileştirmek) için, bazı maddelerin hataları arasında korelasyon düzeyleri dikkate alınmış ve revizyon yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda M2 ile M1, M8 ile M7, M9 ile M8, M12 ile M11, M16 ile M15, maddeleri arasındaki korelasyonlar serbest bırakılmıştır.

Modifikasyon işlemlerinden sonra LISREL 8.51 programı tekrar çalıştırılmıştır. Analiz sonucunda χ^2 değeri 1017.03) ve sd=583 elde edilmiştir. χ^2 /sd oranı 1.74 olarak bulunan bu değer istenilen 5/1 'in çok daha altında olması modelin daha iyi uyum gösterdiğini işaret etmektedir. [χ^2 (583, N =156)=1017.03, p<.000], modifikasyon sonrasında DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği indeksleri aşağıda sunulmuştur.

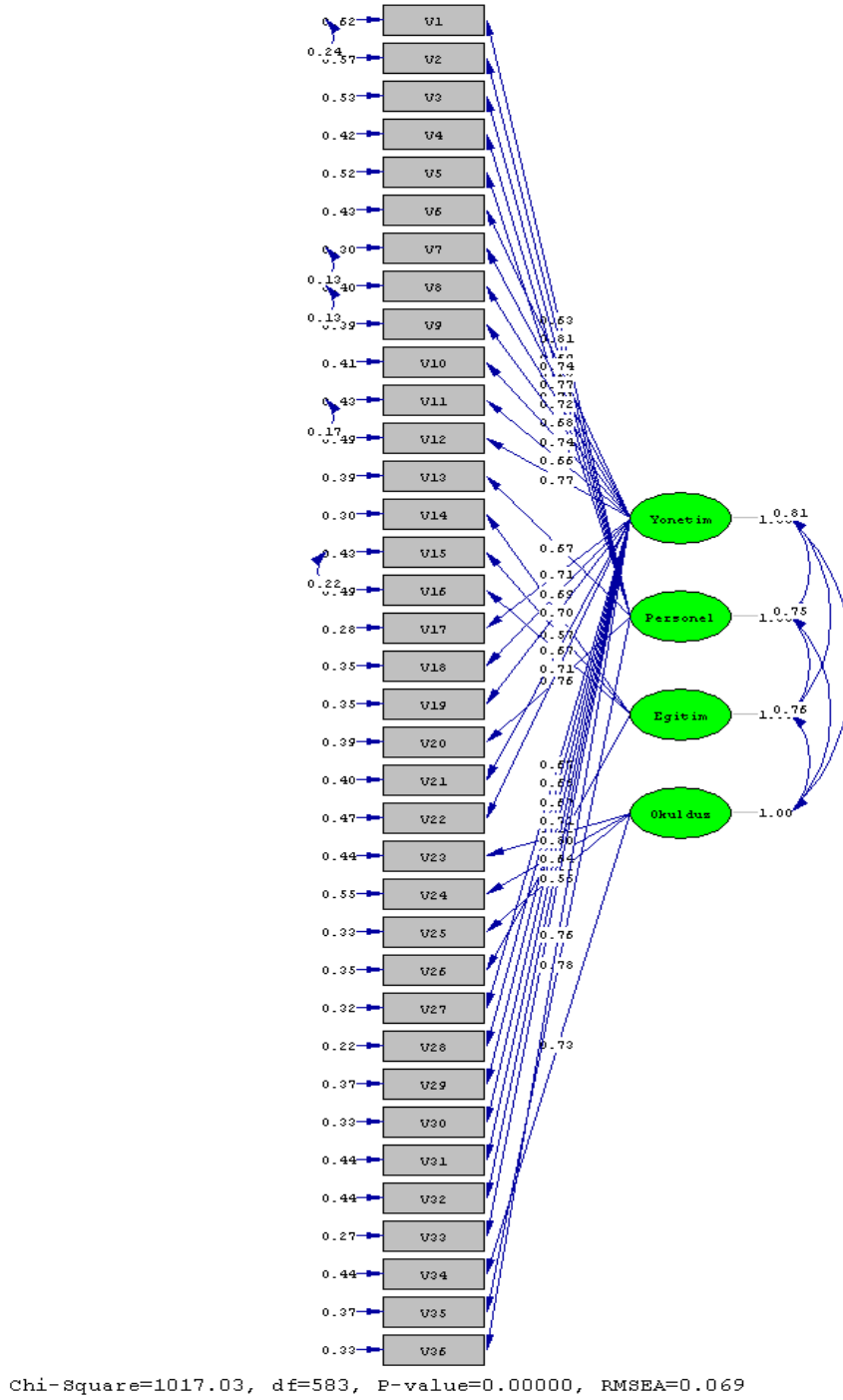
Tablo 4.5. DFA Modelinin Uyum İyiliği İndeksleri Sonuçları

