



Web Tabanlı Problem Temelli Öğrenmenin Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik İnançlarına ve Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi

Songül Karabatak ¹, Muhammed Turhan ²

Öz

Bu çalışmanın amacı web tabanlı problem temelli bir okul yöneticisi yetiştirme programının okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ve okul yöneticiliği mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla, nicel ve nitel araştırma yaklaşımının birlikte kullanıldığı karma yaklaşımdan faydalanılmıştır. Nicel boyut, deneysel model ile yürütülmüştür. Nitel boyutta da odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının katılımcıları amaçlı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, WT-PTOYE süreci katılımcıların genel ve mesleki öz-yeterlik inançlarını ve okul yöneticiliği mesleğine ilişkin tutumlarını anlamlı ve olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuç, kullanılan yönetici eğitim modelinin, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinde önemli katkılar sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Okul yöneticisi eğitimi
Web tabanlı öğrenme
Problem temelli öğrenme
Öz-yeterlik inancı
Okul yöneticiliğine ilişkin tutum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.01.2017
Kabul Tarihi: 25.04.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 06.07.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7105

Giriş

Yöneticilik eğitimi programlarında durum çalışmaları yaygın olarak kullanılmasına rağmen, eleştiriler hâlâ teori ile pratik arasındaki bağlantının etkili kurulamadığı yönündedir (Hallinger ve Lu, 2011). Geleneksel okul yöneticisi yetiştirme programlarının, bilinen kuramları ve bu kuramların katılımcılar tarafından -kendileri için- nasıl kullanılacağına öğretildiği teori odaklı kurslar oldukları (Cardno ve Piggot-İrvine, 1996) ile ilgili çeşitli eleştiriler yapılmaktadır. Bu eleştiriler doğrultusunda, 1980'lerin ortalarından itibaren yetiştirme programlarında öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru bir kayma söz konusu olmuş (McCarthy, 1999) ve yetişkin öğrenme kuramları ile okul gerçeklerinden beslenen tümevarım ve problem temelli stratejilerin kullanıldığı yaklaşımlar tavsiye edilmeye başlanmıştır (McCarthy, 1999; Copland, 2000). Son zamanlarda da mesleki uygulamalarda kullanılan bilginin giderek önem kazanması ve günlük yaşamın akademik bir disiplin veya teori olmadığının farkına varılması ile problem temelli öğrenmenin (PTÖ) önemi giderek artmıştır.

PTÖ, bir problemi öğretimin başlangıç noktası olarak alarak, kişinin bireysel veya grup içinde problemin çözümü için aktif rol oynamasını ve cevabı problemin içinde bulmasını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Tanner, Keedy ve Galis, 1995; Copland, 2000). Özellikle öğrenmenin pratik durumlarda meydana geldiği düşüncesi, öğrenenleri uygulamalı ve problem odaklı faaliyetlere yönlendirme

¹ Fırat Üniversitesi, Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı, Enformatik Bölümü, Türkiye, s_halici@hotmail.com

² Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, Türkiye, muhammedturhan66@gmail.com

fikrinin ön plana çıkmasına neden olmuştur. Sosyal yaşam ve çalışma alanlarında (genel olarak sosyal bilimlerde) teoriyi uygulamayla ilişkilendirme ile ilgili zorlukların giderek artması da, PTÖ'nün bu alanlarda etkili bir şekilde kullanılabilmesi inancını yaygın hale getirmiştir. Çünkü teorinin, uygulama sonrasında oluşması daha olasıdır ve elde edilen bilgi tümleşik bilgidir (Jarvis, 2004, s. 171).

“Okul yöneticilerini harekete geçirmek” sloganı ile PTÖ yaklaşımı, eğitim yönetimi alanına diğer alanlara nispeten yeni girmiştir (Hallinger ve Bridges, 2007, s. 6). PTÖ, gelişmiş ülkelerde örgütsel gelişme ile yönetim alanlarında yetişkin eğitimi yaklaşımı olarak sıkça kullanılmaktadır ve uygulamalı yetişkin eğitiminin öğrenmeye yönelim boyutunun temel varsayımıdır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005, s. 4)-çünkü PTÖ'de öğrenen ihtiyaçlarının öğrenme etkinliğine başlamadan önce belirlenmesi (Kesim, 2009), öğrenme sürecinde de öğrenenlerin fikir ve görüşlerine başvurulması ve öğretilmek istenenin bir problem olarak ortaya konması temeldir (Akın, 2010). Bu yönleri ile PTÖ, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde de sıkça kullanılan ve tavsiye edilen bir yetişkin eğitimi yaklaşımıdır (Bridges, 1992; Tanner vd., 1995; Copland, 1999; Jarvis, 2004; Smith, 2005).

Yetişkin öğrenenlerin akademik başarılarını, analitik düşünme becerilerini, yaratıcılık ve eleştirel düşünme yeteneklerini arttırdığını ortaya koyan çalışmaların (Venkatraman ve Krishnamurthy, 2008; Akın, 2010) ışığında, PTÖ'nün okul yöneticilerinin (ve adaylarının) gelecekte karşılaşacakları muhtemel sorunlarla önceden tanışmalarını ve bu sorunlarla ilgili bilgilendirilmelerini sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca PTÖ, edinilmiş bilgileri bu sorunlara uygulayarak yöneticilerin becerilerini besleyebilir. PTÖ öğrenenlerin problem çözme becerilerini, çözümü uygulama becerilerini, işbirliğini kolaylaştıran liderlik becerilerini, duygusal kapasitelerini ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirmesi gibi güçlü yönleri ile de kuramsal tabanlı yönetici yetiştirme programlarında karşılaşılan çeşitli sorunlara çözümler sunabilir. Ancak, PTÖ'nün yönetici yetiştirme programlarında etkililiğinin artırılması için eğitim ortamlarını, süreçlerini ve araçlarını içeren yenilikçi yöntemlerle desteklenmesi daha faydalı olacaktır. Bu yöntemlerden web tabanlı öğrenme (WTÖ), yetiştirme programlarında okul yöneticilerine daha esnek, daha eğlenceli ve daha özerk bir ortam sunabilecektir.

WTÖ, kişilerin kendi eğitim süreçlerini kendilerinin planlayabilmesi, böylece bireylerin öz-yönelimli öğrenme isteklerine hitap etmesi ve istedikleri zaman istedikleri koşullarda öğrenmeye katılımlarını sağlaması nedeni ile PTÖ gibi yetişkin eğitimi geleneği ile tutarlı bir diğer öğrenme yöntemidir. Ayrıca, iyi yapılandırılmış teknolojik bir eğitim, yetişkinlerin önceki deneyimlerini uygun öğrenme deneyimlerine dönüştürmelerini ve öğrendiklerini gerçek dünya problemlerine uyarlamalarını da sağlar (Knowles vd., 2005, s. 236-238).

WTÖ, son yıllarda pek çok alanda farklı amaçlarla kullanıldığı gibi, çalışanların mesleki gelişimleri için de sıkça kullanılmaktadır. Gün geçtikçe artan okul sayısı, okul yöneticilerinin artan iş yükleri ve lisansüstü programlardaki derslere devam etme zorunluluğunun bulunmaması okul yöneticilerinin mesleki gelişim çabalarını sınırlayabilmektedir (Kesim, 2009). Öğrenmenin farklı bir perspektifi olan WTÖ'nün belki de en önemli ve en iyi özelliği, bu sorunlara çözümler sunabilmesi ve görev yerinden uzaklaşmayan, özel ihtiyaçları veya aile sorumlulukları olan bireylere ihtiyaçları olan eğitimi ve mesleki gelişimi sunmasıdır (MacDonald, Stodel, Farres, Breithaupt ve Gabriel, 2001; Macdonald ve Poniatowska, 2011). Çünkü düzenlenecek her eğitim etkinliğinin etkililiği, bireylerin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal özelliklerine uygunluğu ile ilgilidir (Yazar, 2012).

Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik İnançları

Okul yöneticiliği zevkli olmasının yanında zor, karmaşık, ağır sorumlulukların, bilgi karmaşıklığının ve duygusal gerginliklerin, tükenmişliğin sık yaşandığı bir meslektir (Friedman, 2002, s. 229; Babaoğlu, 2006; Açıkalm, Şişman ve Turan, 2011, s. 93). Etkili bir okul çıktısı için, nasıl davranılacağı ile ilgili derin mesleki bilgi, bir takım beceri, inanç ve yatkınlıklar gerektirir. Sosyal bilişsel kurama göre, belirtilen bu yetenekler dizisinin merkezinde okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları yer almaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2007).

Öz-yeterlik, Albert Bandura tarafından ortaya konmuş bir motivasyon kuramıdır. Sadece doğrudan eylemleri değil, eylemin diğer belirleyicilerini de etkilemesinden dolayı sosyal öğrenme kuramında önemli bir role sahiptir (Bandura, 2001). Öz-yeterlik, bireyin ne kadar yetenekli olduğu ile ilgili değil, kendi yeteneklerine ne kadar inandığı ile ilgilidir ve bu inançlar onun davranışlarını ve performansını etkiler (Okutan ve Kahveci, 2012). Kişinin belirli performansa ulaşması için gerekli olan eylem sırasını planlayıp yerine getirme yeterliği ile ilgili kendi yargısıdır. Bu nedendir ki, öz-yeterlik inancı özel alanlara ilişkin mesleklerde daha çok ortaya çıkmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Örneğin bir okul yöneticisinin belli bir performansı gerçekleştirmesi için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bunları başarılı bir şekilde uygulayabilme kapasitesine ilişkin kendini değerlendirmesi, okul yöneticisinin öz-yeterlik inancıdır (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Öz-yeterliğin hem değiştirilmesi veya geliştirilmesi mümkün olduğu için hem de kişinin bireysel yeterliğine ilişkin olduğu için çalışanların performansları üzerinde etkili olduğu iddia edilmektedir. Çeşitli yönetsel uygulamalarla geliştirilmesi mümkün olan bu inanç, olumlu örgütsel davranış yaklaşımları içerisinde önemli bir yere sahip öz inanç sistemidir (Türkmen, 2009). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı yüksek olan kişiler yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek zorunda kaldıkları durumlardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip bireyler de belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar (aktaran Güneş, 2011).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik inancını geliştiren dört temel tecrübe kaynağı vardır: *Uzmanlık tecrübeleri, dolaylı tecrübe, sözlü ikna ve fizyolojik canlandırma*. Bu tecrübe kaynaklarından en önemlisi uzmanlık tecrübesidir-çünkü gerçek tecrübeler öz-yeterlik için güçlü bir etki kaynağıdır ve her yenilenen başarı kişinin yeterlik algısını yükseltir. Öz-yeterlik, bir dizi davranışsal ve performans sonuçlarını etkileyen önemli bir motivasyon öğesidir ve bir kişinin yaşadığı daha önceki başarı ve başarısızlık deneyimleri o kişinin genel öz-yeterlik inancını üretmektedir (Chen, Gully ve Eden, 2004; Smith, Kass, Rotunda ve Schneider, 2006; Aypay, 2010). Kaynaklardan dolaylı tecrübe, başkalarını gözlemleyerek, kişinin kendine ilişkin inancını arttırmasıdır. Sözlü ikna, bireylerin istenen davranışları sergileyebilmeleri için onları sözlü olarak ikna etmektir. Kolaylığı ve ulaşılabilirliği nedeniyle tercih edilen bir tekniktir. Tschannen-Moran ve Gareis'e (2005) göre de sözlü ikna yetiştirme sürecinde öz-yeterlik kaynağı olarak devreye girmektedir. Fizyolojik canlandırmada ise bireyin içinde bulunduğu duygu durumu önemlidir. Bireylerin stresli ve zorlayıcı veya heyecanlı ve coşkulu duygu durumlarında yapacakları herhangi bir işle ilgili kendilerine yönelik yeterlik kanıdır. Bireylerin fiziksel koşullarını düzeltme ve streslerini azaltmanın kendi performansları hakkında daha olumlu bir yargı oluşturduğu ileri sürülebilir (Bandura, 1977; Hoy ve Miskel, 2010, s. 151; Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlik inancı yetiştirme programları ile geliştirilebilir ve okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi üzerinde duran yetiştirme programları her zaman daha etkilidir (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr ve Cohen, 2007; Versland, 2009). Versland'a (2013) göre okul yöneticilerinin uzmanlık tecrübesi, belirli teoriler öğrenildikten sonra ve bu teoriler çeşitli durum çalışmalarına ve problem temelli öğrenme görevlerine uygulandıktan sonra gelişebilir. Dolaylı tecrübe, öğrencilerin (okul yöneticisi adaylarının) okul geliştirme girişimlerinde nasıl başarılı olduklarını tartışan, örnek olan ve gösteren etkili okul liderleri ile tanışmaları ve onlardan öğrenmeleri ile inşa edilebilir. Sözlü ikna, denetmenlerin yeni başlamış okul yöneticilerine öğrenme deneyimleri sağlayarak çeşitli zorluklarla başa çıkma konusunda onları teşvik etmeleri ile mümkün olabilir. Fizyolojik canlandırma da bir okul yöneticisinin -eğitimler sırasında- stres ve yetersizlik duyguları ile baş ettiğini fark ettiği zaman gelişebilir ve başarılı okul lideri olma konusunda kendisine olan inançları artar.

