



Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

The Adaptation of School Principal's Sense of Efficacy Scale into Turkish

Ali BALTACI

Özet

Bu araştırma okul müdürlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Gareis tarafından (2004) geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara, Kayseri, Adana, Mersin, Konya, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kahramanmaraş ve Gaziantep illerinde çalışmakta olan 1227 okul müdürü oluşturmaktadır. Özgün formu üç boyut ve on sekiz maddeden oluşan ve dili İngilizce olan okul müdürlerinin öz yeterlik algıları ölçeği kısa formu, Türkçeye çevrilmiş ve örneklem verileri üzerinde faktör analizleri ve geçerlik ile güvenilirlik çalışması uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Türkçeye uyarlanan ölçek, özgün formu ile benzerlik gösteren üç boyuttan (yönetimsel, öğretimsel ve etik/ahlaki öz yeterlik) oluşmaktadır. Türkçe literatürde bu çalışma kapsamında uyarlanan ölçeğe benzer bir çalışmanın henüz yapılmamış olması bu çalışmanın literatürdeki önemli bir boşluğu kapatmasını sağlayacaktır. Ayrıca geliştirilen ölçek ile okul müdürlerinin öz yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışmaların artması hedeflenmektedir. Bunun yanında uyarlanan bu ölçeğin kullanılması ile okullarda sürdürülen yönetim çalışmalarına ilişkin önemli veri elde edilebilecektir.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik, Okul müdürü, Ölçek, Sosyal Bilişsel Kuram, Öz yeterlik Ölçeği

Abstract

The aim of this study was to adapt the scale developed by Tschannen-Moran and Gareis (2004) to determine the self-efficacy perceptions of school principals. The study group consisted of 1227 principals working in Ankara, Kayseri, Adana, Mersin, Konya, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kahramanmaraş and Gaziantep. The short form of the self-efficacy perceptions scale for school principals, which was originally composed of three dimensions and eighteen items, was translated into Turkish and factor analyses and validity and reliability were applied on sample data. As a result of the study, the scale adapted to Turkish consists of three dimensions (administrative, instructional and ethical / moral self-efficacy) which are similar to the original concepts. The fact that a study similar to the scale adapted in the scope of this study in the Turkish literature has not yet been done will allow this study to close an important gap in the literature. In addition, the scale aims to increase the self-efficacy of school principals. Furthermore, the use of this adapted scale will provide important data on the management work carried out in schools.

Keywords: Self-efficacy, School Principal, Scale, Social Cognitive Theory, Self-efficacy scale

Mersin Üniversitesi, İslami İlimler
Fakültesi, Mersin, Türkiye

ORCID: 0000-0003-2550-8698

Corresponding Author :

Ali BALTACI

Email:

alibaltaci@mersin.edu.tr

Citation: Baltacı, A. (2020). Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (1): 27-40.

Submitted: 20.07.2019

Accepted: 10.09.2019

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin gelişimiyle birlikte sosyal yapı ve çalışma hayatı dönüşüme uğramış, örgüt yapılarında ve insangücünün niteliklerinde radikal değişimler olmuştur. Sosyal yapının önemli parçalarından olan eğitim sistemi de söz konusu dönüşüm dinamiklerinden etkilenmiştir. Teknoloji ve bilimin eğitim sistemine uyumlaştırılmasıyla birlikte eğitim işgörenleri olan öğretmen ve okul yöneticilerinin de yeterlikleri farklılaşmıştır. Son yıllarda eğitime yapılan yatırımlara rağmen, eğitimden istenen çıktılarının alınamaması, kamusal alanda başarısızlık olarak görülmekte ve her tür başarısızlık durumu, işgörenlerin nicel ve nitel yetersizliklerine bağlanmaktadır. Eğitimde yapılan iyileştirmelere karşın işgörenlerinin mesleki yeterliklerinin, mesleğe ilişkin tutum ve davranışlarının veya eğitime olan inançlarının da düşük seviyelerde olduğunu gösteren eğitim araştırmalarının yayınlanması dikkatleri işgörenler üzerine çekmektedir. Eğitim işgörenlerinin mesleğe ilişkin tutum ve davranışları, yaptıkları işten zevk almaları ve işlerini sevmelerinin yanı sıra işlerinden asgari düzeyde doyum sağlamalarına bağlıdır. Sonuç odaklı yapılar olan okullarda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleklerine yönelik tutumları, çoğunlukla kendi yeterliklerinin farkında olma ve potansiyellerini bilme veya kısaca öz-yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır.