Uyum indeksleri: χ^2 / sd	RMSEA	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Değerler : 1.74	.069	.88	.89	.73	.69

RMSEA değeri .069 olarak elde edilmiş ve önerilen modelin RMSEA değerinin %90 güven aralığının .062- .076 olarak elde edildiği ve bu değer kabul edilebilir değer olan 0.05 kritik değerini kapsadığı anlaşılmaktadır. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde; modelin veriye uyum gösterdiği görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin .50 den büyük olması kabul edilebilir değer aralığındadır.

DFA'nın bağlantı diagramı (path diagram) standart katsayılar şekil 4.2'de verilmiştir.

Şekil 4.2. Modifikasyon DFA Bağlantı Diagramı



Araştırmanın DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde NNFI ve CFI indekslerinin .90'a yakın olması yeterli uyumu, GFI ve AGFI indekslerinin .90'dan küçük ama .50'den büyük (0'a uzak 1'e yakın) olması ve RMSEA'nın .08'den

küçük olması 4 faktörde sınanan DFA modelinin yeterlilik gösterdiğine karar verilmiştir.

4.2. ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Bu bölümde Doğrulayıcı Faktör Analizi ile ölçeğin toplam maddeleri üzerinde ve alt boyutlarında Cronbach alfa katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında tüm ölçek maddeleri için hesaplanan iç tutarlılık cronbach alfa katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her bir faktör (alt ölçekler) için ayrı ayrı hesaplanan iç tutarlılık katsayısı madde toplam korelasyon katsayıları ve Cronbach Alfa Değerleri tablo 4.6. verilmiştir.

Tablo 4.6. Faktör Madde Toplam Korelasyon Katsayılar ile Cronbach Alfa Katsayıları

FAKTÖR	Cronbach Alfa Katsayıları	Madde Toplam Korelasyon Katsayılar
Faktör1	.96	.92
Faktör2	.90	.81
Faktör3	.82	.83
Faktör4	.81	.76

Yukarıdaki madde korelasyonları tablosu incelendiğinde ölçek faktörlerinden 1. Faktör (Yönetim İşleri) için hesaplanan cronbach alfa katsayısı .96 madde toplam katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. 2. Faktör (Personel İşleri) için hesaplanan cronbach alfa katsayısı .90 madde toplam katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır. 3. Faktör (Eğitim Öğretim İşleri) için hesaplanan cronbach alfa katsayısı .82 madde toplam katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. 4. Faktör (Okul Düzen Disiplin İşleri) için hesaplanan cronbach alfa katsayısı .81 madde toplam katsayısı ise .76 olarak hesaplanmıştır.

“Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği'nin” alt boyutları arasında yapılan Pearson Korelasyon testinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Yönetim İşleri toplam puanları ile Personel İşleri toplam puanları arasında .76;

Yönetim İşleri toplam puanları ile Eğitim Öğretim İşleri toplam puanları arasında .67;

Yönetim İşleri toplam puanları ile Okul Düzen-Disiplin İşleri toplam puanları arasında .71,

Personel İşleri toplam puanları ile Eğitim Öğretim İşleri toplam puanları arasında .64;

Personel İşleri toplam puanları ile Okul Düzen Disiplin İşleri toplam puanları arasında .60;

Eğitim Öğretim İşleri toplam puanları ile Okul Düzen Disiplin İşleri toplam puanları arasında .60

düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında tüm “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği” alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık cronbach alfa katsayısının .97 olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANIM KAYGI DÜZEYLERİ

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “ülkemizde okul yöneticilerini yetki kullanım kaygı düzeyleri nedir” sorusuna yönelik yapılan betimsel analiz sonuçları tablo 4.7. de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

	N	\bar{X}	Ss	Medyan
Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Düzeyleri	156	39,2	22,9	33,5