Kendini önemli ölçüde etkili algılayan çalışanların başarılı sonuç almak için sürdürülebilir çaba gösterme olasılığı daha fazladır. Aynı şekilde bir işi yapma konusunda kendini yetersiz gören bir çalışanın da ya işi gereğince yapmaması ya da tamamen bırakması olası durumlardır (Aydın, 2013, s. 196). Bu nedenle öz-yeterlik, genel kişilik özelliklerinin iş performansına nasıl etki ettiğini anlamamızı

da sağlayan inançlardır (Alessandri, Borgogni, Schaufeli, Caprara ve Consiglio, 2014) ve farklı değişkenlerle ilişkilidir. Örneğin, bir okul yöneticisinin kendini yeterli hissetmesi ile işle bütünleşmesi (Tschannen-Moran ve Gareis, 2005; Federici ve Skaalvik, 2011), işe devamlılığı, çabası, engellere karşı dayanıklılığı ve mesleki performansı (Federici ve Skaalvik, 2011), motivasyonu ve iş doyumunu (Federici ve Skaalvik, 2012; Federici, 2013) arasında olumlu bir ilişki söz konusu iken tükenmişlik ve işten ayrılma isteği arasında da negatif bir ilişki (Federici ve Skaalvik, 2012) söz konusudur.

Öz-yeterlik inancının mesleğe bağlılık (Bakker, 2011) ve daha iyi iş performansı sergileme ile ilişkili olduğu (Bandura, 1997) bazı çalışmalarda görgül olarak da ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan Winter, Rinehart ve Munoz (2002) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticisi adaylarının mesleki becerilerinin ve öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde yetiştirme programlarının önemli olduğuna işaret edilerek, adayların mesleki yeteneklerine ilişkin öz-algılarının, okul yöneticiliğine başvurmadaki -istekliliklerinin- en güçlü belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Virga (2012) öz yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin hem kendileri hem de çalışanları için yüksek hedefler belirlediklerini ve çalışanlarının motivasyonlarını ve mesleğe bağlılıklarını etkilediklerini belirtmiştir. Alessandri ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada güçlü bir yeterlik duygusunun bir hedefe ulaşmak için çabaların sürdürülmesinde ve yeterliğin sağlanmasında önemli bir motivasyon faktörü olduğunu, zayıf yeterliğin de çabaların başarıya dönüştürülmesini tehlikeye attığını belirtmişlerdir.

Yüksek öz-yeterliğe sahip okul yöneticileri öğrencilerin kazanımları üzerinde olumlu etkiler yapabileceklerine veya okulda akademik öğrenmenin önemini arttırabileceklerine inanabilirler. Bir okul yöneticisi etkili okul, yüksek öğrenci başarısı, güvenli ve düzenli öğrenme çevresi ve olumlu okul iklimi oluştururken, kendi yapabileceklerine inanırsa o zaman daha etkili ve başarılı olmaktadır. Bu bağlamda öz-yeterlik algısı belirli performans seviyelerine ulaşabilme beklentisini de temsil etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 150; Virga, 2012).

Etkili liderlikte de öz-yeterlik inançlarının rolü çok yönlüdür (Tschannen-Moran ve Gareis, 2005). Örneğin, güçlü bir yeterlilik duygusu, işlevsel liderlik stratejilerinin geliştirilmesinde ve bu stratejilerin ustaca yürütülmesinde (McCormick, 2001); öğretmenin okulda tutulmasında ve olumlu okul ikliminin oluşturulmasında önemli etkileri vardır (Dahlkamp, 2013). Ayrıca güçlü yeterlik duygusu, okul yöneticisinin analitik stratejilerini, yön ayarını ve örgütsel performansını etkiler (Wood ve Bandura, 1989; Paglis ve Green, 2002;) örgütsel hedeflere ulaşmadaki gerekli olan inatçı çabaları sürdürmeyi sağlar (Wood ve Bandura, 1989). Bunlara ek olarak, bir liderin algılanan öz-yeterlik inancı, hem astlarının performans yetenekleri ile tutumları üzerinde hem göreve bağlılıklarının sağlanmasında hem de değişime karşı direnmelerinin üstesinden gelmede etkilidir (Luthans ve Peterson, 2002).

Okul Yöneticilerinin Mesleğe İlişkin Tutumları

Tutum, bireyin bir nesneye veya olguya karşı geliştirdiği duruş (Başaran, 2008, s. 169) ya da nesnelere, insanlar veya olaylar hakkında olumlu veya olumsuz düşünme veya hareket etme eğilimi olarak tanımlanır (Langton ve Robbins, 2005, s. 90; Kondalkar, 2007, s. 51). Mesleğe ilişkin tutum ise, bir yetişkinin mesleğini kabul ya da reddetmesine yönelik, bilinçli, tutarlı ve güçlü eğilimi ya da o mesleği yapmaya ya da yapmamaya karşı eğilimi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2008, s. 170). Bu nedenle, mesleğe ilişkin tutumun, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleri söz konusudur (Kondalkar, 2007, s. 86). Mesleğe ilişkin tutum ve algılar, çalışanların mesleki yeterlik algılarını ve meslekteki başarıları etkileyen önemli bir husustur (Terzi ve Tezci, 2007). Yani bir mesleği icra edecek kişilerin mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu olmasıdır-çünkü bir örgütte, bir kişinin mesleğine ilişkin tutumu, iş davranışını ve performansını etkileyen önemli bir husustur (Kondalkar, 2007, s. 83). Ayrıca bir kişinin sahip olduğu tutum, başkalarını da etkiler ve diğerlerinin de farklı tutumlar geliştirmelerine neden olur. Bu tutum döngüsü de kendini örgüt içerisinde olumlu ya da olumsuz davranışlar şeklinde gösterir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004), bu nedenle bir kişinin tutumu örgüt için önemli bir duygu durum olarak belirtilebilir.

Bir kişi binlerce tutuma sahip olabilir, fakat örgütsel davranış bağlamında mesleğe ilişkin az sayıda tutumdan bahsedilmektedir. *İş doyumu, mesleğe bağlılık ve örgüte bağlılık* örgütsel performansı etkileyen en önemli mesleğe ilişkin en önemli tutumlar olarak belirtilmektedir (Robbins, 1994; Langton ve Robbins, 2005, s. 85; Kondalkar, 2007, s. 87). *İş doyumu*, bireyin işine ilişkin genel tutumunu ifade eder. İş doyumu ile bireysel üretkenlik, örgütsel üretkenlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve müşteri memnuniyeti arasında ciddi pozitif ilişkiler vardır. Bir çalışanın işinden memnuniyetsizliği *iş terketme, dile getirme, bağlılık* ve *işe karşı ilgisizlik* şeklinde kendini gösterir. Terk etme (örneğin, yeni bir iş arama veya istifa etme) ve ilgisizlik (örneğin, kronik devamsızlık ve gecikme, azalan çaba ve artan hata oranı) yıkıcı tutum iken; dile getirme ve bağlılık bireyin tatsız durumları tolere etmek veya çalışma koşullarını iyileştirmek için takındığı yapıcı tutumlardır (Langton ve Robbins, 2005, s. 85-88).

Mesleğe ilişkin tutumlardan *örgütsel bağlılık* bir çalışanın kendini örgütün ve amaçlarının bir parçası olarak görmesi (Langton ve Robbins, 2005, s. 88), örgütü için çalışma isteği veya örgüt içinde kalmak için istek duyması olarak tanımlanmaktadır. Yani o kişinin genel olarak örgütüne karşı tutumunu ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalara göre; olumlu tutum bir çalışanın performansında olumlu bir etkidir (Özkaya, Kocakoç ve Karaa, 2006). Bireysel değerler ile örgütsel değerler birbirleri ile uyumludur. İş gereksinimleri ve örgütün değerlerini doğru anlayan birey, işlerini daha iyi ayarlar ve iş doyumu ile örgütsel bağlılık düzeyleri artar. Ayrıca, çalışan ve örgüt arasında paylaşılan değerler, mesleğe yönelik daha olumlu bir tutuma, daha az sermaye gereksinimine ve daha fazla üretkenliğe neden olur (Langton ve Robbins, 2005, s. 77).

Meslekî bağlılık, bireyin mesleği ile özdeşleşmesi ve mesleğine kendini adanması olarak tanımlanmaktadır (Özdevcioğlu ve Aktaş, 2007). Bazı çalışmalarda (Mathieu ve Zajac, 1990; Lee, Carswell ve Allen, 2000) mesleki bağlılık ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur (Kim ve Mueller, 2011). Mesleğe bağlılık daha çok bir çalışanın mesleki kariyerine olan bağlılığı ile ilgilidir. Örgüte bağlılıktan farklı olarak mesleğe bağlılık, bireyin belirli bir dalda beceri ve uzmanlık kazanmak üzere yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Özdevcioğlu ve Aktaş, 2007)

Problem Temelli Eğitim Programları Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik İnançlarını ve Mesleğe İlişkin Tutumlarını Etkileyebilir mi?

Etkili okul liderliği, teknik, insanlı ve kavramsal yeterliklerle ilgili bir takım bilgi ve beceri gerektirir. Bu bilgi ve beceriler ancak öğrenme yoluyla elde edilebilir (Yıldırım ve Aslan, 2008) ve okul yöneticisinin bu yeterlikleri kazanması ve mesleki açıdan gereksinimlerinin farkına varması eğitim programları sayesinde olur. Eğitim programlarının en temel ve önemli amacı, kazandırılacak bilgi, duygu ve beceriler aracılığı ile okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarındaki davranışlarını geliştirmek, daha etkili olmalarını sağlamak (Üstüner, 2006) ve okula karşı istenilen tutumu kazandırmaktır (Başaran, 2008, s. 179-181). Eğitim programlarının, katılanların güven duygusunu geliştirmesi, iş memnuniyetini arttırması, moralini yükseltmesi, güdülenmesini arttırması, uyumunu kolaylaştırması, kendini değerli hissetmesini sağlaması ve bireysel doyumunu arttırması da beklenir (Ünsal, Kaplan ve Ertürkmen, 2012). Yani eğitim programları mesleki kariyerinde başarılar yaşayacak okul liderleri yetiştirebilmelidir (Abusham, 2010). Kısacası bir eğitim programı okul yöneticilerinin öz-yeterlik inancını geliştirebilmelidir. Öz-yeterlik inancı hareketlidir, çeşitli tecrübelerle öğrenilir. Yeni tecrübeler ve yeni bilgiler edinildikçe de zaman içinde değişebilir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 152). Bu bağlamda Tschannen-Moran ve Gareis'e (2005) göre kaliteli ve faydalı bir eğitim programı, okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı katkılar sağlar. Araştırmacılara göre yetiştirme kalitesi ile programların fayda derecesi arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Her ikisi birlikte bir regresyon denkleminde dahil edildiğinde programların fayda derecesinin, bir okul yöneticisinin öz-yeterlik inancını açıklayan bağımsız bir değişken olarak katkı sağladığı görülür. Bu durum, program sürecinde

edinilen teorilerin okul yöneticilerinin daha güçlü öz-yeterlik inancına sahip olmalarına neden olması şeklinde açıklanabilir. Ancak, programlardan en fazla öğrendiklerini uygulayanlar fayda görebilir ve yeterliklerini daha çok geliştirebilir.

