



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN İDEAL OKUL
YÖNETİCİSİ ALGILARI VE OKUL YÖNETİCİSİ
YETİŞTİRME SÜRECİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ

GÖRKEM OYNAR

İzmir
2024

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN İDEAL OKUL
YÖNETİCİSİ ALGILARI VE OKUL YÖNETİCİSİ
YETİŞTİRME SÜRECİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ

GÖRKEM OYNAR

DANIŞMAN
Prof. Dr. İdris ŞAHİN

İzmir

2024

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

23/02/2024

Görkem OYNAR

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 23/02/2024

Tez Başlığı:

Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 265 sayfalık kısmına ilişkin, 22/02/2024 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 28'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Görkem OYNAR
Öğrenci No : 20200101000000000000
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora ☒

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

23/02/2024

23/02/2024

Görkem OYNAR

Prof. Dr. İdris ŞAHİN

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Tel: + veya @deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Eğitim, bilginin ışığıyla var olan, insanın hayallerini ve sahip olduğu potansiyeli şekillendiren bir köprüdür. Kendini geliştiren, öğrenen ve dünyaya katkı sağlayan bireylerin yetişmesi ancak eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir.

Eğitimim boyunca, en başta tez danışmanım Prof. Dr. İdris ŞAHİN'e vermiş olduğu destek, motivasyon ve sabır için teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu noktaya gelmemde katkısı olan, tez izleme komitesi üyesi iken yakalandığı amansız hastalık sonucu aramızdan ayrılan, aynı zamanda yüksek lisans tez danışmanım olan sayın Prof. Dr. Kadir BEYCİOĞLU'nu saygı ve özlemle anıyorum.

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY ve Dr. Öğretim Üyesi Yaşar YAVUZ'a da en içten teşekkürlerimi iletmek istiyorum. Katkılarınız, çalışmamın kalitesini artırarak bakış açımı zenginleştirdi. Gösterdiğiniz ilgi, önerileriniz ve değerli geri bildirimleriniz, tezimin gelişiminde büyük bir etkidir.

Tez savunma sınavı jüri üyeleri Prof. Dr. Nejat İRA ve Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e geri bildirimleri ve tezimin değerlendirmesinde harcadıkları emek için teşekkürü borç bilirim.

Manisa'nın Akhisar ilçesinde çalışan değerli mesai arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Sizlerin destekleyici ve yardımsever yaklaşımlarınız, çalışma sürecimde bana motivasyon sağlamış, birlikte geçirdiğimiz zamanlarda gösterdiğiniz iş birliği ve dayanışma, başarıya ulaşmamda büyük rol oynamıştır.

Beni bugünlere getiren, eğitim hayatımda her zaman destek olan, annem Hülya OYNAR, babam Abbas OYNAR ve ablam Gökçe YÜCEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, kızım Doğa ve eşim Ezgi OYNAR'a bana inandıkları, hayallerimi gerçekleştirmemde beni destekledikleri ve kimi zamanda katlandıkları için sonsuz teşekkür ederim.

23/02/2024

Görkem OYNAR

İÇİNDEKİLER

ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.3.1. Alt Problemler.....	9
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Sayıtlar	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	11
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1 Yönetim Kavramı.....	11
2.2 Eğitim Yönetimi.....	11
2.2.1 Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi	12
2.2.2 Okul Yöneticisinin Yeterlikleri.....	13
2.3 Okul Yöneticisinin Liderliği	16
2.3.1 Öğretimsel Liderlik	18
2.3.1.1 Öğretimsel Lider Olarak Okul Yöneticisi	21
2.3.2 Vizyoner Liderlik	22
2.3.2.1. Vizyoner Lider Olarak Okul Yöneticisi	23
2.3.3. Dönüşümcü Liderlik	25
2.3.3.1 Dönüşümcü Lider Olarak Okul Yöneticisi	27
2.3.4 Kültürel Liderlik.....	28
2.3.4.1 Kültürel Lider Olarak Okul Yöneticisi	30
2.3.5 Etik Liderlik	32
2.3.5.1 Etik Lider Olarak Okul Yöneticisi	33

2.3.6 Teknoloji Liderliği	35
2.3.6.1 Teknolojik Lider Olarak Okul Yöneticisi	36
2.3.7. Dağıtılmış- Paylaşılan Liderlik	39
2.3.7.1. Dağıtımcı Lider Olarak Okul Yöneticisi	41
2.4. İdeal Okul Yöneticisi Kavramı	43
2.4.1. İdeal Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	45
2.5. Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	46
2.6. Bazı Ülkelerde Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	50
2.6.1 Singapur’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	51
2.6.2 Güney Kore’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	55
2.6.3. Çin’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	57
2.6.4 Finlandiya’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	61
2.6.5 Estonya’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	63
2.6.6 Japonya’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	66
2.6.7 Kanada’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	68
2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar	74
2.7.1. İdeal Okul Yöneticilerinin Özellikleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	74
2.7.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	76
2.7.3. İdeal Okul Yöneticilerinin Özellikleri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	86
2.7.4. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	86
BÖLÜM III	91
YÖNTEM	91
3.1 Araştırmanın Modeli	91
3.1.1 Nicel Boyut	92

3.1.2. Nitel Boyut.....	92
3.2. Evren	93
3.2.1. Örneklem.....	94
3.2.1.1 Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri	94
3.2.1.2. Nitel Boyut Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Özellikleri	100
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	103
3.3.1 Nicel Boyut	103
3.3.2 Nitel Boyut.....	103
3.4. Tasarım, Geliştirme ve Uygulama Süreci	104
3.4.1. Nicel Boyut	104
3.4.2 Nitel Boyut.....	107
3.5. Verilerin Analizi.....	108
3.5.1 Nicel Boyut	108
3.5.2. Nitel Boyut.....	110
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	111
3.6.1 Nicel Boyut	111
3.6.2. Nitel Boyut.....	119
3.7. Araştırmacının Rolü	121
BÖLÜM IV	122
BULGULAR.....	122
4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular	122
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	130
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	135
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	154
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	158
4.2.1 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	159
4.2.2 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	166

BÖLÜM V.....	180
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	180
5.1. Tartışma.....	180
5.1.1. İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Mevcut Durum ve Beklentiye Yönelik Tartışma.....	180
5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	182
5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	185
5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	190
5.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	191
5.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	193
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	195
5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma.....	196
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	198
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	200
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	201
5.2.3. Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli	202
5.2.3.1 Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modelinin İşlerliği İçin Yapılması Gereken Düzenlemeler	204
5.2.3.2 Okul Yöneticiliği Öncesi Alınacak Eğitimler	205
5.2.3.3. Hizmet İçi Yetiştirme Uygulamaları	210
KAYNAKÇA	214

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Kültürel Liderliğin İki Temel Biçemi ve Değişik Görünümleri	29
Tablo 2 Manisa İlinde Bulunan Okullar ve Öğretmenlerin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı	94
Tablo 3 Manisa İlindeki Okulların Okul Türü ve Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları	95
Tablo 4 Evrende Bulunan Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okul Türü ve Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları	96
Tablo 5 Hizmet Bölgesi ve Okul Türüne Göre Evrende Bulunan ve Örneklem Seçilmesi Gereken Öğretmen Sayısı.....	97
Tablo 6 Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	98
Tablo 7 Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler	101
Tablo 8 Ölçeğin Geliştirme Sürecinde Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler	106
Tablo 9 İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Puan Aralığı Tablosu	107
Tablo 10 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	113
Tablo 11 Ölçeğin Boyutlarına İlişkin İç Tutarlık Katsayıları	115
Tablo 12 Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi	115
Tablo 13 İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları	118