Yapılan analizler sonucu oluşan yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 156 okul yöneticisinin yetki kullanım kaygı düzeyi ortalamasının yaklaşık 39 olduğu standart sapma değerinin ise yaklaşık 22 medyan değerinin ise yaklaşık 33 olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değerden bir standart sapma üstü, 61 puan ve üzeri yetki kullanım kaygı düzeyi yüksek ortalama değerden bir standart sapma altı 17 puan ve altında olanlar ise yetki kullanım kaygı düzeyi düşük olarak kabul edilebilir. Bu araştırma için 17 puan alt kesme değeri 61 puan ise üst kesme değeri olarak kabul edilmiştir. Ancak daha büyük bir grup üzerine yapılacak çalışma üzerinde daha doğru ve gerçekçi kesme değerlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Yapılan araştırmalar sonucu; Çalışır (2008), Gavuz (2008), Yücel (2006), Erdem (2002), Öksüm (2001), Barkçin (1994), Özdayı (2001), Üstündağ (2001), Özcan (1999), Güven ve Yalçinkaya-Akyüz (2002), Karlı, Baloğlu, Erginer ve Baloğlu (2004); okul yöneticilerinin yetki kullarımlarına dair birçok sorun yaşadıkları ve bu yaşanmışlıkları sonucunda da yetki kullarımları sırasında kendilerinde kaygı oluştuğu belirtmişlerdir. Bu sorundan yola çıkarak ‘Okul Yöneticileri Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği’ geliştirilmek üzere bu çalışma yapılmıştır. Madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, veri toplama (ölçeği yöneticilere uygulama) aşamalarından sonra ölçeğin analizi yapılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 36 maddeden oluştuğu ve dört faktör yapısında olduğu görülmüştür. DFA sonucunda; [χ^2 (583, N =156)=1017.03, $p<.000$, RMSEA=.069, NNFI=.88, CFI=.89, GFI=.73, AGFI=.69] geçerli uyum iyiliği indeksleri elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde ölçeğin geçerli olduğu anlaşılmaktadır.

“Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği’nin” iç tutarlılığına Cronbach alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu teknikleri kullanılarak karar verilmiştir. Ölçek alt boyutları için iç tutarlılık Cronbach alpha katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan tüm analizler sonucunda “Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği’nin” güvenilir ve geçerli olduğunu, okul yöneticilerinin kaygılarını güvenilir ve geçerli ölçtüğünü söylemek doğru olacaktır.

36 maddeden oluşan “Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği’nden” alınabilecek en düşük puan 0’ken alınabilecek en yüksek puan ise 108’dir. Bu araştırma;

ölçekten 61 ve üzeri puan alan yöneticinin yetki kullanım kaygı düzeyinin yüksek olduğunu, 17'den düşük puan alan yöneticinin ise yetki kullanım kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda “Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Düzeyleri” ortalamasının 39.2 civarında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ülkemizde okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken azımsanmayacak düzeyde kaygılandıklarını göstermektedir. Ayrıca okul örgüt yapısı ve işleyişinde okul yöneticilerinin yetki kullanım kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve önlemler alınmasının okulun eğitim ve öğretim kalitesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında okul yöneticilerinin yetki kullanım kaygılarına ölçmeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak diğer kaygı ölçekleri kullanılarak yapılan araştırmalar vardır. Bundan dolayı bu ölçeğin okul yöneticilerinin yetki kullanmalarına dair kaygı düzeylerini farklı değişkenlerle ilişkisi incelenerek literatürde etkili incelemelere kaynak olabileceği düşünülmektedir.

OYKÖ'nün geliştirilmesi için yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda OYKÖ'nün okul yöneticilerinin yetki kullanım kaygısını ölçmede kullanılabilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

1) “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Düzeylerini” etkileyen faktörlerin tespiti için yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

2) “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Düzeyi” ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

3) Daha büyük bir örneklem üzerine yapılacak çalışma üzerinde daha doğru ve gerçekçi kesme değerlerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle daha büyük bir

örneklem üzerinde kestirme değerlerinin belirlenmesi için araştırma yapılması önerilmektedir.