Özellikle okul liderliği konusunda gelişmiş öz-yeterlik duygusu, değişim sürecinin daha iyi yönetilmesini sağlar ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturur (Urton, Wilbert ve Hennemann, 2014). Owens ve Valesky'e (2010, s. 298) göre örgütsel değişimin başarı ile gerçekleştirilmesi için okul yöneticisinin öz-yeterlik kuramından yararlanması gerekir. Bunun için okul yöneticileri öncelikle eğitilmelidirler. Okul yöneticilerine mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlar mutlaka kazandırılmalıdır.

Bireylerin veya grupların mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için; eğitim süreçlerinde, uygulamalara görevlerinin gerektirdiği yer verilmeli ve yaparak-yaşayarak öğrenme ve deneyim kazanma yöntemleri kullanılmalıdır. *Uzmanlık tecrübesi* (yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi) ile kazanılan deneyimler, bir kişinin gerçek uzmanlık tecrübelerine dayandığı için, öz-yeterlik ile ilgili en doğru ve en gerçek enformasyon kaynağıdır. Ayrıca eğitim sürecinin bir kısmında, başkalarının örnek başarılı uygulamalarının incelenmesi ve gözlenmesi sağlanmalıdır. Çünkü *dolaylı tecrübe* gözlemsel bir deneyimdir ve okul yöneticileri, diğer okul yöneticilerinin yaptıklarını izleyerek veya imgeleyerek öğrenirler. Eğitimler sırasında olumlu dönütler sağlanarak yani *sözlü ikna* yolu ile bireyler cesaretlendirilir (Aydn, 2013, s. 194-196).

PTÖ yaklaşımında gerçek hayatta karşılaşılabilecek karmaşık problemlerin ele alınarak çözülmeye çalışılmasından dolayı bireyin gelecekte karşılaşılabilecek problemlerle ilgili deneyim kazanma ve grup üyelerinin deneyimlerinden faydalanma söz konusudur (Tekedere, 2009). Bu bağlamda PTÖ'nün kullanıldığı bir yetiştirme sürecinde bir okul yöneticisinin bir sorunun çözümünü gözlemlemesi, gözleyen okul yöneticisinin de o sorunu çözebileceğine inanmasını sağlar. Okul yöneticileri de yetiştirme sürecinde çözüm ürettikleri benzer problemlerle örgütsel yaşamda karşılaştıklarında, problemleri daha ustalıkla çözebileceklerdir.

Hallinger ve Bridges (2007, s. 4-8), geleneksel yönetici yetiştirme programlarının varsayımları ile PTÖ yetiştirme varsayımlarını birbirlerinden keskin çizgilerle ayırmaktadır. Geleneksel varsayımlara göre; öğretim, bilginin iletimi; öğrenim ise bu bilginin edinimi olarak görülmektedir. Bu nedenle, geleneksel programlarda kazandırılacak bilgi, öğrenenlerin gelecekteki mesleki rolleri ile ilgilidir ve edinilen yeni bilgiler kullanmak için uygun bir durum meydana geldiği zaman -öğrenenler tarafından- kabul edilebilir. Bu bilgilerin uygulanması, nispeten basit ve anlaşılırdır. Ayrıca, edinilen bilgilerin daha sonra kullanılmaları veya hatırlanmaları çok zor veya imkânsızdır. PTÖ varsayımlarına göre ise, bilgi ve bilgiyi kullanabilme becerisi eşit öneme sahiptir. Bu nedenle, öğrenme daha işlevseldir. Bu yöntemde öğrenenlerin her öğrenme deneyiminin, bilgiyi meydana getirdiği varsayılır. PTÖ'de öğrenenlerin yeni bilgileri edinmeleri daha çok mümkündür-çünkü PTÖ'de bireyin önceki bilgileri önemlidir ve yeni bilgi var olan bilgi üzerine inşa edilir. Bu bilgiyi uygulamak için öğrenenlere sayısız fırsatlar sunulur ve yeni bilgi daha sonra farklı bir duruma rahatlıkla uyarlanır. Bu bağlamda araştırmacılara göre; PTÖ, okul yöneticisi adaylarının gelecekte karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlar ile daha önceden tanışmalarını ve böylece önemli etkileri olabilecek bu sorunlarla ilgili bilgi birikimine sahip olmalarını sağlar. PTÖ, okul yöneticilerinin edinilen bilgiyi uygulama becerilerini; problem çözme becerilerini; çözümleri uygulama becerilerini; işbirliğini kolaylaştıran liderlik becerilerini; mesleğe bağlılıklarını ve duygusal kapasitelerini ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirir.

Öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılacak çalışmalarda *tutumlar* ve bu tutumların meydana getirdiği davranışlar büyük önem taşımaktadır. Zira bir konu veya olgu hakkındaki inanç, bireyde o konuya veya olguya yönelik tutumun gelişmesine neden olmaktadır (Morgil vd., 2004). Örneğin, Çakır, Adnan

ve Sünbül (2006) tarafından yapılan çalışmada; eğitim programlarının etkililiğinin, katılanların mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Klassen ve Chiu (2010) ve Virga (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen veya okul yöneticilerinin öz-yeterlik inancı gelişirken mesleğe ilişkin tutumların da geliştiği görülmüştür. Çünkü bireyler yaşamları boyunca çeşitli tutumlar geliştirmiş olurlar ve mesleki hayata geçtiklerinde zaten bir tutum örüntüsü geliştirmişlerdir. Önceden geliştirilen bu tutumların artık değişmesi çok zordur fakat imkânsız değildir. İyi düzenlenmiş eğitimler ve farklı deneyimler yetişkinlerin sahip oldukları tutumların tekrar yenilenmesini, değişmesini veya gelişmesini sağlayabilir (Başaran, 2008, s. 169). Bunun aksi de doğrudur. Yani okul yöneticileri için düzenlenen eğitim programlarının sorunlu veya yetersiz olması mesleki kaliteyi olumsuz yönde etkileyebilir (Cemaloğlu, 2005). Sonuç olarak, bir eğitim programının verimliliği ve etkililiği, programdan mezun olanların mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu olması ve öz-yeterlik algılarının yüksek olması ile değerlendirilebilir.

Alanyazında kişilerin genel veya bir olguya yönelik öz-yeterlik inançları veya mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik araçların geliştirildiği ve uyarlandığı çeşitli çalışmalara rastlansa da, okul yöneticilerinin mesleki performanslarını etkileyen genel öz-yeterlik inançları ile yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarını ele alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. PTÖ'nün okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılması, bazı araştırmacılar (Bridges, 1992; Tanner vd., 1995; Copland, 1999; Smith, 2005) tarafından tavsiye edilmiş fakat uygulamaya dönük modeller konusunda yeteri kadar çalışma yapılmamış ve deneysel olarak işlevselliği ortaya konmamıştır (Hallinger ve Lu, 2011; Scott, 2014). Ayrıca, doğrudan PTÖ'nün öz-yeterlik inancına ve mesleğe ilişkin tutuma etkisini inceleyen görgül araştırmalar, meslektaşlar tarafından yeterince ilgi görmemiştir. Hâlbuki okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir yaklaşım olarak sunulan PTÖ'nün öz yeterlik ve mesleğe ilişkin tutum üzerindeki etkisini inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada da alanyazındaki saygın akademisyenlerin ortaya koyduğu sorunlar, eksiklikler, öneriler ve modeller göz önünde bulundurularak, okul liderlerinin eğitiminde kullanılmak üzere bir web tabanlı problem temelli eğitim programı oluşturulmuş ve deneysel bir araştırmaya konu edilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın alana en önemli katkısı, birçok alan uzmanı tarafından eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için önerilen PTÖ yaklaşımının deneysel araştırma yaklaşımı ile ele alınmasıdır. Çalışmanın gerek konusu, gerek yaklaşımı ve gerekse uygulamaya yakınlığı ile alanyazına katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, bilgiyi ve teoriyi etkili kullanabilen ve uygulamaya dönüştürebilen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için kuramsal bilgi ağırlıklı yönetici yetiştirme programlarına alternatif, uygulamalardan teorik bilginin edinimini sağlayan bir okul yöneticisi yetiştirme modelinin okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirleyerek modelin etkililiğini ortaya koymaktır.

Bu amaçla, karma yaklaşım paradigması çerçevesinde yürütülen çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. Web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitimi (WT-PTOYE) programına katılanların öz-yeterlik inançları ile yüz yüze ve kuramsal okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların öz-yeterlik inançları farklılaşmakta mıdır?
2. WT-PTOYE programına katılanların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları ile yüz yüze ve kuramsal okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları farklılaşmakta mıdır?
3. Eğitim programı sonunda okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarında meydana gelen değişimler nelerdir?
4. Eğitim programı sonunda okul yöneticilerinin mesleğe ilişkin tutumlarında meydana gelen değişimler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Yaklaşımı

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntem ya da paradigmaların birlikte kullanıldığı karma yaklaşımdan faydalanılmıştır. Karma yaklaşım, değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri açıklamaya çalışan, daha çok nicel veriler kullanan, hipotezlerin sınanmasına dönük tümdengelim anlayışının hakim olduğu pozitivist yaklaşım ile; yaşanan sorunları yaşadıkları şekliyle ortaya koyan, inceleyen ve yorumlamaya çalışan, nitel verileri kullanan ve tümevarım anlayışının hakim olduğu yorumlayıcı yaklaşımın birlikte kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Saunders, Lewis ve Thornhill, 2006, s. 110; Creswell, 2012, s. 534).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada WT-PTOYE programının katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubundan yararlanılmıştır. Araştırmanın deney öncesi ve deney sonrası verilerini toplamak için karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyut kapsamında hipotez(ler) geliştirilirken tümdengelimci *deneyisel model* kullanılmıştır. Müdahale çalışmaları veya grup karşılaştırması çalışmaları olarak da tanımlanan deneysel çalışmalar; araştırmacının kullandığı değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koymak için gözlenecek verilerin üretildiği araştırma türleridir. Deneysel araştırmada en önemli unsurlar manipülasyon ve kontroldür. Manipülasyon, hipotezleri test etmek amacıyla üzerinde çalışılan konu ve kavramın bulunduğu ortama dışarıdan doğrudan veya dolaylı olarak müdahale edilmesi anlamına gelmektedir (Saunders vd., 2006, s. 136; Creswell, 2012).

Çalışmada deneysel desenlerden *gerçek deneysel desen* kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenler, deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalar olarak tanımlanır. Ayrıca çalışmada özellikle tıp, eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desende, ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak rastgele belirlenir (Creswell, 2012, s. 309; LoBiondo-Wood, Haber, Cameron ve Singh, 2014, s. 218). Deneysel desenin görünümü Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

Çalışma Grubu	Öntest	İşlem	Sontest
Deney grubu	Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği	Web tabanlı problem temelli yönetici eğitim süreci	Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği
Kontrol grubu	Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği	Yüz yüze ve kuramsal yönetici eğitimi süreci	Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnanç Ölçeği Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği

Tablo 1'de araştırmada benimsenen öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen görülmektedir. 6 hafta boyunca deney grubuna web tabanlı problem temelli yönetici eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal yönetici eğitimi programı uygulanmıştır. Her iki gruptaki katılımcıların inanç ve tutumlarının belirlenmesi ve hem kendi aralarında hem de her grubun program öncesi ve sonrası puanları arasında fark olup olmadığını saptamak için deney (eğitim süreci) öncesinde ve deney sonunda aynı ölçekler kullanılmıştır. Nitel boyut, WT-PTOYE programının okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları ve mesleğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerini almak ve aynı zamanda nicel bulguları desteklemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla, deney grubundaki katılımcılar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol çalışma grubunu oluşturan katılımcılar *amaçlı örnekleme* yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, bir çalışmanın uygulanabilirliğinin test edilmesi için yapılan ön çalışmalarda, belli bilgi ve beceriye sahip olan kişilere ihtiyaç olduğunda, durum çalışmalarında ve evrenin rastgele örnekleme için çok küçük olduğu durumlarda tercih edilir (Tongco, 2007).