Tablo 14 İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Öğretmen Algıları (Ölçek Geneli)	123
Tablo 15 Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	125
Tablo 16 İletişim ve Yönetim Becerileri Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	127
Tablo 17 Kişisel Özellikler Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	129
Tablo 18 PISA’da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye’nin Eğitim Yönetimi Yapıları ve Yönetici Yetiştirme Yöntemleri.....	131
Tablo 19 PISA’da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye’nin Yönetici Yetiştirmedeki Eğitim İçerikleri	132
Tablo 20 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t-Testi Sonuçları)	136
Tablo 21 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (Mann Whitney U Testi Sonuçları).....	137
Tablo 22 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları).....	138
Tablo 23 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis H Testi Sonuçları)	139
Tablo 24 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)	140
Tablo 25 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis H testi Sonuçları)	141
Tablo 26 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (t-Testi Sonuçları).....	142

Tablo 27 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Mann Whitney U Testi Sonuçları)	143
Tablo 28 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğretmenlik Türü Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)	144
Tablo 29 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğretmenlik Türü Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis H testi Sonuçları)	145
Tablo 30 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)	146
Tablo 31 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis H testi Sonuçları)	147
Tablo 32 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)	148
Tablo 33 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis H testi Sonuçları)	150
Tablo 34 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)	151
Tablo 35 Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis H testi Sonuçları)	153
Tablo 36 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algıları İle İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklentileri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları	154

Tablo 37 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algıları İle İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları.....	155
Tablo 38 Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklentilerine Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi.....	156
Tablo 39 İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklentiler ile Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Alt Boyutları Arasında Çoklu Regresyon Analizi.....	157
Tablo 40 <i>Başlıca Temalar ve Kategoriler</i>	159
Tablo 41 İlk Müdürlük Deneyiminde Karşılaşılan Sorunlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar.....	160
Tablo 42 İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar.....	166
Tablo 43 Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar	173

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Nitel Verilerin Analiz Süreci.....	111
Şekil 2. İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğine İlişkin DFA Parametreleri	117
Şekil 3. Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Geliştirme Modeli.....	203



ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNE İLİŞKİN İDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ALGILARI VE OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME SÜRECİNE YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerine ilişkin ideal okul yöneticisi algılarını belirlemek ve Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi üzerine odaklanarak literatüre katkı sunmaktır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Nicel boyuta ilişkin veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Manisa ilinde ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde çalışan 434 öğretmenden elde edilmiştir. Nicel boyutta veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (İOYÖ)” ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ilk aşamada bazı başarılı eğitim sistemlerindeki okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarına odaklanılmış, bu amaçla PISA 2012, 2015 ve 2018’de ilk 10 sırada yer almış olan 7 ülkenin okul yöneticisi yetiştirme uygulamaları doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. İkinci aşamada ise maksimum örnekleme yöntemiyle seçilen 12 okul müdürü ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla birebir görüşmeler yapılarak okul müdürlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar, sorunla başa çıkma yöntemleri, ideal okul yöneticisine ilişkin görüşleri ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik model önerileri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Nicel veriler t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney U testleri, Spearman Korelasyon Katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. 4 soru ve 15 sonda sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, araştırma sorularının içerdiği temalara göre kodlanmış, yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin halen çalışmakta oldukları okul müdürüne ilişkin algıları “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme”, “İletişim ve Yönetim Becerileri” ve “Kişisel Özellikler” alt boyutlarında “Katılıyorum” düzeyinde iken ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul müdürüne ilişkin algıları ve ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algısı arasında yapılan Spearman korelasyon testi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde ($r=0,462$) ve pozitif ($p=0,001$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bulgularda ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerin %21’inin halen çalışılmakta olan okul müdürüne ilişkin algıdan kaynaklandığı saptanmıştır. Öğretmenlerin halen çalışmakta oldukları okul müdürüne ilişkin algılarının ideal okul yöneticisine ilişkin

beklentisine etki edip etmediğine ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizinde bu değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, regresyon modelinin açıklama gücünü gösteren R-kare değeri 0,153 olarak hesaplanmıştır. Bu da ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeyinin halen çalışılan okul müdürüne ilişkin algıdaki değişimin %15,3'ünü açıkladığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul müdürüne yönelik algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (öğrenim durumu, kıdem, öğretmen ve sayısı) anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul müdürlerinden elde edilen nitel bulguların da öğretmenlerden elde edilen nicel bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel ve nicel yöntemleri sonucunda elde edilen bulgular ışığında Türkiye için uygulanabilir okul yöneticisi yetiştirme modeli sunulmuştur.

Önerilen “Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli” okul yöneticiliği öncesi alınacak eğitimler ve okul yöneticiliği esnasında alınacak eğitimler olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Okul yöneticiliği öncesi alınan eğitimlerin öğretmenlik eğitimi esnasında ve öğretmenlik görevi esnasında gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. İlk aşama, üniversite öğrencilerinin 3. ve 4. sınıflarında okul yöneticiliği yan dal programlarına katılmasını içermektedir. Bu programlar, teorik derslerle birlikte okul yönetimi gözlemine odaklanarak öğrencilerin okul yönetiminin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmalarını amaçlamaktadır. İkinci aşama ise öğretmenlik görevi sırasında alınacak eğitimleri kapsamaktadır. Bu aşamada, temel mevzuat, mali işler, yönetim bilişim sistemleri ve personel hakları gibi teknik becerilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu eğitim, il milli eğitim müdürlükleri ya da okul yöneticisi meslek birlikleri tarafından verilebilecektir. Adaylar, bu eğitimleri tamamladıklarında "Temel Okul Yöneticiliği" sertifikası alarak müdür yardımcılığı görevine başlayabileceklerdir.

Okul yöneticiliği esnasında alınacak eğitimler aşaması ise müdür yardımcılığı görevinde bulunan adaylar için okul müdürlüğü yeterlilik programını ifade etmektedir. Bu program, teorik eğitimlerin yanı sıra mesleki gelişim grupları ve dönem sonu okul geliştirme projelerini içermektedir. Programı başarıyla tamamlayanlar, "Okul Müdürlüğü Yeterlik Sertifikası" alarak okul müdürlüğü yapma yetkisine sahip olacaklardır.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, İdeal okul yöneticisi, okul yöneticisi yetiştirme.