Eğitim sisteminin lokomotifi durumunda olan okullar ve onları yöneten okul müdürlerinin başarıları yeterlikler ve merkezi öğrenci sınavlarında alınan sonuçlar bazında sıkça sorgulanmaktadır. Son dönemlerde okulların ve okul müdürlerinin değerlendirme ölçütlerine yönelik yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen, “başarılı öğrenciler” yetiştirilmesi için “başarılı okul”, “başarılı öğretmen” ve “başarılı müdür” gibi unsurların yanyana gelmesi gerektiğine yönelik yaygın inanç değişmemiştir. Bu noktada bir müdürün başarısı, yetiştirdiği öğrencilerin bireysel akademik başarılarının toplamı olarak değerlendirilmekte; okulun merkezi sınavlar sonucunda bir üst yönetime yerleştirdiği öğrenci sayısı ölçüt alınmaktadır. Ancak başarılı bir okuldan bahsedebilmek için, görev ve sorumluluklarını bilen yetkin ve etkili bir okul müdürüne ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul müdürünün başarılı olması, esasen mesleki deneyimle ilintili olsa da başarılı olacağına inanma, kendi yeteneklerinin farkında olma ve özgüven gibi etkenlere de bağlıdır. Kişinin kendi potansiyelinin farkında olarak başarılı olacağına yönelik bilinci, öz yeterlik kavramının cevherini oluşturur. Son yıllarda eğitim bilimleri literatüründe ilgi gören öz yeterlik kavramı, öğretmenler üzerine yapılan çalışmalarla ilerlese de okulu yönlendiren ve okulun tüm eğitsel performansından sorumlu olan müdürlerin de öz yeterliklerinin belirlenmesi gereklidir. Bu uyarlama çalışması, okul müdürlerinin öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ‘Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nin kısa formunun Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yeterlik, kişinin belirli bir tutum veya davranışı yapmaya bireysel olarak hazır olma durumu (Kalleberg, 1977) ya da plansız ve kendiliğinden gelişen tutum, davranış ve eylemleri tekrar etme tutarlığı olarak tanımlanabilir (Ajzen, 2002). Kavrama daha operasyonel bir anlam yükleyen Başaran (2000), kişinin tutum, eylem ve davranışlarını yerine getirebilmesi için belli bir derecede sahip olduğu varsayılan beceri ve yetenekleri yeterlik kavramıyla açıklamaktadır. Bursalıoğlu (1981) yeterliği, kişinin deneyim bütünlüğü olarak ifade etmiş; Baltacı (2017a), kişinin kendini gerçekleştirme kolaylaştırıcı bilgi, beceri, tutum, davranış ve yetenekler bütününden oluşan tecrübeyi yeterlik olarak tanımlamıştır. Yeterlik, kişinin deneyimlerini sonucu oluşan delillendirilebilir niteliklerken, öz yeterlik kavramı farklı bir anlama gelmektedir. Bandura (1977) öz yeterliği, kişinin kendi potansiyelinin farkında olması olarak tanımlamaktadır. Kişinin yaşamının ileri dönemlerinde gerçekleştirilmeyi arzuladığı işleri tamamlamasına destek olacak

yeteneklerine olan inanç olarak tanımlanan (Rich, 2015) öz yeterlik, potansiyele ulaşmak için gösterilen çaba (Gysbers, 2001) olarak da ifade edilmektedir. Başka bir tanımda öz yeterlik, kişinin gerçekleştirmeyi arzuladığı işleri başarabileceğine olan inancı (Zimmerman, 2000) veya kendi yeteneklerine karşı derin bir bilgisinin olması (Ajzen, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik süreçlere de vurgu yapan öz yeterlik algısı, esasen kişinin duygu ve düşüncelerinin etkisi altındadır. Bunun yanında kişinin amaçlarına bağlılık düzeyini veya amacına ulaşmak için gösterdiği çabayı da içeren öz yeterlik, engellenme karşısında gösterilen yılmazlık davranışını da içermektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Öz yeterlik, kişinin örgüt ve sosyal yaşamda karşılaştığı farklı sorunların çözümünde önemli pay sahibidir. Öz yeterlik algısı üst seviyede olan kişiler, yaşamda karşılaştıkları zorlukları aşma veya karmaşık sorunları çözümüleme noktasında daha başarılı olmaktadır (Champoux, 2016). Başarısızlıklar karşısında yılmayan, kendilerine olan güveni kolaylıkla kaybetmeyen öz yeterlik sahibi kişiler, gerek diğerlerinin kendilerini eleştirmesine izin vermekte gerekse öz eleştiri yapabilmektedirler (Scott ve Davis, 2015; Pajares ve Schunk, 2001).

Bir okul müdürü için öz yeterlik algısı, okulun amaçlarına uygun şekilde yönetebilmek için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışların veya kısaca liderlik potansiyelinin farkında olma ve okulu amacına uygun şekilde yönlendirme halidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Rich (2015) ise okul müdürünün öz yeterliğini, öğretmen ve öğrencilerin daha iyi performans sergilemesi için onlara liderlik etme becerilerinin farkında olma durumu olarak ifade etmektedir. Ayrıca okul müdürü için öz yeterlik, okulun dinamik sosyal yapısını oluşturan tüm paydaşlara yol gösterdiğinin bilincinde olma (Gsybers, 2001) veya farklı yöntemler kullanarak okulu etkili şekilde yönettiğinin farkında olma (Baltacı, 2017b) olarak da tanımlanmaktadır.

Bandura öz yeterliği, bireysel ve örgütsel faktörlerden oluşan ikili bir yapıda ele almıştır. Buna göre, okul mürünün kendine inanması, kendi potansiyelinin farkında olması ve bir işi yapabilecek yetkinliği kendinde görmesi gibi durumlar bireysel; okulda var olan durumu değiştirme, öğretmenleri yönlendirme veya öğrencileri motive etme gibi durumlar ise örgütsel öz yeterlik olarak kategorize edilebilir (Bandura, 1993; 1997; 2009). Öz yeterlik kavramını pratik süreçler bazında değerlendiren ve Bandura'nın iki faktörlü kategorileştirmesini geliştiren Tschannen-Moran ve Gareis (2004) yönetsel, öğretimsel ve etik öz yeterlik olarak üç faktörlü bir model önermişlerdir. Yönetsel öz yeterlik, okulun rutin yönetim işleriyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olduğunun farkında olma halidir. Öğretimsel öz yeterlik, okulun eğitim ve öğretim süreçlerini yönlendirme, öğrenci ve öğretmenlere akademik olarak yol gösterme, öğrencileri eğitimin hedeflerine uygun şekilde güdüleme gibi çeşitli durumların farkında olma halidir. Etik öz yeterlik, kişiler arası çatışmaların giderilmesi, öğretmen ve öğrencilerde pozitif kişilik özelliklerinin desteklenmesi, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması gibi durumlara dair bilgi ve becerilerin farkındalığıdır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007).