Çalışma gruplarındaki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük başta olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilme ve internete ulaşılabilirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Hem problem senaryoları oluşturulurken hem de deneysel süreçte gruptaki etkileşimin verimli olması için, kontrol ve deney gruplarındaki katılımcıların bir kısmının yöneticilik deneyimine sahip üyelerden meydana gelmesine dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellik Tablosu

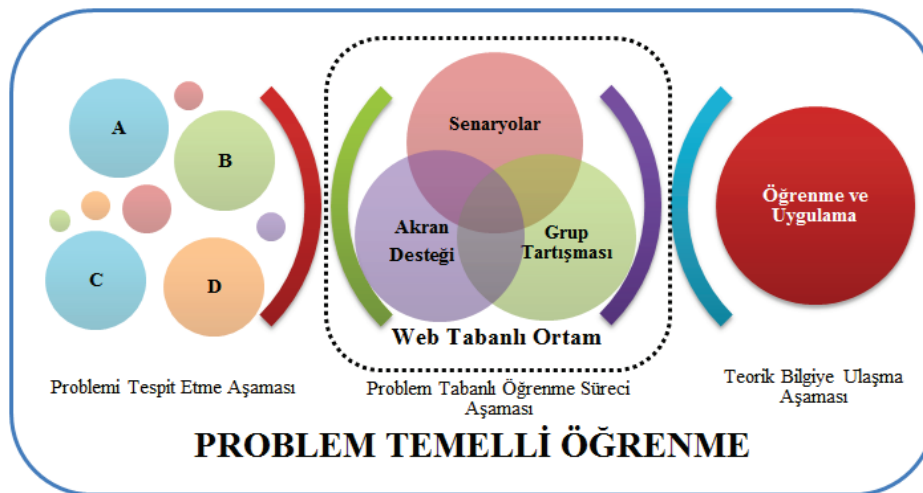
Grup	Öğretmen	%	Yönetici	%	Yöneticilik Deneyimi
Deney Grubu	24	73	9	27	15
Kontrol Grubu	22	71	9	29	14

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubu 33 (24 öğretmen, 9 yönetici); kontrol grubu 31 (22 öğretmen, 9 yönetici) katılımcıdan oluşmaktadır. Deney grubunda 15 katılımcı, kontrol grubunda da 14 katılımcı yöneticilik deneyimine sahiptir. Problem senaryolarının oluşturulması aşamasında toplamda 29 kişi olan bu katılımcı grubunun görüşlerine başvurulmuştur.

WT-PTOYE Modelinin ve Eğitim Sürecinin Planlanması

Hem literatürdeki mevcut yönetici yetiştirme modelleri hem de Brazer ve Bauer (2013) tarafından önerilen model göz önünde bulundurularak web tabanlı problem temelli okul lideri yetiştirme (WT-PTOLY) programı modeli geliştirilmiştir. Modelin amacı okul yöneticilerinin veya yönetici adaylarının karşılaşacakları yönetsel sorunların çözümü için, uygulamadan teoriye doğru giden bir öğrenme süreci oluşturmaktır (Turhan ve Karabatak, 2015).

Turhan ve Karabatak (2015) tarafından geliştirilen WT-PTOYE modeli üç ana aşamadan meydana gelmektedir: *Problemlerin tespiti, problem tabanlı öğrenme süreci aşaması* ile *teorik bilgiye ulaşma*. WT-PTOYE program modeli Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. WT-PTOYE Program Modeli

Şekil 1’deki modelin *problemlerin tespiti aşaması*, eğitim sürecinde ele alınacak sorunların tespit edildiği ve bu sorulardan faydalanılarak problem senaryolarının oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada eğitimin içeriği ve yöntemi, katılımcıların gereksinimlerine, tecrübelerine ve ilgilerine göre belirlenir. Eğitim programının içeriğini acil ve güncel sorunlar oluşturur. Bu nedenle ilk olarak “Bir okul yöneticisi olarak yönetim sürecinde en çok karşılaşılan sorun(lar) ne(ler)dir?” sorusuna cevap aranır. Bu sorunun cevabı için hem okul yöneticilerinin hem de alan uzmanlarının görüşlerine başvurulur. Alınan görüşlerin ışığında çeşitli problem senaryoları oluşturulur. *Problemin tabanlı öğrenme süreci aşaması*, katılımcıların üst düzey zihinsel beceriler geliştirerek ve kullanarak kendilerine sunulan problemleri çözmeye çalıştıkları aşamadır. Bu aşama katılımcılar için, yoğun bir araştırma, çalışma ve gerekli bilgilere ulaşma aşamasıdır. Katılımcılar bu aşamada öz yönlendirmeli bir öğrenme ve araştırma sürecine girdikleri gibi aynı zaman da sürekli olarak grup arkadaşları ile etkileşimde bulunup görüş ve bilgi alışverişi yaparlar. *Teorik bilgiye ulaşma aşaması* ise yeni bilgilerin edinildiği ve öğrenmenin meydana geldiği aşamadır (Turhan ve Karabatak, 2015).

Hem deney grubunun hem de kontrol grubunun eğitim süreçlerine başlanmadan önce eğitim programları planlanmıştır. Deney grubu için hazırlanan eğitim planı Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3. Web Tabanlı Problem Temelli Yönetici Eğitimi Programı

Okul Yöneticiliği Eğitim Programı	
<i>Programın Amacı</i>	<i>Amaç 1:</i> Yöneticinin yönetsel sorunlarla başa çıkmasını sağlamak ve bu yolla eğitim yönetimi ile ilgili temel kavram ve ilkeleri kavramasını kolaylaştırmak. <i>Amaç 2:</i> Yöneltilen sorunun tanımını yapabilmesini, üzerinde bireysel olarak düşünmesini, soruna çözüm bulmak için ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşma yollarını belirlemesini, elde ettiği bilgileri nasıl kullanacağını ve grupla nasıl paylaşacağını öğrenmesini sağlamak.
<i>Eğitim İçeriği</i>	Katılımcıların eğitim ihtiyaçları
<i>Eğitim Süresi</i>	6 hafta
<i>Eğitim Ortamı</i>	Web tabanlı ortam
<i>Öğretim Stratejisi</i>	Araştırma inceleme yoluyla
<i>Yöntemler</i>	Problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi
<i>Teknikler</i>	Beyin fırtınası
<i>Çalışma Şekli</i>	Grup çalışması, akran desteği

Kontrol grubu için geleneksel eğitim yaklaşımından faydalanılarak hazırlanan okul yöneticiliği eğitimi programının planı da Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4. Yüz Yüze ve Kuramsal Yönetici Eğitimi Programı

<i>Programın Amacı</i>	<i>Amaç:</i> Eğitim yönetimi ile ilgili temel kavram (vizyon, kültür ve iklim, okul içi çevre ve kaynaklar, toplumla işbirliği, etik ve genel bağlam -güç ve politika-) ve ilkeleri kavramasını kolaylaştırmak.
<i>Eğitim İçeriği</i>	Okul yöneticilerinin bilmesi gereken temel eğitim yönetimi kavramları
<i>Eğitim Süresi</i>	6 hafta
<i>Eğitim Ortamı</i>	Sınıf ortamı
<i>Öğretim Stratejisi</i>	Sunuş (alış) yoluyla öğretim
<i>Yöntemler</i>	Anlatım
<i>Teknikler</i>	Anlatım ve soru-cevap
<i>Çalışma Şekli</i>	Bireysel

Tablo 4’de de görüldüğü gibi, deney grubuna uygulanan web tabanlı ve problem temelli eğitim, kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal olarak verilmiştir. Kontrol grubu ile yapılan her ders haftası için bir sunu hazırlanmıştır. Bu sunularla *eğitim örgütlerinde vizyon ve misyon; okul kültürü ve iklimi; okulda bireyler ve kaynaklar; dış çevre ve toplumla işbirliği, eğitim ve öğretimde etik; güç ve politika* konularında çeşitli yönetsel bilgiler verilmiştir. Dersler sürecinde kontrol grubundaki katılımcılarla soru-cevap tekniği ile etkileşimlerde bulunulmuştur.

Eğitim Portalının Hazırlanması

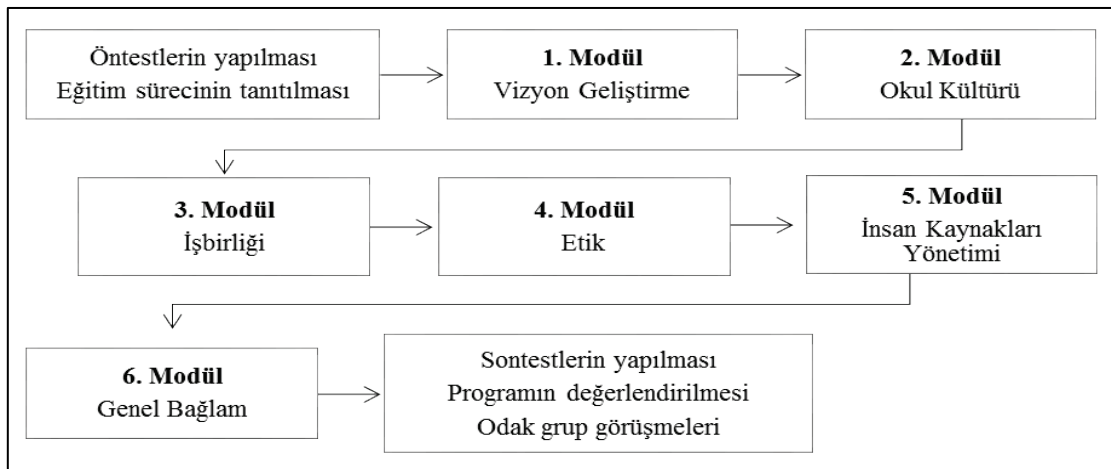
Bu aşamaya ilk olarak eğitim sürecinin gerçekleştirileceği öğretim yönetim sisteminin (ÖYS) belirlenmesi ile başlanmıştır. ÖYS, farklı zamanlı (asenكرون) veya harmanlanmış eğitimde, öğrenenlerin ders seçimi ve derse kaydolmasına, içeriklerin sunulmasına, ölçme ve değerlendirme yapılmasına, kullanıcı bilgilerinin izlenip raporlanmasına olanak sağlayan bir yönetim yazılımıdır. Eğitim süreci için alternatif ÖYS’ler incelenmiş, sorunsuz ve hızlı çalışması nedeniyle Moodle tercih edilmiştir. Daha sonra *ole.firat.edu.tr* adı ile bir web alanı oluşturulmuştur. WT-PTOYE modelinin bu alana aktarılması için geçen süreç aşağıdaki gibidir:

Senaryoların Hazırlanması

Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) standartları çerçevesinde yöneticilik deneyimine sahip olan katılımcıların okullarında yaşadıkları gerçek örgütsel yaşam sorunları sorgulanmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda alan taraması yapılarak çeşitli örnek olaylar incelenmiştir. İncelenenler arasında Hoy ve Miskel (2010) ve Okutan (2012) tarafından oluşturulan örnek olaylardan da yararlanılarak 6 tane güncel ve gerçek yönetsel sorun senaryosu oluşturulmuştur.

Eğitim Portalının Web Arayüzünün Hazırlanması ve Ders İzlenesinin Oluşturulması

WT-PTOYE modeli, ÖYS’ye uyarlanmış ve eğitim portalının web arayüzü Şekil 2’deki gibi planlanmıştır.



Şekil 2. WT-PTOYE Modülleri

Şekil 2’de görüldüğü gibi eğitim programı modüler yapı olarak hazırlanmıştır. Çünkü PTÖ yöntemini uygulayabilmek için modüller bir yapılanmaya ihtiyaç vardır (Onargan vd., 2004). 6 modül olarak planlanan eğitim sürecinin öncesinde ve sonrasında katılımcılardan öntestleri ve sontestleri doldurmaları istenmiştir. Her bir modüle ilişkin öğrenme kaynakları (videolar, makaleler, ders notları, sunular ve veri tabanı linkleri) ilgili modülün altına yerleştirilmiştir.