ABSTRACT

THE IDEAL SCHOOL MANAGER PERCEPTIONS AND A MODEL PROPOSAL FOR TRAINING OF SCHOOL MANAGERS

The purpose of this study is to determine school administrators' perceptions of ideal school administrators and to contribute to the literature by focusing on a model proposal for school administrator training in Turkey. In the study, mixed method was used in which quantitative and qualitative data were used together. The quantitative dimension of the study was designed in the relational survey model. Data for the quantitative dimension were obtained from 434 teachers working in primary, secondary, Anatolian and vocational high schools in Manisa in the 2022-2023 academic year. In the quantitative dimension, the data were obtained with the "Ideal School Administrator Scale (OSAS)" developed by the researcher. In the qualitative dimension of the research, in the first stage, the school administrator training practices in some successful education systems were focused on, and for this purpose, the school administrator training practices of 7 countries that ranked in the top 10 in PISA 2012, 2015 and 2018 were examined by document analysis technique. In the second stage, one-on-one interviews were conducted with 12 school principals selected by maximum sampling method through the interview form developed by the researcher, and their opinions on the problems faced by school principals in their first years, methods of coping with the problems, their views on the ideal school administrator, and model suggestions for school administrator training were asked. Quantitative data were analyzed using t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Scheffe, Kruskal Wallis-H test, Mann Whitney U tests, Spearman Correlation Coefficient and simple linear regression analysis. The data obtained from the semi-structured interview form consisting of 4 questions and 15 probing questions were subjected to content analysis, coded and interpreted according to the themes contained in the research questions.

According to the results of the research, teachers' perceptions of the current school principal were at the level of "I agree" in the sub-dimensions of "Developing Education and Training Stakeholders and Processes", "Communication and Management Skills" and "Personal Characteristics", while their perceptions of expectations for the ideal school principal were at the level of "I completely agree". As a result of the Spearman correlation test between teachers' perceptions of the school principal they are working for and their perceptions of expectations for the ideal school administrator, a statistically moderate ($r=0.462$) and positive ($p=0.001$) significant relationship was found between the scores. The findings revealed that 21% of the expectations for the ideal school principal stemmed from the perception of the current school principal. In the simple linear regression analysis of whether

teachers' perceptions of the current school principal affect their expectations for the ideal school principal, a positive and significant relationship was found between these variables. In addition, the R-square value showing the explanatory power of the regression model was calculated as 0.153. This means that the level of expectation for the ideal school principal explains 15.3% of the change in the perception of the current school principal. It was found that teachers' perceptions of the current school principal and their level of expectation for the ideal school principal differed significantly according to various variables (educational status, seniority, number of teachers and teachers). Qualitative findings obtained from school principals were also found to support the quantitative findings obtained from teachers. In the light of the findings obtained as a result of the qualitative and quantitative methods of the research, an applicable school administrator training model for Turkey was presented.

The proposed "Progressive and Continuous Development-Oriented School Administrator Training Model" consists of two stages: training before school administration and training during school administration. It is envisaged that the trainings to be received before school administration will be realized during teacher training and during the teaching duty. The first stage involves the participation of university students in school administration minor programs in their 3rd and 4th years. These programs focus on school management observation along with theoretical courses and aim to familiarize students with the functioning of school management. The second phase includes the training to be received during the teaching assignment. This phase focuses on developing technical skills such as basic legislation, financial affairs, management information systems and personnel rights. This training can be provided by provincial directorates of national education or professional associations of school administrators. Upon completion of these trainings, candidates will receive a "Basic School Management" certificate and will be able to start working as deputy principals.

The training to be taken during school management refers to the school management qualification program for candidates who are currently working as deputy principals. This program includes theoretical trainings as well as professional development groups and end-of-term school development projects. Those who successfully complete the program will receive a "School Principal Qualification Certificate" and will be authorized to work as a school principal.

Keywords: School principal, Ideal school administrator, School administrator training.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi “Problem Durumu” başlığı altında ele alınmış; problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Örgütler, modern toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Örgütler; ticari kuruluşlar, hastaneler ve okullar gibi karmaşık yapılarıyla bireylerin ve toplumun her alanına yayılmıştır (Aytaç, 2004). İnsanlar, örgütlerin vazgeçilmez birer unsuru olarak, yaşamlarının farklı evrelerinde bu örgütlere katılarak yeni fikirler ve düşünceler sunarak örgütlerin varlığını sürdürmelerini sağlamışlardır. Örgütler, insanların düşünceleri ve eylemleriyle birlikte gelişim göstermişler, çevreleriyle etkileşim içinde olarak toplumu etkilemiş ve toplumdan etkilenmiştir. Bu etkileşimler sayesinde örgütler, sürekli olarak dönüşüm ve gelişim göstermiştir (Shoghi vd., 2013). Yönetim, organizasyonlarda maddi ve insan kaynaklarını, örgütsel amaçlar doğrultusunda en etkili şekilde kullanmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu nedenle yönetimin farklı tanımları yapılabilir; ancak yönetimin temel amacı, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve eğitim çalışanlarının yaşamı kolaylaştırabilmektedir. Bu yönetsel faaliyetler için güçlü yönetim bilgisine, liderlik yeteneğine ve iletişim becerisine ihtiyaç vardır. Nitelikleri bu özelliklere sahip yöneticilerin seçilmesi, eğitilmesi ve istihdam edilmesi büyük önem taşır (Cemaloğlu, 2005).

"İdeal" terimi Fransızca kökenli olup tam ve mükemmel olan şeyleri ifade etmektedir. En iyi, en uygun olana ulaşma arzusu hem iş hayatında hem de günlük hayatta gerçekleştirmeye çalıştığımız birçok etkinlikte önemli bir rol oynar. İstediklerimiz ya da beklenen bir şeyi en iyi şekilde yapmak, ideal olanı elde etmek anlamına gelir. Türk Dil Kurumu'na göre ideal kavramı “düşüncenin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde toplamış” olarak açıklanmaktadır (TDK, 2022). Bu açıdan bakıldığında, ideal bir okul yöneticisinin "başarılı", "etkin" ve "arzulanan özellikleri taşıyan" niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Yönetim teorileri tarihsel olarak incelendiğinde, ideal yöneticilerin özelliklerinin farklı ele alındığı görülmektedir. Klasik yönetim yaklaşımına göre ideal bir yönetici, ulaşılmak istenen sonuçları kesin bir şekilde belirleyebilen, hızlı kararlar verebilen, kaynakları etkili bir

şekilde yönetebilen ve iş süreçlerini yönetebilen bir kişidir (Karip, 2014; Turan & Şahin, 2016). Davranışçı yönetim yaklaşımında ideal yönetici, çalışanlarına saygı duyan, onları dinleyen, onları motive eden, gereksinimlerini anlayan ve takım çalışmasına yatkın bir kişidir (Baransel, 1993; Bolat vd., 2008). Modern yönetim yaklaşımlarında ise, karmaşık sorunları çözme, sistemik düşünme, yeni fikirler üretme, değişime uyum sağlayabilme, risk alabilme, küresel ekonomik ve sosyal trendleri izleme, dijital teknolojileri kullanabilme gibi 21 yüzyıl yeterliklerine sahip olan yöneticiler ideal yönetici olarak görülmektedir (Memduhoğlu, 2010; Tortop vd., 2010; Çağlar, 2015; Koçel 2018).