Okul müdürlerinin çoğunluğu geçmişte yakaladığı başarı veya tecrübelerine dayanarak okulu yönetmeye gayret etmektedirler. Bu noktada geçmiş başarılar ile tecrübeyle elde edilen bilgi ve beceriler, bugün veya gelecekte karşılaşılabilecek durumları yönetmede yeterli olmayabilir (Champoux, 2016). Ayrıca okul müdürleri başaracağına inandığı sorumlulukları üstlenme veya yapamayacaklarını düşündükleri işlerden uzak durma eğilimindedir (Ajzen, 2002). Ayrıca günümüz okul müdürleri öğrenci veya öğretmenlerin bireysel başarılarını okula atfetmekte, kendi başarılarıymış gibi görmekte; başarısız veya sorunlu durumlarla birlikte anılmaktan imtina etmektedirler (Scott ve Davis, 2015). Bir okul müdürü için öz yeterlik, geçmiş tecrübe ve başarılarının bilincinde olma anlamı taşımakla birlikte, okulu hedeflerine ulaştıracak bilgi ve beceriye sahip olduğunun farkında olma durumudur. Ayrıca okulun başarılı olması için gereken

yenileşme ve dönüşüme olan inanç, çaba ve zorluklar karşısında gösterilen dirayet, çatışma ve beklenmedik durumları yönetim biçimleri, öğretmenlerle ve öğrencilerle olan ilişkileri ve eğitime olan inançları da öz yeterlik kapsamında değerlendirilmektedir (Tschannen-Moran ve Gareis, 2004).

Bilgi, beceri ve yetenekler gibi somut delilleri olan niteliklerden farklı olarak bir okul müdürünün öz yeterliği başarma arzusu, kendine güven ve dirayet gibi soyut kavramlara karşılık gelmektedir. Elbette okulu daha iyi yöneteceğine dair inanç ve farkındalık hali, pratikte var olan yönetim becerilerini göstermemekte; teoride var olan durum pratikte gerçekleşmeyebilmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Buna karşın algılanan yeterlikler, var olan yeterliklerin gösterilmesi ihtimalini arttırmakta; diğer bir ifadeyle öz yeterlik bilincinin yüksek seviyede olması, okul müdürünün daha fazla çaba göstermesini ve zorluklar karşısında yılmamasını sağlayabilmektedir (Scott ve Davis, 2015; Bandura, 1977). Tecrübe, öz yeterlik için anahtar kavramdır; tecrübeye dayalı farkındalık, okul müdürü için yeni işlere başlama ve işleri başarıyla tamamlama noktasında önemli bir güdüleyicidir. Geçmiş başarıları tekrar etme beklentisinden farklı olarak öz yeterlik algısı yüksek olan okul müdürlerinin giriştikleri işlerde, geçmiş başarılarından daha yüksek bir başarı yakalayacaklarına olan inanmışlıkları söz konusudur (Pajares ve Schunk, 2001). Özetle, okul müdürünün öz yeterlik algısı bireysel ve örgütsel performansında belirleyici olmakta; bireysel performansın yükselmesi, örgütsel başarının yakalanmasında başat rolü üstlenmektedir (Darmody ve Smyth, 2016).

3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Teorik olarak okullar, öğrencileri “istendik” davranışlara sevk eden ve eğitimin genel ve özel hedeflerine ulaşması için faaliyet gösteren örgütler olarak adlandırılırsa da pratikte okula yüklenen anlam farklılaşmıştır. Son yıllarda kamusal alanda okul üzerine yapılan tartışmaların yönü ciddi şekilde değişmiş, okullar yalnızca bir üst eğitime (genellikle üniversite) geçiş için basamak olarak görülmeye başlanmıştır. Merkezi sınav başarılarına göre okulları ve okul dolayımında müdür ve öğretmenleri “başarılı” veya “başarısız” olarak etiketlendirme eğilimi de artmıştır. Bu noktada bir okul müdürünün başarısının, merkezi sınavlarda öğrencilerin aldığı puanların ortalamasına veya öğrenci derecelerine göre ölçütlenilmesi, eğitimin “istendik” hedeflerine erişmesinde sorunlar oluşturacaktır. Pratik olarak eğitim, öğrenciye ders müfredatını aktarmak veya onu bir üst eğitim kademesine hazırlamaktan daha geniş bir anlam taşır. Eğitimin birincil hedefi topluma yarar sağlayacak ve toplumsal değerleri içselleştirmiş ideal insanın yaratılmasıdır. Merkezi sınavlara odaklanmış başarı ölçütleriyle anılan “ideal insanın” yaratılmayacağı açıktır. Ayrıca, söz konusu sınavlarda belirlenen başarı sıralamaları sadece öğrencinin değil, okulun toplumsal algısı ve müdürün kariyer yöneliminde radikal dönüşümler yapar. Sınavlarda yüksek puan alan öğrencilerin olduğu okullara rağbet fazla iken, bu okulların müdürleri sıkça taltif edilmekte, daha üst başarılar için teşvik edilmektedir. Düşük sınav puanları ise okulun toplumsal algısını düşürmekte, okula rağbet azalmakta ve okul müdürünün üzerindeki başarı odaklı baskı artabilmektedir.