Grupların Oluşturulması

Deneyisel araştırma sürecine geçmeden önce son olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplar ile üye özellikleri Tablo 5’te görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Oluşturulan Gruplar ve Katılımcılar

Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yönetici Sayısı	Yöneticilik deneyimine sahip olanlar	Daha önce eğitim yönetimi ile ilgili eğitime katılanlar
Deney Grubu	Grup 1	4	2	3
	Grup 2	6	1	3
	Grup 3	5	2	4
	Grup 4	4	2	3
	Grup 5	5	2	3
	Toplam	24	9	15
Kontrol Grubu	22	9	14	14

Tablo 5'te de görüldüğü gibi deney ve kontrol olmak üzere iki grup söz konusudur. Kontrol grubu oluşturulurken sadece gönüllülük kriteri esas alınmış ve bütün katılımcılar tek grup altında toplanmıştır. Deney grubundaki katılımcılar ise 6 veya 7 kişilik 5 alt gruba ayrılmıştır. Alt gruplar oluşturulurken, grupların kendi aralarında homojen, grup içinde ise heterojen bir yapıya sahip olmaları sağlanmıştır. Çünkü PTÖ için sosyal etkileşim göz önüne alındığında grubun heterojen yapısı önemli bir unsurdur (Scott, 2014). Bu nedenle Tablo 5'te de görüldüğü üzere alt gruplar oluşturulurken katılımcıların öğretmen olmaları, yöneticilik deneyimine sahip olmaları- ve okul yöneticiliği ile ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

DeneySEL Süreç

Bu süreçte ilk olarak katılımcılara eğitim portalının tanıtımı yapılmış ve öntestler uygulanmıştır. Daha sonra eğitim sürecine geçilmiş ve bu süreçte modüllerin içeriği deney grubuna problem temelli eğitim programı şeklinde uygulanırken, aynı plan kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal olarak uygulanmıştır. En son olarak da sontestler yapılmış ve katılımcıların görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Nicel Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın nicel bölümünün deneysel desen ile gerçekleştirilmesinden dolayı değişkenlerin deney ve kontrol gruplarındaki düzeyini ölçmek için Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı (GÖİ) Ölçeği'nden ve Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum (YMİT) Ölçeği'nden faydalanılmıştır.

Bandura'nın (1977) öz-yeterlik teorisine dayanan Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiştir (Jerusalem ve Schwarzer, 1992; Schwarzer ve Jerusalem, 1995). Orjinali Almanca olan 10 maddelik ölçek 31 farklı dile çevrilmiştir. Bu çalışmada Aypay (2010) tarafından yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasındaki ölçek kullanılmıştır. Aypay (2010) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucu ölçeğin iç tutarlılık değeri .83 bulunan ölçeğin iç tutarlılık değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

YMİT Ölçeği, Finans Projesi, WestEd ve Stanford Eğitim Liderlik Enstitüsü'nün birlikte yürüttüğü araştırmada kullanılmıştır. 14 maddelik ölçeğin 4 maddesi katılımcıların yöneticiliğe ilişkin olumlu inanç düzeylerini, 4 maddesi olumsuz inanç düzeylerini ve 6 maddesi de okul yöneticiliğine bağlılık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, mesleğe ilişkin pozitif inançlar boyutu için .81, negatif inançlar boyutu için .73 ve mesleğe bağlılık boyutu için ise .75 olarak hesaplanmıştır (Darling-Hammond vd., 2007).

Bu çalışma için ilk olarak dil denkliği sağlanan ölçekteki verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. KMO = 0.717 ve Bartlett-testi değeri ise $\chi^2=$

514.409; sd=69 (p=.000) olarak elde edilmiştir. Yapılan faktör analizinde 8. madde yük değeri düşük olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Üç boyutlu (yöneticiliğe yönelik inançlar, iş doyumu ve mesleğe bağlılık) yapıya sahip olan 13 maddelik ölçeğin iç tutarlılık değeri tekrar hesaplanmış ve .74olarak bulunmuştur.

YMİT ölçeğinin yöneticilik mesleğine yönelik inançlar (6 madde) boyutunu bütün katılımcıların doldurması istenirken, mesleğe bağlılık (3 madde) ve iş doyumu (4 madde) boyutlarını okul yöneticiliği deneyimine sahip katılımcıların doldurması istenmiştir.

Nitel Veri Toplama Süreci ve Araçları

Eğitim süreci sonunda web tabanlı ve problem temelli bir öğrenme yaklaşımının katılımcıların öz-yeterlik inançlarında ve okul yöneticiliğine ilişkin tutumlarında meydana getirdiği değişimlere ilişkin görüşlerini almak amacı ile katılımcılarla *odak grup görüşmeleri* yapılmıştır. Çünkü PTÖ, öğrenci merkezli ve grup aktivitesini gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır ve PTÖ'de grup üyelerinin yönlendiriciyi ve birbirlerini değerlendirmesi gerekir (Davis ve Harden, 1999). Bu nedenle Oluşturulan odak gruplar ile grup üyelerine ilişkin -isim ve soy isimlerinin baş harflerinden meydana gelmiş-kodlamalar Tablo 6'da gösterildiği gibidir.

Tablo 6. Odak Gruplar ve Üyeleri

Grup Adı	Grup Üyeleri
OG1	YCE, ME, KU, EA, İŞ, NTA, Öİ, AHM, MH, GC, EP
OG2	MK, SKT, YB, AA, AT, Cİ, TG, EB, LS, İHÇ, NK
OG3	HT, CA, ART, MY, AB, MB, ZP, LŞ, SKD, STK, EÖ

Odak grup görüşmelerinde eğitim süreci katılımcılarından öz-yeterlik inançlarında ve okul yöneticiliğine ilişkin tutumlarında meydana gelen değişimleri değerlendirmeleri için Odak Grup Görüşmesi Formu'ndaki sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcılara uyan farklı günlerde yapılmıştır. Görüşmeler 90 ile 105 dakika arasında sürmüştür ve görüşmeler sırasında 3 ayrı kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizi yapılırken SPSS 22 programı kullanılmıştır. Demografik verilerin analizinde yüzde ve frekans tekniklerinden faydalanılmıştır.

Ölçekler çalışmada kullanılmadan önce farklı bir örneklem üzerinde uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler beşli likert tipindedir. Ölçeklerin her bir maddesi 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tamamen Katılıyorum) doğru puanlanmıştır. Ortalamalar açısından yapılacak karşılaştırmalarda 1.00-1.80 arasındaki aritmetik ortalamalar *Hiç Katılmıyorum*, 1.81-2.60 arasındakiiler *Katılmıyorum*, 2.61-3.40 arasındakiiler *Kısmen Katılıyorum*, 3.41-4.20 arasındakiiler *Katılıyorum* ve 4.21-5.00 arasındakiiler *Tamamen Katılıyorum* şeklinde yorumlanmıştır.

Hem deneysel işlem öncesi hem de deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki katılımcıların öz-yeterlik inanç düzeyleri ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak ortaya konması için normal dağılıma sahip veriler için parametrik testler (bağımlı gruplar t-testi ile bağımsız gruplar t-testi), normal dağılıma sahip olmayan veriler için non parametrik testler (Wilcoxon testi ile Mann Whitney U-testi) kullanılmıştır. Bu testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık çıkanlar için etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü işaretten bağımsız olarak değerlendirilir. Etki büyüklüğü d'nin 0 (sıfır) olması, ortalamaların, karşılaştırıldığı sabit değere eşit olduğu anlamına gelir. d'nin değeri 1'in üzerinde ise etki çok geniş, 0.8 ise geniş (büyük), 0.5 ise orta, 0.2 ise az (küçük) etki olarak değerlendirilir (Cohen, 1992; Thalheimer ve Cook, 2002).

Nitel Verilerin Analizi

Nitel boyuta ilişkin verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Kitzinger ve Farquhar'a (1999) göre içerik analizi, odak grup görüşmelerinin analizinde en uygun yöntemdir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Görüşmelerden elde edilen veriler elektronik formlara dönüştürülerek bilgisayar destekli nitel veri analizi paket programı NVivo 8 kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken ilk olarak verilerin kodlanması aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, gruplar A1, A2 ve A3 olarak, katılımcılara da isimlerinin ve soyisimlerinin ilk harfleri (SKT gibi) ile kodlanılmışlardır (Tablo 6). Kodların birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırılması için öncelikle kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen kategorilerden kavramsal bir çerçeve oluşturularak temalar meydana getirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olanlar özüne sadık kalınarak sunulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin güvenilirliğinin sağlanması için, verilerin analizi ve sonuca ulaşılması sürecine bir araştırmacı daha dahil edilmiştir. Verilerin analizi yapılmadan önce geçerli olmayan veriler (önyargılar, yanlış anlaşılmalara, gerçek veya konu dışı veriler) ayıklanmıştır. Daha sonra araştırmacılar yaptıkları analizlerle uyum ve uyumsuzluk noktalarını belirlemişler ve güvenilirlik oranını hesaplamışlardır. Bunun için uyum yüzdesi formülü ($P=Na/(Na+Nd)*100$) kullanılmıştır (P: uyum yüzdesi; Na: uyum miktarı; Nd: uyumsuzluk miktarı) (Bakeman ve Gottman, 1997, s. 60). Uyum yüzdesi formülü kullanılarak yapılan hesaplamalar sonunda, Odak Grup Görüşmesi Formuna ilişkin güvenilirlik oranı %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994, s. 64) göre, hesaplanan değer %90'dan büyük olduğu zaman araştırma güvenilir olarak kabul edilir. Bu nedenle yapılan araştırmanın nitel kısmının güvenilirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Deney grubuna uygulanan web tabanlı problem temelli eğitim süreci ve kontrol grubuna uygulanan yüz yüze ve kuramsal eğitim süreci sonunda katılımcıların öz-yeterlik inançlarında ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarında herhangi bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnançına İlişkin Bulgular

Araştırmanın "WT-PTOYE programına katılanların öz-yeterlik inançları ile kuramsal ve yüz yüze okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların öz-yeterlik inançları farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim sürecine katılan deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik inançlarına ait öntest ve sontest ortalamaları normal dağılım ($p>.05$) göstermesinden dolayı, ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de gösterildiği gibidir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının GÖİÖ Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Testler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Öntest	Deney Grubu	33	3.70	0.81	-.594	62	.555
	Kontrol Grubu	31	3.80	0.51			
Sontest	Deney Grubu	33	4.29	0.60	2.811	62	.007
	Kontrol Grubu	31	3.88	0.54			

* $p<.05$

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının öz-yeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken, eğitim süreci sonunda öz-yeterlik inanç ortalamalarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t(62)=2.811$, $p<.05$). Her iki grupta yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde öz-yeterlik inanç düzeylerinde benzerlik söz konusudur. Ancak eğitim süreci sonunda deney grubu ile kontrol grubunun öz-yeterlik inanç düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. Yapılan t-testi, deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamaları arasındaki *orta düzeyde* ($d=0.70$) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Her iki eğitim süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların öz-yeterlik inanç ortalamalarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. GÖİ Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Kontrol Grubu	GÖİ Öntest	31	3.80	0.51	-.911	30	.370
	GÖİ Sontest	31	3.88	0.54			
Deney Grubu	GÖİ Öntest	33	3.70	0.81	-4.111*	32	.000
	GÖİ Sontest	33	4.29	0.60			

* $p<.05$

Tablo 8’de de görüldüğü üzere kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde öz-yeterlik inanç ortalaması $\bar{x}=3.80$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{x}=3.88$ olmuştur. Ancak, bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=-0.911$; $p>.05$). Deney grubundaki katılımcıların ise eğitim süreci öncesinde öz-yeterlik inanç ortalaması $\bar{x}=3.70$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{x}=4.29$ ’e yükselmiş ve bu değişimin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=-4.111$; $p<.05$). Bu durum, WT-PTOYE programının, katılımcıların öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ön ve sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın *orta düzeyde* ($d=0.72$) olduğu görülmektedir.

Yapılan odak grup görüşmelerindeki katılımcı görüşleri, elde edilen nicel bulguları hem açıklamakta hem de desteklemektedir. Düzenlenen eğitim programının okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına etkisine ilişkin katılımcı görüşleri analiz edilmiş ve *mesleki öz-yeterlik inancına sağladığı faydalar* teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin kategoriler Tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9. Mesleki Öz-Yeterlik İnancına Sağladığı Faydalar Temasına İlişkin Kategoriler

Mesleki bilginin arttığına inanma
Okul yöneticiliğinin gereklerini bilme
Kendine güveni artırma
Detaylı planlar hazırlama
Sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretme
Fark perspektiflerden bakma
Empati kurma
Etkili ve hızlı karar verme

Tablo 9’da görüldüğü üzere *mesleki öz-yeterlik inancına sağladığı faydalar* teması altında katılımcıların hepsi katıldıkları program sayesinde *başkaları ile empati kurabileceklerini, olayları farklı perspektiflerden ele alabileceklerini, sorunlara hızlı ve etkili çözümler üretebileceklerini ve mesleki bilgilerinin arttığına inandıklarını* dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar artık *okul yöneticiliğinin gereklerini bildiklerine, diğerlerinin tecrübelerini tecrübe etmelerinin kendilerine olan güveni arttırdığına, etkili*

ve hızlı karar verebileceklerine, detaylı eylem planları hazırlayabileceklerine inandıklarını da belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“... detaylı planlar hazırlama becerim gelişti ve rahatlıkla eylem planları hazırlamaya başlayabildim.” (Detaylı planlar hazırlama; A2- LS).