Başarılı ve etkili olmuş okul müdürlerinin özellikleri, okulun yer aldığı çevreye ve okulun belirli özelliklerine göre farklılık gösterse de birbirine benzer olduğu söylenebilir (Hausman vd., 2000). Eğitimin her toplumda hayatı bir süreç olduğu ve bu sürecin çoğunlukla okullarda gerçekleştirildiği düşünüldüğünde, başarılı, etkili ve her yönden istenilen özellikleri taşıyan yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı okulların başarıya ulaşacağı söylenebilir (Anderson, 2008; Balcı, 2002; Goldring vd., 2007; Gürbüz vd., 2013). Etkili bir müdür, okulunu en iyi şekilde yönetir, tüm öğrenciler için okul imkânlarını artırır, öğrenme yaşantılarını zenginleştirir ve öğrencilerin akademik düzeylerini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olur (Şahan, 2018). Okul müdürü, görevini yaparken paydaşların rol ve beklentilerini dikkate alarak okula bağlılıklarını artırır. Bu yönetsel davranış örgütsel kültürün oluşumunda katkıda bulunmakla birlikte olumlu iletişimi teşvik ederek etkili bir öğrenme ortamı yaratır. Sonuç olarak bu yönetsel beceri okul müdürünün başarısını ve etkililiğini artırır (Busher & Barker, 2003; English & Hill, 1990; Şahin-Fırat, 2010; Taymaz, 1986). Bunun yanı sıra yapılan birçok araştırmada okul müdürünün sergilediği etkili yönetim ve liderlik performansının öğrenci başarısı ve örgütsel bağlılığına doğrudan (Allen vd., 2015; Drysdale & Gurr, 2011; Chen vd., 2022; Urick & Bowers, 2014) veya dolaylı (Grissom vd., 2021; Hallinger & Heck, 1998; İra vd., 2019; Leithwood, 2004; Leithwood, 2020; Özdemir, 2019) etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin becerileri, kullandıkları stratejiler, karakteristik özellikleri, öğrenci başarısına etkisi, deneyimler, paydaşlarla ilişkileri, iletişim yolları, liderlik stilleri ve okul müdürleri standartları, ideal bir okul müdürünün özelliklerine ilişkin araştırmaların odak noktası olmuştur (Duran & Cemaloğlu, 2020). Bu çalışmalar başarılı ve etkili okul müdürlerinin özelliklerini çeşitli alt faktör altında incelemiştir. Schulte ve diğerleri (2010), okul müdürlerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini araştıran bir çalışmada, ideal bir okul müdürünü şu özelliklere sahip olarak tanımlamıştır: Hizmet etmeyi seven, tertipli, disiplinli, iyi huylu, sabırlı, başkalarına karşı saygılı, yardımsever, açık fikirli, dürüst,

sorumluluk sahibi, tutarlı, arkadaş canlısı ve okul içi yaşantıya odaklanmış. Şahan (2018), ideal bir okul müdürünün demokrat, güler yüzlü, anlayışlı, güler yüzlü, kendini ve okulu geliştiren, öğrenci sorunlarıyla ilgilenen, zamanını etkili bir şekilde kullanan ve kanunları ve yönetmeleri iyi bilen bir kişi olduğunu belirtmiştir. İdeal bir okul müdürünün kişisel özellikleri ile ilgili yapılan diğer araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre ideal okul müdürlerinin çeşitli liderlik rollerine sahip olmakla birlikte yaratıcı düşünebilen, stresi yönetebilen, çevresi ile iyi ilişkiler kuran, eşitlik ve adalete önem veren, örgütlenme becerisi yüksek, sorumluluk sahibi, problem çözme becerisi yüksek, iyi bir dinleyici ve gözlemci, güdüleyici ve eğlenceli karaktere sahip bireyler olduğu görülmüştür (Aytürk, 1999; Bolam vd., 1993; Recepoğlu, 2008; Scheerens & Stoel, 1988; Tanrıöğen, 1988).

İdeal okul yöneticilerinin yönetim becerileri, eğitim ve öğretim süreçlerine etkileri ile liderlik vasıfları açısından benzer niteliklere sahip olduklarına dair ifadeler bulunmaktadır. Açıkgöz (1994), ideal bir okul yöneticisinin yönetim becerilerini, örgütün işleyişini sürdürmek, dış çevre ile uyum içinde olmak ve örgüt hedeflerine ulaşmayı sağlamak olarak tanımlamaktadır. Gümüşeli (2001) ise ideal bir okul yöneticisinin, değişen eğitim sistemi ve yeni yönetim anlayışına uyum sağlayabilen, toplumdaki değişen ihtiyaçları karşılayacak donanımına sahip, öğrenci başarısını merkeze alan, mevzuatı bilen ve uygulayan bireyler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tür yöneticilerin, araştırmalarla da desteklenen ortak özellikleri; örgütsel bir kültür oluşturan ve yönlendiren, vizyonu paydaşlara aktaran, yenilikçi ve etkili stratejiler belirleyen, eğitim programlarını yönlendiren, öğrenci gelişimini izleyen, örgütsel bağlılığı artıran, okul imkanlarını geliştiren, paydaşlarla iş birliği içinde olan, kendi mesleki gelişimine önem veren, öğretmenlerin gelişimine destek olan, teknolojiyi ve yeni gelişmeleri takip eden, kendini güncelleyen, mevzuatı bilen ve uygulayan, öğretimsel liderlik becerilerine sahip kişiler olduğu ifade edilmektedir (Balci, 2002; Busher & Barker, 2003; Edmonds, 1979; English & Hill, 1990; Lawrence, 1989; Myrick, 2003; Peterson & Deal, 1998).

Okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini artırmanın, kendi profesyonel gelişimlerinin yanı sıra öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine de katkı sağlayacağını bilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Etkili bir okul yönetiminde yöneticilerin belirli yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Okullarda öğretmen, yönetici ve velilerin arasında pek çok çatışma yaşanabilmektedir (Kazak & Aygün, 2022). Bu çatışmaları bitirmek ve uzlaştırmaya çevirmek öncelikle okul yöneticisinin görevi olmakla birlikte etkili iletişim becerilerini gerektirir (Aydın, 2013). Okul yöneticilerinin, eğitimde etkinliği artırmak için bu tür anlaşmazlıkları çözebilme ve tüm ilgili taraflarla olumlu ilişkiler kurabilme becerisine

sahip olmaları gerekmektedir (Koçak & Başkan, 2013). Buna ek olarak okul yöneticilerinin, öğrenci başarısını elde etmek için iş birliği odaklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturması gerekmektedir (Babaoğlu vd., 2017). Yine okul yöneticileri, okuldaki personeli en etkili ve verimli şekilde kullanma sorumluluğu taşıdığı için, öğretmen performansını en uygun düzeyde yönlendirebilmeleri gerekmektedir (Bozan & Ekinci, 2019). Eğitim bağlamında düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşması için, öğretmen ve öğrencilerin performansını artırmak amacıyla denetim uygulamalarını verimli ve etkili bir şekilde yürütmeleri gerekmektedir (Birel & Erçek, 2019). Bütün bunlardan hareketle okul yöneticilerinin, okulun amaçlarını ve hedeflerini başarıyla gerçekleştirebilmek için bir dizi yetkinlik geliştirmeli ve sürekli olarak kendi gelişimlerini desteklemelidir.

Okul yöneticilerinin ideal özelliklerine ilişkin beklentiler, farklı ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında değişiklik gösterebilir. Ayrıca, bu beklentiler bölge, şehir, okul ve hatta birey düzeyinde de değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda, kişilerin ideal okul yöneticisi algısını etkileyen unsurlar arasında, bulundukları koşullar ile kişisel geçmiş ve özelliklerinin önemli olduğu belirtilebilir. Öğretmenler, toplumu şekillendiren önemli figürler olarak kabul edilirken, okul yöneticileri de bu figürlerin başında gelir. Ülkenin ilerlemesi ve kalkınmasında donanımlı, ideal öğretmen ve yöneticilerin katkısının önemli olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin toplumun ve günümüzün ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştirilmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Üstüner vd., 2021). Bu düşünceden yola çıkarak, uluslararası kurumlar arasında OECD gibi kuruluşların, eğitim yöneticilerinin karakteristik özellikleri, sorumlulukları ve okullarda uyguladıkları yöntemler üzerine birçok araştırma yaptığı gözlemlenmektedir (Duran & Cemaloğlu, 2020).