Sınav sisteminden ayrı düşünüldüğünde bir okulun başarısı, öğrenciye sunulan öğretimin niteliği, öğretmenlerin öğrencileri istendik davranışlara sevk edebilme gücü ve müdürün liderlik yetenekleri gibi farklı ölçütlere bağlıdır. Öz yeterlik algısı üst düzeyde olan müdürlerin, okullarda sunulan hizmetlerin niteliğinde fark edilir bir değişiklik yaratmaları söz konusudur. Literatürde eğitim yöneticilerin öz yeterliklerini inceleyen araştırmalar olsa da Türk eğitim bilimleri literatüründe okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını belirlemeye çalışan bir ölçme aracına henüz rastlanılmamıştır. Bu çalışma, literatürde sıklıkla kullanılan ve Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından geliştirilen ‘Okul Müdürlerinin Yeterlik Algıları Ölçeğinin’ kısa formunun Türkçeye uyarlanması amacını taşımaktadır. Literatürde var olan ölçme aracı eksikliğini giderme ve önemli

bir boşluğu kapatma idealindeki bu çalışmanın, ileride yapılacak öz yeterlik araştırmalarına yön vereceği umulmaktadır.

4. YÖNTEM

4.1. Araştırma Deseni

Betimsel türde planlanan bu araştırmada, literatürde bilinen ve farklı dil ve kültürlerle uyarlanması ile kültürel esnekliği kanıtlanmış bir ölçeğin Türkçeye uyarlanması olan bu çalışma, öz-yeterlik kavramına ilişkin nicel veri toplanmasını sağlamak amacıyla yürütülmüş bir dizi psikometrik çalışmayı (geçerlik ve güvenilirlik analizleri) kapsamaktadır. Bu noktada ölçek uyarlama çalışmalarının uzun zaman alan, dikkat gerektiren ve birden fazla araştırmacının çabasıyla gerçekleşen etkileşimli bir süreci ifade ettiği belirlenebilir (Kline, 2014). Ölçeğin farklı bir dilden ve kültürden, farklı bir dile ve kültüre uyarlanması, çevirinin olabildiğince aslına uygun olmasının yanında, uyarlanacak olan ölçeğin kullanılacak olan gruba da uygun olması esastır. Bu açıdan Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından hazırlanan 'Okul Müdürleri Yeterlik Algısı Ölçeği' kısa formu, özgün ölçekle aynı özellikleri ölçebilmesi amacıyla özgün ölçeğin geliştirildiği koşul ve örnekleme benzer bir kurgu ile uyarlanmıştır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara İlindeki kamu okullarında çalışan okul müdürlerinden (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) oluşan üç farklı örneklem grubunda elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak, analitik modelin gücünü arttırmak ve derin istatistiksel analizlerin etkililiğini delillendirmek amacıyla örneklem grupları olabildiğince geniş tutulmuştur (Altman, 1974; Weston ve Gore, 2006; Comrey ve Lee, 1992).

Birinci örneklem grubu, Ankara ili Altındağ İlçesindeki okullarda görev yapan 53'ü (% 48.73) kadın ve 61'i (% 51.27) erkek, toplam 114 okul müdüründen oluşmaktadır. Birinci çalışma grubunda; boş bırakılan fazla sayıda madde olduğu, bir soru maddesi için birden fazla seçeneğin tercih edilmiş olduğu ve bazı anketlerdeki tüm sorulara aynı cevap seçeneğinin işaretlenmiş olduğu, ayrıca maddeler okunmadan veya rastgele anket formunun doldurulduğu algısını oluşturan anket formlarına rastlandığından, toplam 27 anket formu işleme alınmamıştır. Araştırma işlemleri tamamlandıktan sonra birinci çalışma grubu 87 (N1) kişiye düşmüştür. Bu noktada 100 kişinin altındaki gruplardan toplanan verilerin, geliştirilecek ölçeğin güvenilirliğini azaltabileceği düşüncesi (Pallant, 2007) temel alınarak, ikinci bir ön uygulama grubu oluşturulmasına karar verilmiştir. İkinci örneklem grubu, Ankara İli Çankaya, Yenimahalle, Sincan ve Mamak İlçelerinde çalışmakta olan, 197'si kadın (% 53.6), 170'i erkek (% 46.4), toplam 367 (N2) okul müdüründen teşekküldür. Birinci ve ikinci örneklem grubunu oluşturmak için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında uygulanan faktör analizi işlemleri için örneklem genişliğinin, taslakta yer alan madde sayısının yaklaşık beş veya on katı kadar olması önerilmektedir (Mundfrom, Shaw ve Lu Ke, 2005). Bunun yanında asgari ikiyüz kişinin yeterli (Pallant, 2007), üçyüz kişinin ise açımlayıcı faktör analizi için iyi bir örneklem genişliği olduğu söylenebilir (Field, 2005). Literatürdeki söz konusu görüşlerden hareketle bu çalışmada birinci ve ikinci örneklem grupları birleştirilmiş; toplam 454 kişilik bir örneklem üzerinde analiz çalışmaları yapılmıştır.

Araştırmanın doğrulama işlemleri için üçüncü bir çalışma örnekleme oluşturulması gerekliliğinden hareketle, MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen bir hizmetiçi eğitime katılan, kolay ulaşılabilir örneklemeyle belirlenmiş 773 okul müdürü üçüncü çalışma örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürlerininin 316'sı (% 40.8)

kadındır; 311'inin (% 40.2) mesleki kıdemi 6-10 yıl ve son olarak 604'ü (% 78.1) lisans düzeyinde eğitim almıştır.