4) “Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Düzeyleri” ortalamasının yüksek olması okul yöneticilerinin yönetim becerilerini kullanmalarını ve performanslarını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle hizmetiçi eğitim kurslarında “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygılarını” azaltıcı önlemler alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR:

- Akboy, R. (1991), Öğretmen Adaylarında Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması ve Kaygı Alanlarının Saptanması, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Yayınları*, İzmir
- Akçay, A. (2003), "Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?", 12.11.2009, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/akcay.htm>)
- Alaylıoğlu, R. ve A. F. Oğuzkan (1976), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi*, İnkılâp ve Aka Basımevi, İstanbul
- Alpugan, O., Demir, H., Oktav, M. ve Üner, N. (1997), *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, Beta Yayıncılık, İstanbul
- Aytürk, N.(1999), *Yönetim Sanatı*, Yargı Yayıncılık, Ankara
- Balcı, A. (2000), *Örgütsel Gelişme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Barkçin, F. (1994), *Eğitim Yönetiminde Yetki Devri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Başar, E.(2003), *Eğitim Sosyolojisi Eğitimin Toplumsal Temelleri*, Kardeşler Ofset, Samsun
- Başaran, D. E. (1992), *Yönetimde İnsan İlişkileri*, Gül Yayınevi, Ankara
- Başarmak, U. (2008), *Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kaygı Düzeyleri*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Baykul, Y. (2000), *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, ÖSYM Yayınları, Ankara
- Biggs, J. B. and P. J. Moore (1993), *The Process of Learning*, Melbourne, Prentice Hall.
- Binbaşıoğlu, C. (1988), *Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşıoğlu Yayınevi, 4. Basım, Ankara
- Budak, S. (2003), *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara

- Bursalioğlu, Z. (2002), *Okul Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegema Yayıncılık, 11. Basım, Ankara
- Bursalioğlu, Z. (1982), *Okul Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Bursalioğlu, Z. (1978), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Can, H.(1999), *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitabevi, Ankara
- Caplow. T.(1976), *How To Run Organization*, Holt. Rineharl and Winslon, NewYork
- Carr, A. S., Keong L. G. And Sheu, C.(2000), "A study of purchasing practices in Taiwan The Ohio State University", *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 20 No. 12, pp. 1427-1445.
- Cüceloğlu, D. (1991), *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramlar*, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Cüceloğlu, D. (2005), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, 14. Basım, İstanbul
- Çalışır, M (2008), *Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü Ve Düzeyleri*,Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara
- Çelik, K. (2003), *Örgütsel Kontrol,Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Edit: Kamile Demir, ss.63-82, Anı Yayıncılık, Ankara
- Çevik,V. (2006), *Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin Karşılaştırılması*,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Desai, M. S. ve T. C. Richards (1998), "Computer Anxiety, Training and Education: A Meta Analysis", *Journal of Information Systems Education*, 9 (1 ve 2), 49-54.

- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996), *İşletme Yönetimine Giriş*, Beta Yayıncılık, İstanbul
- Dönmez, Z. (1998), *Cerrahi Kliniklerine Ameliyat Olmak Üzere Yatan Hastaların Hastaneye Yatıştaki Anksiyeteleri ve Anksiyeteyi Gidermede Hemşirelik Yaklaşımının Etkisinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eraslan, L. (2004), "Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi", *Millî Eğitim Dergisi*, 162, ss: 159-179 (bahar)
- Erdem, F. E. (2002), *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Kullanma Eğilimleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Erdoğan, İ. (2000), "*Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*", Sistem Yayınevi, 2.Basım, İstanbul
- Ertekin, Y. (2004), "Çağdaş Yönetim ve Denetim", *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık, ss: 55-67
- Field, A. (2005), *Discovering Statistics Using SPSS*, Londra: Sage Publications .
- Fiske, S. T. ve B. Morling (1996), "Controlling Self and Others: A Theory of Anxiety, Mental Control and Social Control", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (2), 115-124.
- Gavuz, Ş. (2008), *İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Yetki Devretme Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gençtan, E. (1988), *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*, Remzi Kitabevi, İstanbul

- Güçlü, N. ve Özden, S. (2000), "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.cilt, No: 1, ss:67-78
- Güven, A. ve M. Yalçınkaya-Akyüz (2002), "Okul Yöneticilerinde Kaygı-İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi", *Eğitim Araştırmaları*, 7, ss:178-188.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hançerlioğlu, O. (1993), *Ruhbilim Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, 2. Baskı, İstanbul
- Haşlaman, T. (2005), "*Programlama Dersi İle İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Howard, G. S. ve R. Smith (1986), "Computer Anxiety in Management Reality?", *Communications of the ACM*, 29 (7), 611-615.
- Ilgar, L. (2005), *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, Beta Yayınları, 3. Baskı, İstanbul
- Izgar, H. (2001), *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- James C. ve Hopkins J. A.(2003), The Leadership Authority of educational 'Middle Mangers'. *International Studies in Educational Administration*; 2003, Vol.31. Academic Search Elite.
- Jersild, A. T., Markey, F. V., Jersild, C.L. (Morgan, (1993), Children' fears, dreams, wishes, daydreams, likes, dislikes, pleasant and unpleasant memories. *Child Development Monographs* , 12