Geniş anlamda eğitim yöneticiliği, daha dar anlamda ise okul yöneticiliği görevi ülkenin eğitim sisteminin işletilmesinde önemli bir görevdir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin görevlerine ilişkin beceri, bilgi, tutum ve davranışları çeşitli yetiştirme programları ile kazanması önem arz etmektedir. Türkiye’deki yönetici yetiştirme durumu incelendiğinde okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken ihtiyacı olacak yeterliklere sahip olmadan ve bu göreve ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeden görevlerine başladıkları, bu sebepten de birçok hata yaptıkları gözlemlenmektedir (Turhan & Karabatak, 2015). Bu durumun başlıca nedeni olarak ülkedeki okul yöneticiliğinin henüz bir meslek veya ayrı branş olarak kabul edilmemesi ve bu nedenle okul yöneticilerinin gerekli yeterlikleri kazanmaları için göreve başlamadan önce herhangi bir eğitimden geçmemesi gösterilebilir. Okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesi, okul müdürlerinin görev alanlarının tanımlanmasını

zorlaştırmaktadır. Bu durum, müdürlerin gerçekleştirdikleri işlerle yapmaları gereken işler arasında belirgin bir uçurum oluşmasına neden olmaktadır (Turan, 2007).

Okul yöneticiliğinin, öğretmenlik mesleğinin yanında ikincil bir görev olarak değerlendirilmesi, okul yöneticiliğinin profesyonel kimliğini geliştirmeyi engelleyen ve bilimsel araştırmaların uygulanmasını yavaşlatan bir durumdur. Bursalıoğlu (2005), okul yöneticiliğinin meslekleşmesini engelleyen en büyük faktörün, öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinin ve değerlerinin birbirine karışması olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmen-yönetici tipinin ortaya çıkmasına ve öğretmen olarak yetiştirilen bireyin iki ayrı rolü üstlenmesine yol açmaktadır. Uygulamada, bu roller arasında yaşanan çatışmalar, eğitim yöneticisinin etkinliğini azaltmakta ve prestij kaybına neden olmaktadır (Bursalıoğlu, 2002).

Bir uğraşmayı meslek olarak adlandırabilmek için bazı koşulları sağlaması gerekmektedir. O uğraşıya ilişkin üniversitelerde bölümlerin yer alması, araştırma alanına sahip olması, uzmanlık gerektiren bir bilgi birikimine sahip olması, o alanda verilen öğretimin kurumsallaşmış olması, alanla ilgili araştırmaların yapılmasını ve paylaşılmasını sağlayan bilimsel dergilerin olması, o uğraşıya mensup olan kişilerin belirli bir çatı altında birleştiği meslek birliklerinin olması ve mesleğin etik kodlarını geliştirmesi herhangi bir uğraşının meslekleşmesi yolunda olması gereken önemli özelliklerdir (Balcı, 2021). Bu kriterler çerçevesinde değerlendirildiğinde Türkiye’de okul yöneticiliğine ilişkin “Eğitim Yönetimi” bilim dalı altında araştırmaların ve bilimsel dergilerin mevcut olduğu görülse de üniversitelerde okul yöneticiliği bölümlerinin yer almadığı, okul yöneticiliğine ilişkin meslek birliklerinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki yeterlilikler belgesinin 2017 yılında yayınlandığı görülse de (MEB, 2017) bu yeterliliklerin okul yöneticiliğine özgü mesleki yeterlikleri özel olarak vurgulamadığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek bir olarak ele alınmadığı, mesleki anlamda da belirli standartlara sahip olmadığı söylenebilir. Okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, okul yöneticiliğini bilimsel çalışmalardan faydalanır hale getirecektir (Erdoğan, 2004).

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmelikler ile bir yöntem çerçevesine oturtulmaya çalışılmış olsa da 1985 – 2021 yılları arasında çıkan veya yeniden düzenlenen yönetmelikler okul yöneticilerinin daha çok seçilmesine ilişkin belirli ölçütlerin düzenlendiği yasal metinler olarak kalmıştır. Her ne kadar Millî Eğitim Bakanlığının 5 Şubat 2021 tarihinde çıkardığı yönetici atama yönetmeliği okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bir haritası çiziyor olsa da verilecek olan eğitim içeriğinin değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin 21. Yüzyıl becerileri; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, özyönetim ve inisiyatif kullanma, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, esneklik ve kolay uyum sağlama, sosyal ve kültürlerarası beceriler (Yeni, 2021) olarak ele alındığında mevcut durumdaki yetiştirme programının (oygm.meb.gov.tr, 2023) okul yöneticilerinin çağın gerekliliklerine göre yetiştirilmesinde eksik kaldığı söylenebilir. Bunların yanında okul yöneticilerinin göreve başladıkları zaman karşılaştıkları sorunlar çeşitli araştırmalarda alınmış (Bayar, 2016; Kazak vd., 2021; Yetim & Toprakçı, 2020), bu araştırmalarda okul yöneticilerinin göreve başlama öncesi teknik yeterlilik alanında bilgi eksikliğinden dolayı zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göreve yeni başlamış okul yöneticilerine yönelik görev öncesi eğitimlerin eksikliğinin, bu yöneticilerin göreve hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını zorlaştırarak işlerini daha uzun süre ve sancılı bir şekilde öğrenmelerine yol açtığı, dolaylı olarak da yönetsel davranışları üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bilgi sahibi bir okul yöneticisi idari işleri yönetirken eğitim işlerini aksatmadan yürütürken, yeterli bilgi sahibi olmayan bir yönetici sorunlarla başa çıkmada zorlanmakta, bazı durumlarda ise cezai durumlarla karşılaşabilmektedir (Rivkin vd., 2005).

Türkiye, eğitim sisteminde birçok değişikliklere gitmiş olmasına rağmen bu değişimleri okullarda uygulayacak ve yürütecek kişiler olan okul yöneticilerini yetiştirmede önemli sayılabilecek adımları atmadığı söylenebilir (Bozkurt, 2023). Ayrıca okul yöneticiliğinin meslek olarak ele alınamaması da bu kişilerin eğitiminin de geri planda kalmasına sebep olmuştur (Recepoğlu & Kılınç, 2014). Okullarda her geçen gün artan yeni uygulamalar ile karşılaşan okul yöneticileri bu durumlara ayak uydurmak ve kendilerini geliştirmek için üniversitelerdeki eğitim yönetimi programlarına başvurmaktadır; ancak bu programların okullarda karşılaşılan problemlerin çözümüne odaklanmaktan uzak olduğu ve bu talepleri karşılamada yetersiz olduğu söylenebilir (Karataş, 2023). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili olarak yönelimler incelediğinde üç farklı yönelimin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar çıraklık modeli, eğitim bilimleri modeli ve ek ölçütlerdir (Şimşek, 2004). Çıraklık modelinde okul yöneticiliği görevi öğretmenlik görevinin bir parçası olarak görülmekte ve bu görevin mevcut kanunlar ve yönetmelikler çerçevesinde yürütülebilecek bir görev olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle bu modelde yöneticilerin eğitimi söz konusu değildir. İkinci model olan eğitim bilimleri modeli ise 1970’lerde uygulanmaya çalışılmış ve bu doğrultuda üniversitelerde eğitim fakülteleri bünyelerinde eğitim yönetimi ve denetimi bölümleri açılmıştır, ancak bu bölüm mezunları doğrudan okul yöneticisi olarak görev almamışlar, öğretmen olarak atanmışlardır. Bu modele göre yönetim ayrı bir bilimsel çalışma alanı olup, okul yöneticiliği yapacak kişilerin yönetimin temel kavramlarını bilen kişilerden olmaları amaçlanmıştır. Son model ise tam anlamıyla bir yönetici