5. BULGULAR

5.1. Ölçeğin Çeviri Çalışmaları

Okul müdürlerinin öz yeterlik algılarını tespit edebilmek için Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından hazırlanan 'Okul Müdürü Öz yeterlik Algısı Ölçeğinin' kısa formu kullanılmıştır. Ölçeğin kısa formunda, yönetsel yeterlikleri ölçmeyi hedefleyen 6 madde, öğretimsel yeterliklere odaklanan 6 madde ve ahlaki/etik yeterlikleri tespit etmeye çalışan 6 madde bulunmaktadır. Üç faktör ve 18 maddeyi kapsayan ölçeğin çeviri çalışmaları için ölçek sahibinden izin alınmıştır.

Yabancı dilden uyarlanan ölçek öncelikle İngilizce ve Türkçeye hâkim beş dil uzmanına gönderilerek İngilizce orijinal formundan Türkçeye çevrilmiş; daha sonra tüm çeviriler toparlanarak ortak bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, Türkçe dil uzmanı tarafından dilbilgisi ve anlatım özellikleri açısından incelenmiş; kapsam geçerliğini sağlamak için eğitim yönetimi, psikolojik danışma ve ölçme değerlendirme uzmanlarından oluşan bir grubun değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri alınarak geliştirilen taslak form, üç dilbilimci tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiş, daha sonra anadili İngilizce olan bir uzman tarafından orijinal ölçek ile karşılaştırılmış ve farklılıklar düzeltilmiştir. Çeviri çalışmaları tamamlanan taslak form, Megan Tschannen-Moran ve Christopher Gareis'e tekrar gönderilerek ölçeğin çeviri-tekrar çeviri sonrası bağlamında oluşabilecek değişikliklere dair görüşleri istenmiştir. Ölçek sahiplerinin çeviri-tekrar çeviri formlarının tutarlılığını onaylamasından sonra, Türkçe formun kullanılabilir olduğuna karar verilmiş ve psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla örneklem gruplarına dağıtılmıştır.

5.2. Ölçeğin Faktör Analizi Bulguları

Hazırlanan taslak form, yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla faktör analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılması gerektiği; ayrıca bu analizlerin farklı örneklem gruplarında yapılması gerektiğine ilişkin literatürde görüş birliği bulunduğu (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999), birinci ve ikinci örneklem (ön uygulama) gruplarından toplanan veriler üzerinde Açıcı Faktör Analizi (AFA); üçüncü örneklem (ana uygulama) grubundan toplanan veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Hu ve Bentler, 1999).

5.2.1. Açıcı Faktör Analizi (AFA) Bulguları

AFA, birbirleriyle ilişki içinde olan farklı nicelikte değişkenin tek çatı altında toparlanması veya fazla olan değişken sayısının azaltılması amacıyla kullanılır (Stevens, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). AFA'da bir değişkenin hangi değişken/faktör içinde bulunacağı, madde faktör yük değeri incelenerek belirlenir. Literatürde genellikle madde faktör yük değerinin 0.45 veya daha fazla olması gerektiğine yönelik yaygın kanı olsa da 0.30 yük değerine sahip maddelerin de kullanılacağı bildirilmektedir (Kline, 2011). Ön uygulama örnekleminden elde edilen verilerin AFA için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısıyla belirlenmiş; KMO değeri 0.891 olarak hesaplanmıştır. İlgili KMO değeri incelendiğinde verilerin, AFA için gerekli örneklem büyüklüğü şartını karşıladığı belirlenmiştir (Tavşancıl, 2002). Bunun yanında veriler üzerinde küresellik testleri ile basıklık ve çarpıklık ve ki-kare ($\chi^2=3853,5$; $p<.001$) değerleri hesaplanmıştır. Anılan testler sonucunda ön uygulama örnekleminden toplanan verilerin normal dağıldığı ve AFA için uygun olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2011). AFA analizi sonucunda faktör öz-değeri (eigen value) 1'den düşük olan üç faktörün meydana geldiği ve söz

konusu faktörlerin ölçeğin orijinal formundaki gibi dağıldığı belirlenmiştir. Ön uygulama örnekleme verilerine uygulanan AFA neticesinde ortaya çıkan değerler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Ölçeğe ilişkin AFA Sonuçları

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri*		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M1	.68	.79		.33
M2	.79	.25	.68	
M3	.76	.79		.29
M4	.63	.22	.72	
M5	.69		.24	.82
M6	.58	.21	.65	
M7	.67		.77	.23
M8	.61	.68		
M9	.59			.62
M10	.58			.53
M11	.64	.31	.61	.35
M12	.39	.27		.71
M13	.85	.81	.23	.25
M14	.81		.33	.87
M15	.78	.26	.75	
M16	.75	.39	.31	.76
M17	.71	.71	.33	.28
M18	.80	.69	.22	

*±.20'un altındaki değerler Tablo'da yer almamaktadır.

AFA neticesinde Tschannen-Moran ve Gareis'in (2004) orijinal ölçeğiyle benzerlik gösteren üç faktörlü yapı belirlenmiştir. Üç faktörlü yapı, toplam varyansın % 67'lik kısmını açıklamaktadır.