“Daha hızlı karar vermeye başladığımı düşünüyorum” (Etkili ve hızlı karar verme; A3-HT).

“Okul yöneticiliği ile ilgili ufukum genişlediğini ve farkındalığının arttığına inanıyorum.” (Mesleki bilginin arttığına inanma; A2-MK).

“Okulda yaşanan sorunlara sadece öğretmen gözüyle bakıyordum. Yönetici gözüyle de olaylara ve sorunlara bakmaya başladım.” (Fark perspektiflerden bakma; A2-STK).

“... Okul yöneticisi olmak için bilmem gerekenleri öğrenmem gerektiğini gördüm. Öğrendiklerimi başkaları ile paylaşmam gerektiğini gördüm.” (Okul yöneticiliğinin gereklerini bilme; A1-NTA).

Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutumlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın “WT-PTOYE programına katılanların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları ile kuramsal ve yüz yüze okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim sürecine katılan deney ve kontrol gruplarının mesleğe ilişkin tutumlarına ait öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için ölçeğin her üç boyutu (yöneticiliğe yönelik inançlar, mesleğe bağlılık ve iş doyumunu) ayrı ayrı ele alınmış ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır.

Yöneticilik Mesleğine Yönelik İnançlar Boyutuna İlişkin Bulgular

YMİT ölçeğinin yöneticilik mesleğine yönelik inançlar boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için verilerin analizinde Mann Withney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Boyutu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Yöneticiliğe Yönelik İnançlar	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	p
Öntest	Kontrol Grubu	31	30.23	937.00	441	0.341
	Deney Grubu	33	34.64	1143.00		
	Toplam	64				
Sontest	Kontrol Grubu	31	26.79	830.50	334.5*	0.016
	Deney Grubu	33	37.86	1249.50		
	Toplam	64				

*p<.05

Tablo 10’dan anlaşılacağı üzere, eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının yöneticilik mesleğine yönelik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış (U=441; p>.05), eğitim süreci sonunda deney grubunun lehine istatistiksel açıdan (U=334.5; p<.05) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Her iki grupta yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde yöneticiliğe ilişkin inanç düzeylerinde benzerlik söz konusu iken, eğitim süreci sonunda inanç düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu, web tabanlı problem temelli programın katılımcıların yöneticiliğe yönelik inançlarının gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının eğitim süreci öncesi ve sonrası yöneticiliğe yönelik inanç ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Boyutu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	Sontest-Öntest	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	8	8.25	66.00	-1.173*	0.240
	Pozitif Sıra	11	11.27	124.00		
	Eşit	12				
Deney Grubu	Negatif Sıra	6	12.83	77.00	-2.509*	0.012
	Pozitif Sıra	20	13.70	274.00		
	Eşit	7				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmediğini gösterirken; deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir ($z=-2.509$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, düzenlenen web tabanlı problem temelli eğitim programının katılımcıların yöneticiliğe yönelik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

İş Doymu Boyutuna İlişkin Bulgular

YMİT ölçeğinin iş doymu boyutuna ilişkin veriler normal dağılım sergilediği analizler için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının iş doyumuna ait öntest ve sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Doymu Boyutu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

İş Doymu	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Öntest	Deney Grubu	15	2.73	1.05	-.783	27	.440
	Kontrol Grubu	14	3.00	.75			
Sontest	Deney Grubu	15	3.48	.98	.904	27	.374
	Kontrol Grubu	14	3.16	.94			

Elde edilen sonuçlara göre, kontrol ve deney gruplarının iş doymu puanlarında eğitim süreci öncesinde ($t_{(27)}=-.783$, $p>.05$) ve sonrasında ($t_{(27)}=.904$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yani her iki grup yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasında iş doymu düzeyleri benzerlik göstermektedir. Ancak eğitim süreci öncesinde kontrol grubunun iş doymu düzeyi ($\bar{x}=3.00$), deney grubunun iş doymu düzeyine ($\bar{x}=2.73$) göre daha yüksek iken eğitim süreci sonunda deney grubunun iş doymu düzeyinin ($\bar{x}=3.48$) kontrol grubunun iş doymu düzeyinden ($\bar{x}=3.16$) yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında iş doymu ile ilgili tutum ortalamalarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13. İş Doyumu Boyutu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Kontrol Grubu	İş Doyumu Öntest	14	3.00	0.75	-0.889	13	0.39
	İş Doyumu Sontest	14	3.16	0.94			
Deney Grubu	İş Doyumu Öntest	15	2.73	1.05	-2.707*	14	0.017
	İş Doyumu Sontest	15	3.48	0.98			

*p<.05

Deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde \bar{x} =2.73 olan iş doyumu ortalamasının, eğitim süreci sonrasında \bar{x} =3.48'e yükselmiştir. WT-PTOYE süreci sonrasında katılımcıların iş doyumlarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir ($t_{(14)} = -2.707$, $p < .05$). Kontrol grubundaki katılımcıların ise eğitim süreci öncesinde iş doyumu ortalaması \bar{x} =3.00 iken, eğitim süreci sonrasında \bar{x} =3.16'e yükselmiştir. Ancak, bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(14)} = -0.889$, $p > .05$). Hem Tablo 12'teki hem de Tablo 13'teki karşılaştırmalara göre WT-PTOYE sürecinin katılımcıların iş doyumlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Deney grubunun ön ve sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın *orta düzeyde* ($d=0.70$) olduğu görülmektedir.

Mesleğe Bağlılık Boyutuna İlişkin Bulgular

YMİT ölçeğinin *mesleğe bağlılık* boyutuna ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında öntest ve sontest mesleğe bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Farklı Grupların Mesleğe Bağlılık Boyutu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Mesleğe Bağlılık	Gruplar	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Öntest	Deney Grubu	15	2.85	.67	-.872	27	.391
	Kontrol Grubu	14	3.06	.66			
Sontest	Deney Grubu	15	3.44	.91	.441	27	.663
	Kontrol Grubu	14	3.31	.71			

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, eğitim süreci öncesinde ($t_{(27)} = -.872$, $p > .05$) ve eğitim süreci sonrasında ($t_{(27)} = .441$, $p > .05$) kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest mesleğe bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grupta yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılık düzeylerinde benzerlik söz konusudur.

Grupların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılıklarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Mesleğe Bağlılık Boyutu Öntest ve Sontest Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{x}	ss	t	Sd	p
Kontrol Grubu	Mesleğe Bağlılık Öntest	14	3.06	0.66	-1.326	13	0.208
	Mesleğe Bağlılık Sontest	14	3.31	0.71			
Deney Grubu	Mesleğe Bağlılık Öntest	15	2.85	0.67	-2.058	14	0.059
	Mesleğe Bağlılık Sontest	15	3.44	0.91			

Tablo 15'te de görüldüğü gibi hem deney grubundaki ($t=-1.326$, $p>.05$), hem de kontrol grubundaki ($t=-2.058$, $p>.05$) katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde mesleğe bağlılık puanlarının ortalaması $\bar{x}=3.06$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{x}=3.31$ 'ya, deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde mesleğe bağlılık puanlarının ortalaması $\bar{x}=2.85$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{x}=3.44$ 'e yükselmiştir. Bu durum WT-PTOYE programının, yüz yüze ve kuramsal eğitim programına göre katılımcıların mesleğe bağlılıkları üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Düzenlenen eğitim programının okul yöneticilerinin mesleğe ilişkin tutumlarına etkisine ilişkin odak grup görüşmeleri analiz edildiğinde katılımcı görüşleri, *okul yöneticiliği mesleğine yönelik farkındalığın ve duyarlılığın artması* ve *örgüt ile ilgili farkındalığın (örgütsel farkındalığın) artması* olarak 2 tema altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin kategoriler Tablo 16'da görüldüğü gibidir.

Tablo 16. Okul Yöneticiliği Mesleğine İlişkin Tutuma İlişkin Tema ve Kategoriler

Okul yöneticiliği mesleğine yönelik farkındalığın ve duyarlılığın artması	Yanlışları ve doğruları fark etme
	Bilmediklerini fark etme
	Sorunlara farklı açılardan bakma
	Öz değerlendirmeler yapma
	Akademik yazma becerisinin gelişmesi
	Akademik tartışma becerisinin gelişmesi
	Kendi kendime araştırmalar yapma
	Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi
	Mesleğe bakış açısının değişmesi ve mesleki ilginin artması
	Yöneticiliğin yetenek gerektiren meslek olduğunu fark etme
Örgüt ile ilgili farkındalığın artması	Yöneticiliğin kolektif bir bilinç gerektirdiğini öğrenme
	Yöneticiliğin meslekleşmesi gerektiğini fark etme
	Yöneticilerin yeterliklerinin geliştirilebileceğini anlama
	Örgütsel yanlışlıkların farkına varılması
	Paydaş zenginliğinin önemi ve göz ardı edilmemesi
	Okulun bir açık sistem olduğu
	Vizyon ve misyonun önemi
	Örgütsel iletişimin önemi
Okulların tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliği	

Okul yöneticiliği mesleğine yönelik farkındalığın ve duyarlılığın artması temasında katılımcıların *okul yöneticiliğinin meslekleşmesi* ve *yönetimsel sorunların farklı perspektiflerden ele alınması gerektiği* konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Bu tema altında yer alan diğer farkındalık veya duyarlılık ifadeleri ise *yöneticiliğin yetenek gerektiren bir meslek olduğu*, *mesleğe bakışlarının değiştiği ve mesleki ilgilerinin arttığı*, *öz yönlendirmeli araştırmalar yapabilecekleri*, *akademik tartışma becerilerinin*, *eleştirel düşünme becerilerinin* ve *akademik yazma becerilerinin geliştiği*, *öz değerlendirmeler yapabildikleri*, *yanlışlarının*, *doğrularının ve bilmediklerinin farkına vardıkları*, *yöneticilerin yeterliklerini geliştirilebilecekleri* ve *yöneticiliğin kolektif bir bilinç gerektirdiği* şeklindedir. Bu temada öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Amazon ormanları kıraathanesi tamamen benim yaşadığım bir durumdu. İlk görev yerim aynen öyleydi. Daha sonra Kayseri’de daha zor çalışma koşullarında işe başladım. İlk görev yerimi özlemeye başlamıştım... Örgütsel yaşama eleştirel bakmayı ve eleştirel düşünmemizi sağladı” (Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi; A1-NTA).

“...Yöneticinin lider olması gerektiği, görevlerinin ne kadar karmaşık olduğunu, sorumluluk gerektiren bir meslek olduğunu gördüm. Yöneticiliğe ilişkin tutumum ve algılarım tamamen değişti. Yetenek gerektiren bir meslek olduğunu farkettim” (Yöneticiliğin yetenek gerektiren meslek olduğunu fark etme; A1-EA).

“... Yöneticinin okulun âdeta beyni olduğunu ve öğretmeni, öğrenciyi, veliyi diğer okul paydaşlarını bir orkestra şefi gibi yönetebilmek olduğunu öğrendim.” (Yöneticiliğin kolektif bir bilinç gerektirdiğini öğrenme; A3-AB).

“...Bir yönetici olarak doğru bildiğim yanlışları görmeme yardımcı oldu.” (Yanlışları ve doğruları fark etme; A2-SKT).

“... bireysel verdiğim cevaplarla grup ile yaptığım tartışmalara baktım ve okul yöneticisi olamayacağımı anladım...” (Öz değerlendirmeler yapma; A1-KU).

“Okul yöneticiliği önceden soyut bir kavramken artık daha somut bir kavram oldu. Okul yöneticiliğine bakış açım çok fazla değişti” (Mesleğe bakış açısının değişmesi ve mesleki ilginin artması; A2-MK, A1-AHM).