yetiştirme modeli olmayıp yöneticilik için başvuran adaylar arasında belirli ölçütlere göre öncelik sırası belirleme ve atama yöntemi olduğu ve temelde de çıraklık modelini son 30 yıldır değiştirmedeği söylenebilir (Recepoğlu & Kılınç, 2014; Şimşek, 2004).

Türkiye’de eğitim sisteminin yönetici yetiştirme felsefesinin ve mevcut hiyerarşik düzenin tam olarak oturmadığı görülmektedir (Okçu, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı veya üniversiteler bünyesinde okul yöneticiliğine ilişkin özel program olmadığı gibi bu alanda da bir kurumsallaşma olmadığı görülmektedir. Türkiye'deki okul yöneticisi yetiştirme araştırmaları, genellikle eğitim yönetimi, liderlik becerileri, pedagojik bilgi ve etik değerlere odaklanarak okul yöneticilerinin niteliklerini geliştirmeye yönelmiştir. Araştırmalarda okul yöneticisi yetiştirmeyi üstlenecek kurumlara değinilmiş olsa da yetiştirme süreçlerinin hepsinin mesleğe atanma sonrası hizmet içi eğitim yoluyla verilmesi gerektiği ön görülmüştür (Aksakal, 2020; Brina, 2022; Karabatak & Şengür, 2018; Kesim, 2009; Öz, 2019; Turhan & Karabatak, 2015).

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yönetim, bir kuruluşun madde ve insan kaynaklarını en etkili şekilde kullanmasını sağlamaktır. Buna ek olarak, yönetimin birçok tanımı vardır. Esas olan, yönetimin örgütsel amaçları gerçekleştirmesi ve eğitim çalışanlarının yaşamlarını kolaylaştırabilmesidir. Bu yönetim eylemlerini gerçekleştirmek için derin yönetim bilgisine, liderliğe ve iletişim becerilerine ihtiyaç vardır. Bu özelliklere sahip yöneticilerin seçilmesi, eğitimi ve işe alınması çok önemlidir (Cemaloğlu, 2005).

Eğitim sistemi, toplumun geleceği için temel bir rol oynamaktadır. Okullar, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek, bilgi ve becerilerini artırmak, sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmek için önemli bir platformdur. Okulların başarılı olması ve öğrencilerin en iyi şekilde desteklenmesi ise etkili bir okul yönetimi ve liderlik gerektirir (Hallinger & Heck, 2010). Bu bağlamda, ideal bir okul yöneticisinin nitelikleri ve Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirilmesine ilişkin bir modelin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, ideal bir okul yöneticisi kavramına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algı ve beklentilerini belirleyerek Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin rolü, becerileri ve özellikleri hakkında mevcut literatürü gözden geçirilmiş, ideal bir okul yöneticisinin nasıl tanımlandığına dair algıları ve beklentileri araştırılmıştır. Ayrıca birebir görüşme yoluyla okul müdürlerinden okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik

önerileri alınmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye'de ve dünyanın gelişmiş eğitim sistemlerindeki okul yöneticisi yetiştirme programlarının durumunu analiz edilmiştir.

Bu araştırma, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi profilini çıkararak farklı bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca, bu araştırma okul yöneticisi yetiştirmeyi öğretmenlik eğitimi sürecinde başlatarak, okul yöneticilerinin temelden gelişimlerini ele almaktadır. Sunulan model okul yöneticisi yetiştirmede aşamalı bir ilerleme sürecini içermesi nedeni ile okul yöneticiliğinde kariyer basamağı sistemini oluşturmaktadır. Bununla birlikte model, okul yöneticiliği eğitimini verecek kurumları tanımlayarak ve bu kurumların görevlerini belirleyerek okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik daha bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yeni yaklaşımın, Türkiye'deki okul yöneticisi yetiştirme süreçlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın önemi birkaç açıdan ele alınmalıdır. İlk olarak, okul yöneticilerinin etkili liderlik becerilerine sahip olması, okulların başarısını ve öğrencilerin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Allensworth & Hart, 2018; Grissom vd., 2021; Nalbant vd., 2017;). İdeal bir okul yöneticisinin niteliklerini anlamak, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine katkıda bulunabilir ve daha etkili liderlik stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. İkinci olarak, Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme programlarının değerlendirilmesi ve bir model önerisi geliştirilmesi, eğitim sistemine başarılı müdürlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu konuda yeni bir model önerisi oluşturmak, okul müdürlerinin yetiştirilmesinde daha etkili ve kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesine zemin hazırlayabilir. Son olarak, ideal bir okul yöneticisinin niteliklerine ilişkin algıları ve beklentileri anlamak, gelecekteki okul yöneticileri için bir yol haritası sunabilir. Bu araştırma, öğretmenlerin, yöneticilik pozisyonuna geçmeyi düşünenlerin ve eğitim sektörüyle ilgilenenlerin, okul yönetimi konusundaki bilinçlerini ve beklentilerini artırabilir. Bu da gelecekte daha nitelikli ve vizyoner okul yöneticilerinin yetişmesine katkıda bulunabilir.

Bu çalışmada, ideal bir okul yöneticisinin niteliklerini ortaya koymak ve Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi üzerine odaklanarak literatüre katkı sunulması amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri, okulların başarısını ve öğrencilerin gelişimini doğrudan etkilediğinden (Babaoğlu vd., 2017), bu araştırma gelecekteki eğitim liderlerine rehberlik edebilir ve eğitim sistemindeki kaliteyi artırabilir.

1.3. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir?

1.3.1. Alt Problemler

- 1- PISA sınavlarında başarılı bazı ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme süreci nasıldır?
- 2- Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri;
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Çalıştıkları okul türüne
 - c) Mesleki kıdemlerine
 - d) Öğrenim durumlarına,
 - e) Öğretmenlik alanlarına,
 - f) Okul müdürleri ile çalışma sürelerine,
 - g) Öğretmen sayısına,
 - h) Öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerine ne derece etki etmektedir?
- 5- Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 6- Okul müdürlerinin ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 7- Okul müdürlerinin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik model önerileri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Manisa İlinde bulunan ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nicel bulguları, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte yer alan sorular sınırlıdır.
3. İdeal okul yöneticisinin özelliklerinin belirlenmesi, öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yürütülen yüz yüze bireysel görüşmeler, Manisa ilinde bulunan devlet okullarında (ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesi) görev yapan 12 okul müdürünün görüşü ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler ve yöneticiler, veri toplama araçlarını gerçekçi ve içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, ölçülmek üzere hazırlandığı özellikleri ölçebilme gücüne sahiptir.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: İlkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde çalışan öğretmenlerdir.