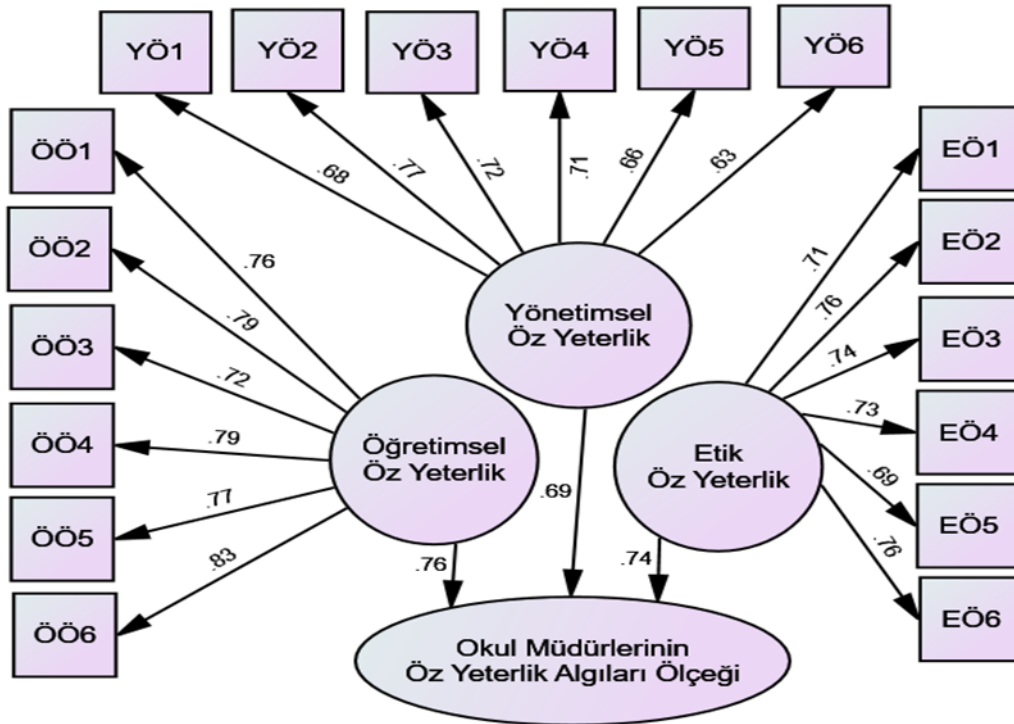
5.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Bulguları

AFA sonucunda belirlenen üç faktörlü yapının geçerliği DFA ile doğrulanmıştır. Bu amaçla üçüncü örneklem grubundan (N3=773) elde edilen veriler, AFA sonucu oluşan modelde sınanmıştır. DFA'da farklı sayıda uyum indekslerine bakılarak geliştirilen modelin belirlenen yapıya ne derece adapte olduğu veya kuramsal modelin gerçekte var olan durumları ne derece açıklayabildiği belirlenmeye çalışılır (Kline, 2011; Sümer, 2000; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Bentler, 1992; Bollen, 1989; Cole, 1987; Anderson ve Gerbing, 1984). DFA'da ilk olarak 18 gözlenen değişken ve 2 gizli değişken tanımlanmıştır. Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeği kısa formunun DFA sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği Kısa Formunun Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndeksleri	Özgün Envanter	Türkçe Envanter	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Sonuç
χ^2/sd	1.69	1.58	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	Mükemmel Uyum
IFI	-	.96	$.90 \leq IFI \leq .95$	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
RMSEA	.04	.046	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$00 \leq RMSEA \leq .05$	Mükemmel Uyum
SRMR	.04	.05	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.00 \leq SRMR \leq .05$	Mükemmel Uyum
GFI	.96	.95	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
AGFI	.91	.91	$.85 \leq AGFI \leq .90$	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
NFI	.92	.96	$.90 \leq NFI \leq .95$	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
NNFI	.92	.96	$.90 \leq NNFI \leq .95$	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum
CFI	.96	.96	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	Mükemmel Uyum

Tablo 2 incelendiğinde, DFA neticesinde belirlenen uyum indeksleri [$X^2[244]= 387.244$, $p<0.01$], $X^2/sd=1.58$, $RMSEA= 0.046$, $GFI=0.95$, $IFI=0.95$, $NFI=0.96$, $NNFI=0.97$ ve $CFI= 0.96$ olarak tespit edilmiştir. DFA sonuçlarından hareketle X^2/sd oranının 3'ten düşük olması modelin kabul edilebilir olduğunu; 2'den az olmasıysa modelin kuramsal yapı ile mükemmel bir uyuma sahip olduğunu belirlemektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu çalışmada X^2/sd oranı 1.58 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca analiz sonucunda belirlenen ve örneklem büyüklüğünün yeterliliğine vurgu yapan GFI değeri ile kovaryans matrislerinin kendi arasındaki uyumunu belirleyen NNFI, CFI ve NFI değerleri, mükemmel uyuma işaret etmektedir. Sonuç olarak ölçeğin AFA ile oluşturulan üç faktörlü yapısının DFA ile doğrulandığı ve ölçeğin Türkçe formunun, orijinal forma mükemmel bir şekilde uyum sağladığı tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapısal model Şekil 1'de görülmektedir.

**Şekil 1.** Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği Kısa Formunun Yapısal Modeli

Şekil 1'e göre ölçeğin doğrulanmış yapısının 'Öğretimsel öz yeterlik' boyutunu oluşturan 6 maddenin yapısal katsayıları 0.72 ile 0.83 arasında değişmektedir. İlgili değer 'Etik/Ahlaki öz yeterlik' boyutunda 0.69 ile 0.76 ve 'Yönetimsel öz yeterlik' boyutunda ise 0.66 ile 0.77 arasında değişmektedir. Ayrıca bütün boyutlardaki maddelerin anlamlı olduğu da tespit edilmiştir ($p < .01$). Okul müdürü öz yeterlik algısına ilişkin toplam varyansın, % 76'sını 'Öğretimsel öz yeterlik' boyutu, % 69'unu 'Yönetimsel öz yeterlik' boyutu ve % 74'ünü 'Etik/Ahlaki öz yeterlik' boyutunun açıkladığı saptanmıştır. Her üç faktör ortak ele alındığında ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 67'sini açıklamaktadır.