- Karagüven, H. Ü. (1999). "Açık Kaygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği ile İlgili Bir Çalışma", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, ss: 203-218
- Karlı, M. D. , M. Baloğlu, E. Erginer ve M. Baloğlu (2004), "A Description and Comparison of the Levels of Anxiety among College Administrators", 2. Uluslararası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi, 8 -10 Ekim 2004, Edirne, Türkiye.
- Kayıkçı, K. (2001), "Yönetici Yetiştirme Sorunu", 28 Ekim 2005, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/kayikci.htm>)
- Kırel, Ç. (2001), *Örgütlerde Etik Davranış Yönetimi ve Bir Uygulama Çalışması*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Cilt:11, No:1, Eskişehir
- Kline, P. (1994), *An Easy Guide For Factor Analysis* . U.K. Routledge
- Köknel, Ö. (1989), *Genel ve Klinik Psikiyatri*, Nobel Kitabevi, İstanbul
- Leech, N. L., Barrett, K. C., ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate statistics: Use and interpretation* (2. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Mental Control and Social Control", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22 (2), ss:115-124.
- Meyers, L. S., Gamst, G. ve Guarino, A.J. (2006). *Applied Multivariate Research. Design and Interpretation*. California: Sage Publication inc.
- Mikkelsen, A., Qgoard, T., Lindge, P.H., Olsen, E. (2002), "Job Characteristics and Computer Cnxiety in the Production Industry", *Computers in Human Behavior*, 18(3), p. 223-239
- Mikulincer, M., P. Kedem ve D. Paz (1990), "Anxiety and Categorization-I: The Structure and Boundaries of Mental Categories", *Personality and Individual Differences*, 11(8), 805-821.

Millî Eğitim Bakanlığı Web Sayfası 16.Haziran.2009

(http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25883_3.html) ,

Morgan, C. T. (1991), *Psikolojiye Giriş*, Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

Yayınları. No:1, 8.Baskı, Meteksan Ltd.: Ankara.

Okutan, M. (2003), "Okul Müdürlerini İdari Davranışları", 12.Ekim.2009,

(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/okutan.htm>)

Oswald, L. J. (1997), *School-Based Management*, School Leadership, Handbook for Excellence, Edited by:Stuart C.Smith and Philip K.Piele, 3. Edition, University of Oregon

Öktem, Ö. (1981), *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi*, Güryay Matbaası, İstanbul

Öksüm C. (2001), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yetki Kullanma Yeterliliklerinin Öğretmenler Ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öner, N. ve A.Le Compte (1985), *Durumluluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No:333, İstanbul

Özcan, K. (1999), *Yöneticilerde Karar Verme İle Kaygı İlişkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdayı, N. (2001), "Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13,ss : 151-164

Özdemir, S. (1995), "Eğitimde Verimlilik Ve Toplam Kalite Yönetimi", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, Sayı:3, s.s.377-388

Özgüven, D. E. (1994), *Psikolojik Testler*, Yeni Doğu Matbaası, Ankara

- Özkalp,E.(1992),*Örgütlerde Davranış*, (Edt:Enver,Ö.). Gruplarda İletişim. No:116.
Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- Rowden, R. W. (1999), "The Relationship Between Charismatic Leadership Behaviors And Organizational Commitment", *The Leadership & Organization Development Journal*, Volume:21, No:1, s.s:30-35
- Sargın, N. (1990), *Lise I. Ve Lise III. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Spielberger, C. D. (1983), *State- Trait Anxiety Inventory for Adults*, Mind Garden Inc,California.
- Sümer, N. 2000, "Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve Örnek Uygulamalar", *Türk Psikoloji Yazıları*,3 (6).ss:49 -74.
- Şeyhoğlu, M. (2005), *Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Şimşek, M. Ş. (1998), *Yönetim Organizasyon*, Damla Matbaacılık, Konya
- Şimşek, Ö. F. (2007), *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara
- Şişman, M.(2002), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi", 12.11.2009, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/orta3-kurt.htm>)
- Toprakçı, E. (2002), *Sınıf Örgütünün Yönetimi*, Ütopya Yayınevi, Ankara