Katılımcılar, eğitim sürecinin örgütsel iletişimin önemi, okulun açık bir sistem olduğunu ve çevreden soyutlanamayacağı, örgütsel yanlışlıkların farkına varılması, paydaş zenginliğinin önemi ve göz ardı edilmemesinin gerektiği, vizyon ve misyonun önemi ve okulların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği gibi örgüt ile ilgili çeşitli farkındalıklarının da artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Örgüt ile ilgili farkındalığın artmasına ilişkin temada öne çıkan katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Okulun toplumdan ayrı bir kurum değil tamamen toplum ile iç içe bir kurum olduğunu farkettim. Okulun tamamen toplumla alakalı ama aynı zamanda kendine has bir yapısının olduğunu öğrendim”(Okulun bir açık sistem olduğu; A3-EP).

“Yönetici için bütün paydaşların önemli olduğunu öğrendim. İşbirliğinin ve güvenin önemini bir okulun nasıl olması gerektiğini olaylar karşısında hem yasaları hem vicdanın ve insanlığı nasıl kullanılması gerektiğini anladım” (Paydaş zenginliğinin önemi ve göz ardı edilmemesi; A2-SKT).

“Kendi okullarımızı tekrar gözden geçirdik. Özellikle okulun iklimi konusunda çok fazla fikir sahibi olduk” (Okulların tekrar gözden geçirilmesinin gerekliliği; A2-TG).

“Konuların örgütsel yaşamdan seçilmesi ve yaşadığımız sorunlarla ilintili olması bence en iyi yönüydü. Vizyon belirlemenin bir örgüt için ne kadar önemli olduğunu, misyonu gerçekleştirmenin de okul çıktılarını için ne derece önemli olduğunu fark ettik.” (Vizyon ve misyonun önemi; A3-SKD).

Düzenlenen web tabanlı problem temelli eğitim programının okul yöneticilerinin mesleğe ilişkin tutumlarına etkisine ilişkin katılımcı görüşlerinin, nicel verilerin bulgularını hem desteklediği hem de açıkladığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerini yetiştirme sorunu bütün dünya ülkelerinde önemli bir sorundur ve eğitimler ile ilgili yapılan eleştirilerin yoğunlaştığı nokta ise teori ve uygulama arasındaki ilişkinin yeterince kurulamamasıdır. Okul yöneticisi yetiştirme programlarında uygulama ağırlıklı yöntem ve tekniklerin azlığı ve okul yöneticilerinin en fazla okul yöneticiliği ile yaratıcı sorun çözme konusunda yetiştirilmeye ihtiyaç duymaları, bu sorunun uzantılarıdır. Çünkü okul yöneticileri yetiştirilmeleri sırasında teori ağırlıklı eğitim almakta ve edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmekte zorlanmaktadır. Bridges (1992), Copland (1999), Donaldson (2008), Smith (2005), Tanner vd. (1995), bu sorunun çözümü için problem temelli öğrenmeyi (PTÖ) okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılması gereken ideal bir yöntem olarak belirtmektedirler. Bu araştırmacılara göre PTÖ, okul yöneticilerinin karşılaşılabilecekleri gerçek yönetsel problemlerle daha önceden tanışmalarını, bu sorunların çözümüne yönelik sağlam bir bilişsel temel oluşturmalarını ve edindikleri bilgiyi uygulayarak becerilerini arttırmalarını sağlayacaktır. Gelişmiş ülkelerde örgütsel gelişme ile yönetim alanlarında sıkça kullanılan bu yaklaşımın, bireylerin problem çözme becerilerini, çözümü uygulama becerilerini, liderlik becerilerini, duygusal kapasitelerini, mesleğe ilişkin tutumlarını ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirme gibi güçlü yönleri ile yönetici yetiştirme programlarının eksik taraflarını giderebileceği umulmaktadır (Turhan ve Karabatak, 2015).. Ayrıca öğrenme ve gelişim uygulayıcıları ile yönetim eğitimcileri tarafından deneyim merkezli yaklaşımların kullanımının giderek artmasıyla da PTÖ'nün ilgili alanda nasıl uygulanacağına, tasarlanacağına ve değerlendirileceğine yönelik ilgi giderek artmaya başlamıştır (Scott, 2014). Bu araştırmada da, eğitim yönetimi alanında web tabanlı problem temelli bir yönetici eğitim program modelinin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak PTÖ yaklaşımının kullanıldığı, zamandan ve mekândan bağımsız, okul yöneticilerinin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri web tabanlı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Daha sonra eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Model kapsamında gerçekleştirilen eğitim sürecinin öncesinde ve sonrasında toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ile bu sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

WT-PTOYE Programının Katılımcıların Öz-Yeterlik İnancına Etkisi

Eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının öz-yeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken, eğitim süreci sonunda öz-yeterlik inanç ortalamalarında orta düzeyde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinde sontest lehine anlamlı farklılık olduğu da tespit edilmiştir.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre; deney grubunda yer alan katılımcılar WT-PTOYE süreci sonunda başkaları ile empati kurma, olayları farklı perspektiflerden değerlendirebilme, sorunlara çabuk, pratik, etkili ve sistemli çözümler üretebilme gibi genel öz-yeterliklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar artık okul yöneticiliğinin gereklerini bildiklerine, yönetsel sorunları profesyonel olarak çözebileceklerine, diğerlerinin tecrübelerini tecrübe etmelerinin kendilerine olan güveni arttırdığına, etkili ve hızlı karar verebileceklerine, yönetsel sorunları kolektif çözebileceklerine, detaylı eylem planları hazırlayabileceklerine yönelik mesleki öz-yeterliklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik inançlarında sontest lehine meydana gelen değişimi desteklemektedir. Katılımcıların öz yönlendirmeli araştırmalar yapabilecekleri, akademik tartışma becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve akademik yazma becerilerinin geliştiği yönündeki görüşleri de öz-yeterlik inançlarındaki meydana gelen değişimin açıklanmasına yardımcı olan bir diğer sonuçtur.

Çalışmada okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin gelişmesi ile ilgili elde edilen sonuçlar alanyazında yapılmış çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Brown, Lawless ve Boyer (2013) tarafından yapılan çalışmada, web tabanlı problem temelli bir öğrenme ortamının öğrenenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Dalby (2005) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların güven duygularında ve işyerindeki yeni öğrenmelere ve iletişim becerilerine ilişkin öz-yeterliklerinde anlamlı bir değişim olduğu görülmüştür. Macrae (2000)

tarafından gerçekleştirilen AR-GE projesinde, PTÖ'nün karmaşık sorunların işbirliği ile çözülmesi, toplantı gündemi geliştirilmesi ve büyük ölçekli projelerin yönetilmesi gibi konuların öğrenilmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Scott (2014) çalışmasında öz-yeterlik inancının deneyimsel öğrenme ile alakalı olduğunu ileri sürmüş ve işbirlikçi -takım ile- öğrenme etkinliklerinin PTÖ'nün çıktılarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Darling-Hammond ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada yenilikçi ve kaliteli programlarda yetişen okul yöneticilerinin işlerine daha adanmış ve işlerinde daha etkili olduklarını belirterek yetiştirme programlarında yöneticilerin öz-yeterliklerinin geliştirilmesine vurgu yapmışlardır. Versland'ın (2009) okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları ile yetiştirme programları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada yetiştirme programlarının deneyimlerle beslenmiş olmasının önemli olduğu ve gerçek öğrenme deneyimleri, ilişkiler, motivasyon ve liderlik deneyimleri gibi fırsatlar sunan programların okul yöneticilerinin öz-yeterliklerini desteklediği ortaya çıkmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; eğitim sürecinin, katılımcıların öz farkındalıklarının ve duyarlıklarının artmasına neden olduğu da ortaya çıkmıştır. Brownell ve Jameson'e (2004) göre de; PTÖ'nün merkezi hedeflerinden biri öğrenenlerin öz-farkındalıklarının ve öz yönetimlerinin arttırılmasıdır. Delaney, Pattinson, McCarthy ve Beecham (2015) geleneksel yönetici geliştirme programlarından PTÖ'nün kullanıldığı bir programa nasıl geçilebileceğine ışık tutan çalışmalarında pilot bir program hazırlanmıştır. Çalışmada PTÖ'nün tüm katılımcıların öz farkındalık düzeylerinde genel bir iyileşmeye neden olduğu görülmüştür.

WT-PTOYE Programının Katılımcıların Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi

Çalışmanın deneysel olarak yürütülen bölümünde, uygulanan eğitim sürecinin katılımcıların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına üzerindeki etkileri; yöneticiliğe yönelik inançlar, mesleğe bağlılık ve iş doyumunu şeklinde üç boyutta ele alınmıştır.

Eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının yöneticiliğe yönelik inançları arasında anlamlı bir farklılık yok iken, eğitim süreci sonunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği saptanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmezken, deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında sönest lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan katılımcıların hem eğitim süreci öncesinde hem de eğitim süreci sonrasında iş doyumları düzeyleri benzerlik göstermiştir. Yani, eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasında her iki grubun iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak eğitim süreci öncesinde kontrol grubunun iş doyum düzeyi, deney grubunun iş doyum düzeyine göre daha yüksek iken, eğitim süreci sonunda deney grubunun iş doyum düzeyinin kontrol grubunun iş doyum düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim süreci sonrasında deney grubundaki katılımcıların iş doyumlarında sönest lehine orta düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan katılımcıların hem eğitim süreci öncesinde hem de eğitim süreci sonrasında mesleğe bağlılık düzeyleri benzerlik göstermiştir. Yani eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasında her iki grubun mesleğe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Deney grubundaki katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; eğitim süreci, katılımcıların okul yöneticiliğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ve okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ile ilgili duyarlıklarını arttırmıştır. Katılımcılar, yöneticiliğin yetenek gerektiren bir meslek olduğunu, mesleğe bakışlarının değiştiğini ve mesleki ilgilerinin arttığını, öz değerlendirmeler yapabildiklerini, yanlışlarının, doğrularının ve bilmediklerinin farkına vardıklarını, yeterliklerini geliştirilebileceklerini, yöneticiliğin kolektif bir bilinç gerektirdiğini ve yönetsel sorunların farklı perspektiflerden ele alınmasının gerektiğini dile getirmişlerdir.

Deney grubundaki katılımcılar, ayrıca örgütsel iletişimin önemi, okulun açık bir sistem olduğu ve çevreden soyutlanamayacağı, örgütsel yanlışlıkların farkına varılması, paydaş zenginliğinin önemi ve göz ardı edilmemesinin gerektiği, vizyon ve misyonun önemi ve okulların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği gibi bazı örgüt ile ilgili farkındalıklarının arttığını da ifade etmişlerdir. Bu görüşler, eğitim süreci sonunda yöneticiliğe yönelik inanç ve iş doyumunda deney grubu lehine olan değişimi desteklemektedir.

Alanyazında doğrudan PTÖ'nün mesleğe ilişkin tutum üzerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak mesleğe ilişkin tutumlar ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Winter ve diğerleri (2002) çalışmalarında okul yöneticisi adaylarının mesleki becerilerinin ve öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde yetiştirme programlarının önemli olduğuna işaret ederek, adayların mesleki yeteneklerine ilişkin öz-algılarının okul yöneticiliğine başvurularındaki -istekliliklerinin- en güçlü belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Klassen ve Chiu'nun (2010) çalışmalarında öğretmenlerin iş doyumları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Alessandri ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında, işe bağlılık ile iş performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu doğrulanmıştır. Çalışmada güçlü bir yeterlik duygusunun, bir hedefe ulaşmak için çabaların sürdürülmesinde ve yeterliğin sağlanmasında önemli bir motivasyon faktörü olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar, zayıf yeterliği de çabaların başarıya dönüşümünü tehlikeye atan bir duygu durumu olduğunu belirtmişlerdir.

Federici ve Skaalvik (2011) ve Tschannen-Moran ve Gareis (2005) tarafından yapılan ilişkisel çalışmalarda okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile işle bütünleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Federici ve Skaalvik (2011) tarafından yapılan çalışmada öz-yeterliğin bir okul yöneticisinin işe devamlılığını, çabasını, engellere karşı dayanıklılığını ve mesleki performansını etkileyen önemli bir öge olduğu da belirtilmiştir. Federici ve Skaalvik (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada da bir okul yöneticisinin öz-yeterlik inancı ile motivasyonu ve iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki; tükenmişlik ve işten ayrılma isteği arasında da negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Federici'nin (2013) başka bir çalışmasında da okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ve algılanan mesleki özerkliklerinin, yöneticilerin iş doyumları ile olumlu ilişki olduğu görülmüştür.