5.3. Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin, ölçmek istediği özellikleri doğru şekilde ayırttığını belirleyebilmek için güvenirlilik analizi yapılmıştır. Bu amaçla her alt boyut ve ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha katsayısı ile Bileşik Güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin İngilizce özgün formu ile ilgili değerler karşılaştırılmıştır. Ölçeğin özgün ve uyarlanan formları için hesaplanan güvenirlilik katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ölçeğin Özgün ve Türkçe Formuna İlişkin Güvenirlilik Katsayı Değerleri

Faktör Adı	Cronbach's Alpha (α) Değeri		Bileşik Güvenirlilik Katsayısı	
	Özgün Form	Türkçe Form	Özgün Form	Türkçe Form
Öğretimsel Öz Yeterlik	.84	.86	.89	.90
Yönetimsel Öz Yeterlik	.88	.87	.90	.92
Etik/Ahlaki Öz Yeterlik	.90	.91	.91	.93
Ölçek Toplamı	.87	.88	.90	.92

Tablo 3'e göre Türkçe uyarlama ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha (α) değerleri 0.86 ile 0.91 arasında değişmektedir. Ayrıca Türkçe uyarlanan ölçek boyutlarının bileşik güvenirlilik katsayı değerleri 0.90 ile 0.93 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin İngilizce özgün formunun Cronbach's Alpha (α) değeri 0.87 ve bileşik güvenirlilik katsayısıysa 0.90'dır. Türkçe formun Cronbach's Alpha (α) değeri 0.88 ve bileşik güvenirlilik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin tüm alt boyutları ile ölçek geneli için belirlenen güvenirlilik katsayıları, bir ölçekte bulunması tavsiye edilen güvenirlilik sınırı olan 0.70 (Cortina, 1993; Sijtsma, 2009) koşulunu sağlamaktadır. Güvenirlilik bulguları dikkate alındığında uyarlanan ölçeğin, ölçmek istediği durumu oldukça güvenilir bir şekilde ayırt edebildiği söylenebilir.

Söz konusu analizler sonucunda Okul müdürü öz yeterlik algısı ölçeğinin, üç faktörden oluşan (yönetimsel, öğretimsel, etik) geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir. 18 maddeden oluşan ölçek, (1) Oldukça Yetersiz ile (5) Oldukça Yeterli şeklinde sıralanan beşli likert tipi derecelemeyle sahiptir.

SONUÇ

Son dönemlerde öz benlik ve öz saygı gibi örgütsel davranış alanında sıklıkla tartışılan öz yeterlik kavramı, öğrenme ve motivasyon kuramları kapsamında değerlendirilmektedir (Şahin, 2013). Bu durumun önemli bir nedeni, öz yeterliğin bireyin performansına etki eden motivasyon ve öğrenme durumlarını açıklamadaki belirleyici doğasıdır (Bong ve Clark, 1999; Bong ve Skaalvik, 2003; Ferla, Valcke ve Cai, 2009). Öz yeterlik kavramıyla bireyin öğrenme seviyesini, tutum ve davranışlarını amaçladığı düzeye erdirmek için kendi kapasitesinin farkında olması ve kendisine inanması durumu kast edilmektedir (Bandura, 1997). Bir kavram olarak öz yeterlik, bireyin yapmak istediklerinden ziyade, neleri yapma potansiyelinde olduğu bilgisidir (Senemoğlu,

2007). Literatürdeki çalışmalar, öz yeterlik algısının, kişisel eylem tercihlerini, hedef eğilimlerini, amaca ulaştıracak azim ve çabayı, yeni durumları öğrenme becerileri ile farklı sorunları çözümlene yeteneklerini farklı yönlerden etkilediğini göstermektedir (Schunk ve Pajares, 2005; Bandura, 1997; Schunk ve Zimmerman, 1998).

Literatürde, Bandura'nın (1997) kavramsallaştırdığı öz yeterliği esas alıp okul müdürlerinin öz yeterlik algısını ölçmeyi hedefleyen Türkçe bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışma Tschannen-Moran ve Gareis (2004) tarafından hazırlanan 'Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin' Türkçe'ye uyarlanmasını konu edinmiş, bu amaçla çeviri çalışmaları ve ölçeğin psikometrik özellikleri belirlenmiştir.

Yapılan uyarlama ve analiz işlemleri sonucunda, "Okul Müdürü Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin", özgün formu ile benzer şekilde 'yönetimsel öz yeterlik', 'öğretimsel öz yeterlik' ve 'etik/ahlaki öz yeterlik' boyutlarından oluşan bir yapısı olduğuna teyit edilmiştir. Uyarlanan ölçeğin DFA sonuçları, yapısal modelin gerçekte var olan veriler ile mükemmel bir uyum içinde olduğunu tespit etmektedir. Yapısal modelde, 'yönetimsel öz yeterlik', 'öğretimsel öz yeterlik' ve 'etik/ahlaki öz yeterlik' boyutlarının, okul müdürü öz yeterlik algısını güçlü bir şekilde yordadığı da saptanmıştır. Böylelikle özgün hali üç boyut ve 18 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe formunun geçerliliği doğrulanmıştır.

Uyarlanan ölçekteki tüm maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0.70 değerinin üzerinde ve anlamlı bir yapıda olması, açıklanan ortalama varyansın üç faktördeki birleşim geçerliği ile alt boyutların birbirleri ile yüksek düzeyde ilişki göstermesi uyarlanan modelin ayrışım geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Tüm bulgu ve değerlendirmelerden hareketle, uyarlanan ölçeğin okul müdürlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öz yeterlik algı düzeylerini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir uyarlama ölçek olarak kullanılabilir niteliklere sahip olduğu da belirlenebilir.