- Töremen,F. ve Kolay, Y., ”İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler” 28.11.2005,(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>)
- Tutar, H. ve Yılmaz,M. K. (2003), *Genel İletişim*, Nobel Yayınları, Ankara
- Türkmen, İ. (1996), *Yönetmel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*, Millî Prodüktivite Merkezi Yayınları, 519, Ankara
- Ural, A.(2001-2), “Kamu Yöneticilerinin Yönetmel Etkinlik Düzeyleri”, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3,ss: 123-132
- Üstündağ N. (2001), *Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgisayar Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Vural, D. (1990), *Psychometric Evaluation of Four System Anxiety Questionnaire in Turkish Population*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wilson J. (2000), Authority in Educational Relationships, *Journal of Moral Education*, Sep, Vol. 29, Academic Search Elite.
- Yıldız, N. N. (2008), *Eğitim Yöneticilerinin Öğretim Programları Yönetimi Yeterliliklerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul
- Yozgat, H. (1989), *İşletme Yönetimi*, Vakıflar Yayın ve Yardım Vakfı, İstanbul
- Yücel, Z. (2006), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında Ve Yetki Devrinde Yasadıkları Sorunlar*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

EKLER

EK-1: OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANIMI KAYGI DÜZEYLERİNE

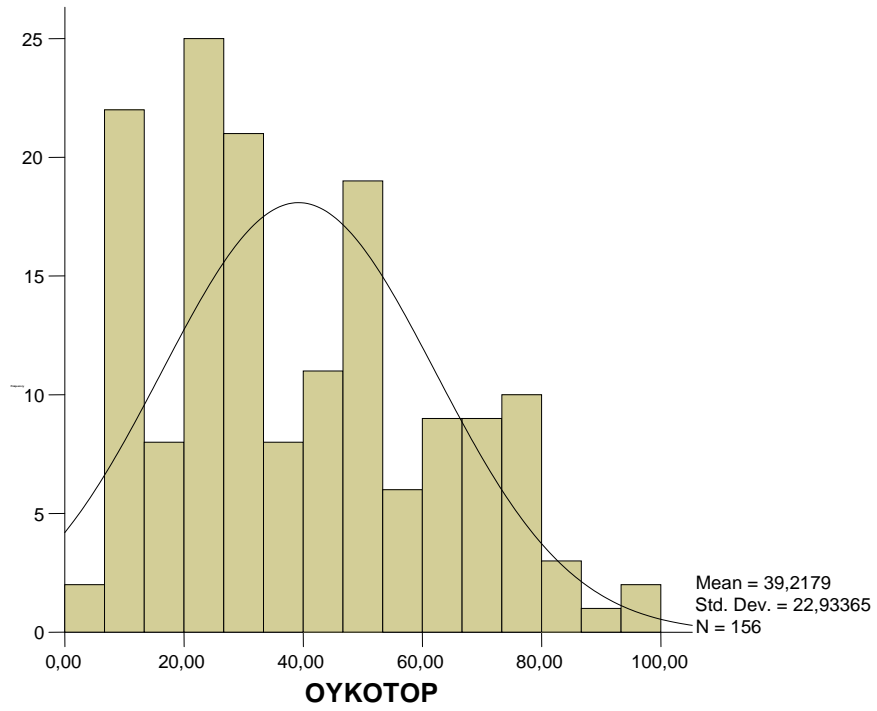
İLİŞKİN NORMAL DAĞILIM HİSTOGRAMI

EK-2: OKUL YÖNETİCİLERİ YETKİ KULLANIM KAYGI ÖLÇEĞİ

EK-3: ANKET YAPMA İZİNİ

EK-3:ÖZ GEÇMİŞ

EK-1



EK-2

Sayın okul yöneticisi

Aşağıda okul yöneticilerinin Öğretmenler, Öğrenciler, Okul ve çevresi ile ilgili yetkilerini kullanma dair maddeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyarak size en uygun durumun altına çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak ve bu araştırma dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle maddelere samimi cevap vermeniz araştırma güvenilirliği açısından çok önemlidir. İçten cevaplarınız ve Katkılarınız için teşekkür ederim.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Recep KOÇAK