Aktürk (2012) insanların olumlu tutum içerisinde olduklarında öğrenme konusunda daha iyi bir performans sergilediklerini ve insanların bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının da öğrenme ürünlerini etkilediğini belirtmektedir. İş performansını etkileyen öz-yeterlik inancının da, mesleğe ilişkin tutumu ile olumlu pozitif bir ilişkisi vardır. Öz-yeterlik inancının gelişmesinde etkisi çeşitli çalışmalarla ortaya konan PTÖ yaklaşımının, katılımcıların mesleklerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değişmesine de önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Öz-yeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Bandura'ya (1997) göre de öz-yeterlik inancı yüksek olan insanların yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek zorunda oldukları durumlardan kaçmadıklarını ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davrandıklarını, düşük öz-yeterlik inançlarına sahip bireylerin ise belli görevleri yerine getirmede gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşadıklarını belirtmiştir. Virga da (2012) öz-yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin çalışanları ve kendileri için yüksek hedefler belirlediklerini vurgulamıştır. Bu nedenle öz-yeterlik, genel kişilik özelliklerinin iş performansına nasıl etki ettiğini anlamayı sağlayan inançlardır (Alessandri vd., 2014) ve mesleğe bağlılık (Bakker, 2011) ve daha iyi iş performansı sergileme ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1997).

PTÖ, öğrenenlerin mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olsa da, yeterli -ehil- bir iş performansı öz-yeterlik inancı gerektirir (Dunlap, 2005). Başka bir ifade ile becerilerin kazanılması performans gerçekleşmesine neden olabilir, ancak öz-yeterlik olmadan bir performans teşebbüse dönüşemeyebilir (Mager, 1992). Dunlap'ın (2005) çalışmasında da, problem temelli bir öğrenme ortamının problemler üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı öğrenenlerin uzmanlık bilgilerini, problem çözme yeterliklerini, yaşam boyu öğrenme becerilerini ve grup katılım becerilerini geliştirerek mesleklerine hazırlanmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada PTÖ'nün gerçek ortam ve işyeri gereksinimlerini yansıtan öğrenme ve problem çözme etkinlikleri ile öğrenenleri motive ederek katılımcıların mesleklerinde etkin olarak çalışmaları için kendilerini hazır hissetmeleri yönünde olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabildiği ortaya çıkmıştır. Bu da çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada web tabanlı PTÖ'nün okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları ile mesleğe ilişkin tutumlarını olumlu gelişimine neden olabileceği görölmüştür. Bu durum kullanılan yönetici eğitimi modelinin okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinde önemli katkılar sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Üniversitelerdeki eğitim yöneticisi yetiştirme programlarında teori ve uygulamayı bütünleştiren yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Web tabanlı PTÖ bu ihtiyaca cevap verebilir. Bu nedenle, üniversitelerdeki yönetici eğitimi programlarda web tabanlı öğrenme olanakları ve okullardaki gerçek sorunları içeren problem temelli yaklaşımlar dikkate alınmalıdır.

İlerde yapılacak çalışmalar için de araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Katılımcıların web tabanlı öğrenme analitiklerinin (akademik başarı ve performans değerlendirmesi ve gelecek tahminleri yapan analizler) okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri üzerine etkisi incelenebilir.
2. Katılımcıların akademik başarıları ile öz yeterlik inançları ve mesleğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
3. Bu tür eğitim programlarına katılanların ilerleyen zamanlarda (en az bir sene sonra) eğitimlerde sunulan örnek olaylardaki sorunlarla karşılaşıp karşılaşmadıkları ve ne gibi tepkiler verdikleri ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abusham, J. (2010). *Developing efficacy in school leaders* (Doktora tezi). California State University, Fullerton.
- Açıklalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akın, G. (2010). *Andragojik ilkelere göre geliştirilmiş problem temelli mesleki İngilizce eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine ve akademik başarılarına göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. V. ve Consiglio, C. (2014). From positive orientation to job performance: The role of work engagement and self-efficacy beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 767-788.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Yayıncılık.
- Aypay, A. (2010). Öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Babaoğlu, E. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55-67.
- Bakeman, R. ve Gottman, J. M. (1997). *Observing interaction: Introduction to sequential analysis second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, WH: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Brazer, S. D. ve Bauer, S. C. (2013). Preparing instructional leaders: A model. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 1-40.
- Bridges, E. M. (1992). *Problem based learning for administrators*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Brown, S. W., Lawless, K. A. ve Boyer, M. A. (2013). Promoting positive academic dispositions using a web-based pbl environment: The global 2 project. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1). doi:10.7771/1541-5015.1389
- Brownell, J. ve Jameson, D. A. (2004). Problem-based learning in graduate management education: An integrative model and interdisciplinary application. *Journal of Management Education*, 25(5), 558-577.
- Cardno, C. ve Piggot-Irvine, E. (1996). Incorporating action research in school senior management training. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 19-24.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: Varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Chen, G., Gully, S. M. ve Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 375-395.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.

- Copland, M. (1999). *Problem-based learning, problem-framing ability and the principal selves of prospective school principals* (Doktora tezi). School of Education, Stanford, California.
- Copland, M. A. (2000). Problem-based learning and prospective principals' problem-framing ability. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 585-607.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4. bs.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Çakır, Ö., Adnan, K. A. N. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Dahlkamp, S. K. (2013). *Principal self-efficacy and school climate: A recipe for retention* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (No. 3578716).
- Dalby, W. L. (2005). *Leadership in the 21st century: Implications for problem-based learning toward a new leadership development model*. ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (No. 3197055).
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. ve Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Davis, M. H. ve Harden, R. M. (1999). AMEE medical education guide no. 15: Problem based learning: A practical guide. *Medical Teacher*, 21(2), 130-140.
- Delaney, Y., Pattinson, B., McCarthy, J. ve Beecham, S. (2015). Transitioning from traditional to problem-based learning in management education: The case of a frontline manager skills development programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-9.
- Donaldson, G. A. (2008). The Learning Environment for Leader Growth. G. Donaldson (Ed.), *How Leaders Learn: Cultivating Capacities for School Improvement* içinde (s. 104-126). New York: Teachers College Press.
- Dunlap, J. C. (2005). Problem-based learning and self-efficacy: How a capstone course prepares students for a profession. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 65-83.
- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 73-86.
- Federici, R. A. ve Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education*. doi:10.1007/s11218-011-9160-4
- Federici, R. A. ve Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hallinger, P. ve Bridges, E. M. (2007). *A Problem-based approach for management education: Preparing managers for action*. London, New York: Springer Science+Business Media B.V.
- Hallinger, P. ve Lu, J. (2011). Assessing the instructional effectiveness of problem-based management education in Thailand: A longitudinal evaluation. *Management Learning*, 42(3), 279-299.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Turan, S. (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* içinde (s. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kim, S. W. ve Mueller, C. W. (2011). Occupational and organizational commitment in different occupational contexts: The case of South Korea. *Work and Occupations*, 38(1), 3-36.
- Kitzinger, J. ve Farquhar, C. (1999). The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions. R. Barbour ve J. Kitzinger (Ed.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* içinde (s. 156-172). London: SAGE.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. 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.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. III ve Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6. bs.). California: Elsevier Science and Technology Books.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behaviour*. New Delhi: New Age International Limited Publishers.
- Langton, N. ve Robbins, S. P. (2005). *Fundamentals of organizational behaviour*. Pearson Prentice Hall.
- Lee, K. B., Carswell, J. J. ve Allen, N. J. (2000). A Meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- LoBiondo-Wood, G., Haber, J., Cameron, C. ve Singh, M. (2014). *Nursing research in Canada: Methods, critical appraisal, and utilization*. Elsevier Health Sciences.
- Luthans, F. ve Peterson, S. J. (2002). Employee engagement and manager self-efficacy. *Journal of Management Development*, 21(5), 376-387.
- MacDonald, C. J., Stodel, E. J., Farres, L. G., Breithaupt, K. ve Gabriel, M. A. (2001). The demand-driven learning model: A framework for web-based learning. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 9-30.
- Macdonald, J. ve Poniadowska, B. (2011). Designing the professional development of staff for teaching online: An OU (UK) case study. *Distance Education*, 32(1), 119-134.
- Macrae, R. P. (2000). *A problem-based approach to training private school administrators about new faculty development: A Research and development project*. ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (No. 9976740).
- Mager, R. F. (1992). No self-efficacy, no performance. *Training*, 29(4), 32-36.
- Mathieu, J. E. ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- McCarthy, M. (1999). The Evolution of Educational Leadership Preparation Programs. J. Murphy ve K. Seashore Louis (Ed.), *Handbook of research on educational administration* içinde (s. 119-139). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: Applying social cognitive theory to leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(1), 22-33.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. bs.). London: Sage Pub.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Education Journal*, 20(1), 27-42.

- Onargan, T., Cöcen, İ., Akar, A., Tatar, Ç., Köktürk, U., Mordoğan, H. ve Batar, T. (2004). *Restructuring model for problem-based learning (PBL) in mining engineering training*. 1. Ulusal Mühendislik Kongresi'ne sunulmuş bildiri, İzmir.
- Owens, R. G. ve Valesky, T. C. (2010). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. Boston, MA: Pearson College Div.
- Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-aile çatışmasının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 1-20.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D. ve Karaa, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 77-96.
- Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2), 215-235.
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: ETAM Basım Yayın.
- Saunders, M., Lewis, P. ve Thornhill, A. (2006). *Research methods for business students*. FT Prentice Hall: Harlow.
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright ve M. Johnston (Ed.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* içinde (s. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Scott, K. S. (2014). A Multilevel Analysis of Problem-Based Learning Design Characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2). doi:10.7771/1541-5015.1420
- Smith, G. F. (2005). Problem-based learning: Can it improve managerial thinking?. *Journal of Management Education*, 29(2), 357-378.
- Smith, S. A., Kass, S. J., Rotunda, R. J. ve Schneider, S. K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology*, 8(1), 171-182.
- Tanner, C., Keedy, J. ve Galis, S. A. (1995). Problem-based learning: Relating the "Real World" to principalship preparation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68(3).
- Tekedere, H. (2009). *Web tabanlı probleme dayalı öğrenmede denetim odağının öğrencilerin başarısına, problem çözme becerisi algısına ve öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 593-614.
- Thalheimer, W. ve Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1-9.
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive sampling as a tool for informant selection. *Ethnobotany Research & Applications*, 5, 147-158.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2005). Cultivating principals' sense of efficacy: Supports that matter. University Council of Educational Administration yıllık toplantısında sunulmuş bildiri, Nashville, TN.
- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89.
- Turhan, M. ve Karabatak, S. (2015). Okul liderlerinin web tabanlı yetiştirilmesinde problem temelli öğrenme: Teorik bir model önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 395-424

- Türkmen, E. (2009). *İş karakteristikleri ve algılanan örgütsel destek kavramlarının öz-yeterlilik inancı ile ilişkisi ve öz-yeterlilik inancının çalışan performansı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Urton, K., Wilbert, J. ve Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers: Learning disabilities. *A Contemporary Journal*, 12(2).
- Ünsal, N., Kaplan, S. ve Ertürkmen, M. A. (2012). *Dünden bugüne hizmet içi eğitim*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 109-127.
- Venkatraman, G. ve Krishnamurthy, B. (2008). *A Course in English for students of engineering with emphasis on problem solving methods*. Sastra Universty, School of Humanities and Sciences, India.
- Versland, T. M. (2009). *Self-efficacy development of aspiring principals in educational leadership preparation programs*. Bozeman, MT: Montana State University.
- Versland, T. M. (2013). Principal efficacy: Implications for rural "Grow your own" leadership programs. *Rural Educator*, 17, 13-22.
- Virga, J. J. (2012). *Examining the perceptions and sources of the self-efficacy beliefs of principals of high achieving elementary schools* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (No. 3543491).
- Winter, P. A., Rinehart, J. S. ve Munoz, M. A. (2002). Principal recruitment: An empirical evaluation of a school district's internal pool of principal certified personnel. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2), 129-141. doi:10.1023/A:1020052312692
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30
- Yıldırım, A. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.