Yönetici: İlkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde çalışan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarıdır.

İdeal okul yöneticisi: Okullarda ikinci görev kapsamında görevli, belirli kriterlere göre göreve gelmiş, okul yönetimi alanında yeterli donanımına sahip kişiyi ifade eder.

Model: Belirli bir problemin çözümü veya var olan mevcut durumu iyileştirmek için oluşturulan bir sistem, yöntem veya yaklaşımı ifade eder.

Okul yöneticisi yetiştirme modeli: Gelecekteki okul yöneticilerini eğitmek ve geliştirmek amacıyla kullanılan bir yaklaşımı ifade eder.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ideal kavramı, ideal okul yöneticisinin özellikleri ve okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili kuramsal bilgiler hakkında alanyazın taraması yapılmıştır. Literatürde yer alan çalışmalar ışığında öncelikle eğitim yönetimi, eğitim yöneticisi, ideal eğitim yöneticiliği kavramına temel oluşturan liderlik kuramları, eğitim yöneticisi yetiştirmenin tarihsel gelişimi daha sonra ise farklı ülkelerde uygulanmakta olan yönetici geliştirme modelleri açıklanmaktadır. Araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar, kuramsal bir temel oluşturmak ve mevcut bilgi birikimine katkıda bulunmak amacıyla değerlendirilmiştir.

2.1 Yönetim Kavramı

İnsanlık tarihi boyunca, yönetsel faaliyetlerin var olduğu söylenebilir. Bir insan grubunun organize olduğu her yerde, belirli amaçlara yönelik düzenli olarak işlerin yapılması için gösterilen çaba yönetim bilimi tarafından ele alınmıştır (Kaya, 1991). Yönetim konusunun birçok boyutu olması ve farklı bilim dallarının ilgi duyması dolayısıyla birçok tanımı ortaya çıkmıştır. Bu tanımlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

- Yönetim, bir grup insanın belirli bir hedefi başarmak için gerçekleştirdiği eylemler ve işlemlerin toplamıdır.
- Yönetim, toplumun çıkarına hizmet etmek amacıyla birden fazla kişiyi organize edip güçlerini birleştirebilme sanatıdır (Öztaş, 2010).
- Yönetim, insanlığın çıkarlarına odaklanarak kişisel çıkarlardan feragat etme yeteneği ve fedakârlık gerektiren bir süreçtir (Öztekin, 2005).
- Birden fazla kişinin bir araya gelerek belirli bir amacı gerçekleştirmek ve sürdürmek için sürekli bir süreç olan yönetim, planlama, örgütlenme, yönlendirme, koordinasyon ve denetim gibi fonksiyonları etkin bir şekilde kullanarak gerçekleştirilir (Koçel, 2005).
- Yönetim, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlamak için bir grup insan arasında iş birliği ve koordinasyon sağlama sürecidir (Çetin, 2002).

2.2 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, genel yönetim ilkeleri, kavramları ve kuramlarının eğitim alanına ve örgütlerine uygulanmasından doğan bir bilim alanıdır. Eğitim alanı ve örgütleri, kendine özgü

özelliklere sahiptir. Eğitim yönetimi ve okul yönetimi olarak daha spesifik bir alana uygulanan yönetimin temel amacı, ilgili eğitim örgütlerini, eğitim politikaları ve örgüt amaçları doğrultusunda verimli hale getirmek, sürdürmek veya etkili bir şekilde işletmektir (Bursalıoğlu, 2002).

Eğitim yönetimini işletme yönetiminden ayıran en önemli fark, eğitim yönetiminde temel amacın insan yetiştirme olmasıdır. Bu insan yetiştirme süreci belirli bir amaç doğrultusunda farklı yöntemler ile eğitim ortamlarında gerçekleştirilir. Bu sebeple, okul yönetimi öncelikli olarak eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlar ve yönetim uygulamaları da bu hedeflere hizmet edecek şekilde düzenlenir (Aydın, 1994; Balkar, 2009).

2.2.1 Okul Yönetimi ve Okul Yöneticisi

Okul, eğitim amacını gerçekleştirmek için uzmanlaşmış personel aracılığıyla programlı ve sistemli bir şekilde bilgi ve beceri aktarımının yapıldığı, kamunun denetimi altında işleyen bir kurumdur (Ada & Ünal, 1999). Okul, amacına ulaşmak için sürekli olarak planlı bir şekilde kendini geliştirmelidir. Kendini geliştiren bir okul, öğrenen bir örgüt haline gelir. Bu tür bir okulda yöneticilerin ve öğretmenlerin rolleri yeniden tanımlanır (Hesapçıoğlu, 1998).

Eğitim sistemi içerisinde, eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği ayrı meslek alanları olarak kabul edilebilir (Taymaz, 2003). Eğitim yönetimi, yönetim ilkeleri ve kavramlarının eğitime uygulanmasıyla ortaya çıkarken, okul yönetimi ise eğitim yönetiminin okula özgü uygulamalarını içerir (Bursalıoğlu, 2002).

Okullardaki yönetimin ve yönetsel uygulamaların hedefi, okulların belirlenen görev alanlarına uygun olarak şekillenmesidir. Bu görev alanları sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırılabilir. Okul yönetimi, sosyal görev alanında öğrencilerin sosyalleşmesini ve toplum kültürünün korunmasını, politik görev alanında yurttaşlık bilincinin geliştirilmesini, ekonomik görev alanında ise öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre meslek sahibi olmalarını ve toplumun insan gücü ihtiyacına katkı sağlamalarını hedeflemelidir (Arslan, 2008). Bu sosyal, politik ve ekonomik görev tanımları, okul yönetiminin amaçlarının ne olması gerektiğini de açıkça ortaya koymaktadır.

Okulların açık sistemler olması nedeniyle, toplumsal kuralların, toplumsal çevrenin ve beşerî unsurların okul yönetimini doğrudan etkilediğini ifade etmek mümkündür. Okul yönetiminin uygulanması sürecinde yapılan uygulamalar, sadece okul içi süreçleri organize

etmekle kalmamalı, aynı zamanda toplumsal düzeni gözeterek toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeyi de hedeflemelidir (Balkar, 2009).

Bursalıoğlu (2005) okul örgütünün kendisine has olan özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Okulun temel özelliği, eğitim hizmetlerinin toplumda yer alan insanlara yönelik olmasıdır.
- Okulda farklı değerler bulunur ve bu değerler arasında çatışmalar yaşanabilir.
- Okul örgütü, ürünlerin değerlendirilmesi konusunda zorluklarla karşılaşabilir.
- Okul, kendine özgü bir çevreye sahiptir.
- Okul, çevresindeki tüm resmi ve gayri resmi örgütlerin etkisi altında olan bir örgüttür.
- Okul, kültürel değişimi teşvik eden örgütler arasında öncü bir rol oynar.
- Okul, bürokratik bir kurumdur.
- Okulun kendine özgü bir kişiliği vardır.

Okul yöneticisi, okulun etkin ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamakla sorumlu olan kişidir. Günümüzde okul yöneticileri, değişimin rehberi olma, sorunları çözme ve karar verme gibi önemli rollerin yanı sıra yenilikçilik, öğretimsel liderlik ve kaynakların etkili bir şekilde yönetimi gibi becerilere de sahip olmalıdır (Akgün, 2001).