Genelde sosyal bilimler özelde ise eğitim bilimleri literatürüne önemli bir katkı yapacağı umut edilen, ayrıca liderlik çalışmalarına farklı bir yön kazandıracak olan bu çalışma ile literatürdeki önemli bir boşluğun kapatıldığı söylenebilir. Ancak, öz yeterliğin karmaşık doğası gereği, demografik değişkenleri (cinsiyet, medeni durum, gelir düzeyi vb.) ve farklı türden örgütsel davranışları da içeren holistik bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada yönetim ve örgütsel davranış çalışmalarına yön verecek bir ölçek uyarlanarak literatüre önemli bir katkı sağlansa da kültürel farklılıkları dikkate alan bir öz yeterlik ölçeğinin eksikliği literatürde hissedilmektedir. Bu bağlamda literatürde öz yeterlikle ilintili sınırlı sayıda kuramsal ve uygulamalı çalışma olması, bu çalışma sonucunda uyarlanan ölçeğin farklı çalışmalarla test edilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim bilimleri literatüründe ileride yapılacak çalışmaların özellikle örgüt kültürü çalışmalarına yer verilen nicel ve nitel desenlerde yapılması önerilebilir. Bu çalışma ile önerilen model ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin, gelecekte okul müdürlerinin öz yeterliğine ilişkin çalışmalara yönelen araştırmacılara öncülük edebileceği belirlenebilir. Ayrıca bu çalışmanın alanyazında yeni boşlukları ortaya çıkardığı sonucundan hareketle, uyarlanan ölçeğin etkisinin kuramsal davranış kalıplarını açıklayabileceği ve öz yeterliğin farklı şekillerde tanımlanmasına yardımcı olabileceği de düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, Self-Efficacy, locus of control, and the theory of planned Behavior1. *Journal of applied social psychology*, 32(4), 665-683.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Audia, P. G., Locke, E. A., & Smith, K. G. (2000). The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. *Academy of Management Journal*, 43(5), 837-853.
- Baltacı, A. (2017a) The relationship between job satisfaction and sense of self-efficacy of school principals. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.
- Baltacı, A. (2017b). Okul Müdürlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 35-61.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: Indispensable knowledge for evidence based management* (pp. 179-200). United Kingdom: John Wiley and Sons.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü. Üçüncü Kez Yeniden Yazım*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G. & Brockmeier, L. L. (1991) A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bümen, N. T., & Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 234-256.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Champoux, J. E. (2016). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. New York: Routledge.
- Cousins, J.B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education* 7(2), 247-266.
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- De Forest, P.A. & Hughes, J.N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 3, 301-316.

- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-106.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hardoon, D. R., Szedmak, S., & Shawe-Taylor, J. (2004). Canonical correlation analysis: An overview with application to learning methods. *Neural computation*, 16(12), 2639-2664.
- Henson, R. K. (2001). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*. 93(4), 355-372.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American sociological review*, 124-143.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, 3, 741-756.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Arastaman, G.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Donâ, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Morrison, D. F. (1998). *Multivariate analysis, overview*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*. 28 (6), 655-671.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Rich, T. (2015). A worthy asset: The adjunct faculty and the influences on their job satisfaction. *To Improve the Academy*, 34(1-2), 156-170.

A. Baltacı

- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.
- Say, M. (2005). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schwarzer, R., Hahn, A., & Jerusalem, M. (1993). Negative affect in East German migrants: longitudinal effects of unemployment and social support. *Anxiety, Stress and Coping*, 6, 57-69.
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. New York: Routledge.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 26, 1059-1069.
- Sunger, M. (2007). An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary science teachers. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. Using multivariate statistics, 3, 402-407.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (1995). Origins of and changes in preservice teachers' science teaching efficacy. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.

Ek A

Okul Müdürlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeği

Yönetimsel Boyut

- YÖ1 İşler için gerekli olan zamanı dikkate alırım.
YÖ2 İşin gerektirdiği evrak işlerini dikkate alırım.
YÖ3 Kendi günlük iş programımın kontrolünü sağlarım.
YÖ4 İşin gerektirdiği zorluk düzeyine göre işleri öncelik sırasına koyarım.
YÖ5 İş stresi ile başa çıkarırım.
YÖ6 Okulumu yönetmek için gerekli operasyonel politikaları ve prosedürleri uygularım.

Öğretimsel Boyut

- ÖÖ1 Öğretmenleri motive ederim.
ÖÖ2 Okulun vizyonu için tüm paydaşlarda heyecan yaratırım.
ÖÖ3 Okulumdaki değişimi yönetirim.
ÖÖ4 Okulumda olumlu bir öğrenme ortamı yaratırım.
ÖÖ5 Okulumda öğrencilerin kazanımları daha kolay öğrenmelerini kolaylaştırırım.
ÖÖ6 Merkezi sınavlarda öğrenci başarısını artırmak için çaba sarf ederim.

Etik/Ahlaki Boyut

- EO1 Öğrenciler arasında kabul edilebilir örnek davranışları teşvik ederim.
EO2 Okul ruhunun, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından benimsenmesini desteklerim.
EO3 Öğrenci disiplini ile ilgili konuları etkili bir şekilde ele alırım.
EO4 Okulumun medyada olumlu bir izlenime sahip olması için çalışırım.
EO5 Toplumun ortak değerlerinin okulumda öğretilmesi ve yaşatılmasını desteklerim.
EO6 Okulumdaki personel arasında etik davranışları teşvik ederim.