Derya Yılmaz
Yüksek Lisans Öğrencisi

	Hiç Kaygılanmam (0)	Çok Az Kaygılanırım (1)	Oldukça Kaygılanırım (2)	Çok fazla Kaygılanırım (3)
1. Okul bina ve tesislerinin bakım ve onarımı ile ilgili konularda				
2. Okulun kaynaklarını okul ihtiyaçları konusunda kullanılmasında				
3. Sivil savunma ve yangından korunma tedbirlerinin alınmasında				
4. Ayniyat işlerinin yürütülmesinde				
5. Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde				
6. Öğretmenlere ödül verilmesinde				
7. Öğretmenler kurulunda karar alınmasında				
8. Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasında				
9. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlerinin denetlenmesinde				
10. Öğretmenlere nöbet görevi verilemesi ve izlenmesinde				
11. Yürürlükteki mevzuatın uygulanmasında				
12. Öğretmenlere sicil notu verilmesinde				
13. Eğitim öğretim araçlarının temin edilmesinde				
14. Sürekli devamsız öğrencilerin okula devamının sağlanmasında yönetmenliği uygulamada				
15. Öğrenci disiplin işlemlerinin yürütülmesinde				
16. Sorunlu öğrencilerde ilgili yönetmeliğini uygulamada				
17. Yazı işlerinin etkili yürütülmesinin sağlamada				
18. Astlarına yetki devredilmesi konusunda				
19. Okulda çeşitli sosyal faaliyetler düzenlenmede				
20. Okul imkânlarını kullanarak okul ihtiyaçları için kaynak oluşturmada				
21. Sınıf mevcutlarının ve öğrenci dağılımlarının ayarlanmasında				
22. Okul vizyon ve misyon belirlenmesinde				
23. Üst düzey yöneticilerle iletişim kurmada				
24. Okul problemlerinin İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmesinde				
25. Öğretmenlere mazeret izni verilmesinde				
26. Okulda hizmetli sınıfı elemanlarının denetlenmesinde				
27. Tören kutlamalarda öğretmen görevlendirilmesinde				
28. Öğretmenlere yıllık plan hazırlanmasında				
29. Rehberlik hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesini sağlamada				
30. Öğretmenlere zümre toplantılarının düzenli ve zamanında yaptırılmasında				
31. Boş geçen derslere öğretmen görevlendirilmesinde				
32. Öğrenci problemleri ile ilgili konularında yetki kullanımında				
33. Eğitici kulüp faaliyetlerinin izlenmesinde				
34. Öğrenme güçlüğü çeken sorunlu öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmesinde				
35. Ders araçlarının bakım veya onarımının düzenli olarak yapılmasında				
36. Okulda karar alma sürecine ilgili personelin katılımını sağlamada				

EK-3

TC.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.311/ 2000
Konu : Anket İzni Verilmesi

18-02-2010


VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

GOP Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Derya YILMAZ, ilimiz merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki okul yöneticilerine “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması ” konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istenmektedir.

GOP Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Derya YILMAZ, ilimiz merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki okul yöneticilerine “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması ” konulu anket çalışmasını ilimiz Merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki okul yöneticilerine uygulama yapması müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yaşar PETEK
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
18/02/2010

Hacı Mehmet KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİME
%100
DESTEK

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Hükümet Konağı Kat 3
60100 Tokat
Hizmetçi Eğitim Şubesi

Tel : (0356) 214 10 17-170
Faks : (0356) 214 11 86
İnternet: <http://tokat.meb.gov.tr>
E-mail : hizmetci60@meb.gov.tr

EK-4

Adı Soyadı : Derya YILMAZ

Doğum Yeri ve Yılı : Ankara / 1982

Medeni Hali : Evli

Unvanı : Matematik Öğretmeni

Eğitim Ve Akademik Durumu:

1997 –2000 Lise : Tokat Anadolu Lisesi

2000-2004 Lisans : Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü

Yabancı Dil : İngilizce

İŞ TECRÜBESİ:

2005 - 2006: Tokat Akın İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni

2006 – 2010: Niksar Özalan İlköğretim Okulu Matematik
Öğretmeni

2010 – ... : Niksar Mahmudiye İlköğretim Okulu Matematik
Öğretmeni