Günümüzde hızlı değişimin yaşandığı bir ortamda, okulların bu değişime ayak uydurabilmesi için liderlik ve etkili yöneticilik özelliklerine sahip kişilerin göreve getirilmesi önemlidir. Değişime açık bir çalışma ortamı yaratılmalı ve yeni fikirlere destek verilmelidir. Eğitim ortamındaki yöneticilerin önyargısız, eleştiriye açık, dikkatli bir şekilde dinleyen, bilgi ve tecrübelerini paylaşan kişiler olmaları gereklidir (Arslan, 2022).

2.2.2 Okul Yöneticisinin Yeterlikleri

Yeterlik kavramı, kişinin belli bir konuyla ilgili bilgi, beceri, tutum ve tecrübesini belirli bir iş üzerinde kullanabilmesi olarak tanımlanabilir (Krüger, 2009). Ayrıca, fiziksel ve bilişsel olarak herhangi bir mesleğin gereklerini yerine getirmede yeterli veya nitelikli olmak şeklinde de tanımlanabilir. Bu yeterlikler işletmeler kadar okullar için de önem arz etmektedir; çünkü bu yeterlikler okul yönetimi içinde yöneticilerin görevlerini ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmesine imkân sağlamaktadır (Balcı, 2002).

Başar (2000) yöneticilerin yeterliliklerini, karar yeterlikleri, teknik ve insancıl yeterlikler olarak üç grupta toplamıştır.

1. *Karar Yeterlikleri*: Karar yeterlikleri, hedefleri gerçekleştirmek için yapılacak çalışmaların tasarlanması, karşılaşılan sorunlara çözüm yollarının bulunması ve faaliyetlerin sonunda hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına dair bir değerlendirme sürecini ifade eder. Kavramsal veya yönetimsel yeterlik olarak da adlandırılan karar yeterliği, kararın verilmesi aşamasından ziyade, kararların uygulanması, izlenmesi ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi aşamalarını da içerir.

2. *İnsancıl Yeterlikler*: Bireyleri ve grupları anlama, moral yükseltme ve motive etme becerileri, etkili çalışma ve ortak çabalar oluşturma, diğer insanlar hakkında varsayımlar, inançlar ve tutumlar geliştirme, bu faktörleri nasıl kullanacağını belirleme, bireysel farklılıklara saygı gösterme, insan ilişkilerine odaklanma gibi özellikler olarak kabul edilebilir. Bu yetenekler, kişinin insanlar arasında etkileşimde bulunma ve olumlu ilişkiler kurma becerilerini içerir.

3. *Teknik Yeterlikler*: Görevle ilgili etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumlara odaklanır. Bu yeterlikler, görev gereksinimlerini yerine getirmek için kullanılan yöntemler, teknikler ve süreçleri içerir. İşlemlerin belirli bir sırayla ve doğru şekilde belirli zaman aralıklarında gerçekleştirilmesi, istenen işin kaliteli bir şekilde yapılması için teknik yeterliklerin edinilmesini gerektirir.

Okul, toplumun eğitim kavramı ile özdeşleştirdiği kurumdur. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özelliği okulun insanlar üzerinde çalışma ve onları geliştirme yeteneğine sahip olmasıdır. Okul, içerisindeki öğrenme ortamı ve etkinlikleri vasıtasıyla bireylerin gelişimini sağlamaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin odak noktası, okullarında gerçekleştirilen öğrenme eylemleriyle ilişkilidir. Bu doğrultuda da okul yönetimi toplumun talepleri, sorunları, çocuklar, öğrenciler, veliler ve okul personeli gibi konularla ilgilenir (Açıkalın, 2016).

1970'lerin sonlarında, işyerinde üstün performans gösteren yöneticilerin ayırt edici özelliklerine dayanarak, sanayi ve ticaret sektöründeki yöneticilerin yönetim yeterliklerini geliştirme yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların yansımaları eğitim sektörüne de yansımış ve okul yöneticilerinin yeterlikleri geliştirmeye yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır (Esp, 1993).

Okul yöneticilerinin bilinçli ve etkin olması, okul yönetiminin belirlenen amaçları yerine getirmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle, çeşitli araştırmacılar okul yöneticilerinin yönetim amaçlarını gerçekleştirebilmek için gerekli yeterlikleri incelemişlerdir.

Bursalıoğlu'na göre (1981) okul yöneticisinin,

- Gruplar veya bireyler arasında karar çözümleri alırken tarafsızlık gösterebilme yeteneği vardır.
- Okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanımı, korunması ve bakımı konusunda gerekli önlemleri alma ve ilgili makamlarla iş birliği yapabilme yeteneği gerekmektedir.
- Okul personelinin yönetimiyle ilgili görevleri, rolleri ve statüleri tanımlayabilme yeteneğine sahip olması önemlidir.
- Okulda ortak kararların uygulanmasına katkıda bulunması, olumlu bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olması gerekir.
- Okul topluluğunu bir bütün olarak ele alabilme ve bölünmeyi önleyebilme yeteneği olmalıdır.
- Eğitim ve öğretim çalışmalarının başarı düzeyini amaçlar açısından tarafsız bir şekilde değerlendirebilme yeteneğine sahip olması gerekir.

Binbaşıoğlu (1983) "Eğitim Yöneticiliği" adlı çalışmasında, iyi bir okul ve eğitim yöneticisinin niteliklerini detaylı bir şekilde açıklamıştır. Buna göre, iyi bir eğitim yöneticisi eşitlikçi olmalı, okulun amaçlarını bilmeli ve bu amaçlar doğrultusunda çaba harcamalıdır. Ayrıca, çevresiyle iyi ilişkiler kurmalı, sorumluluk duygusuna sahip olmalı, cesur olmalı ve demokrasiye inanmalıdır. Giyim kuşamına özen göstermeli, iş arkadaşlarının moralini yükseltebilmeli ve azimli olmalıdır. Tarafsızlık ve dürüstlük ilkelerine bağlı kalarak, ikna kabiliyeti yüksek ve geniş bir bilgi birikimine sahip olmalıdır.

Açıkalın (1998), okul yöneticisi kavramını eğitim yöneticisi kavramından ayrı tutarak modern çağdaş bir okul yöneticisini etkili iletişim kurabilen, liderlik özellikleri taşıyan, anadilini doğru ve akıcı bir şekilde kullanabilen, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisini bilen, bedensel ve ruhsal sağlığı yerinde, eğitimin gücüne inanan kişiler olarak tanımlamıştır.

Okul yöneticilerinin yeterlilik alanları ile ilgili başka bir araştırmada Şişman (2004) okul yöneticilerinin göstermesi gereken davranışları, okulun amaçlarını belirlemek ve öğretmenlerin bu amaçlara yönelmesini sağlamak, okulun vizyon ve misyonunu belirleyip amaçlar doğrultusunda çalışmak, sınıf içi etkinliklere ve okulun öncelikli öğretimsel hedeflerine yönelik vizyon geliştirmek olarak tanımlamıştır.

Yine okul yöneticileri, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik, teknoloji liderliği ve dağıtılmış liderlik gibi çeşitli liderlik özelliklerinde tanımlanan yeterliklere sahip olmalıdır. Bu noktada çeşitli liderlik türlerine değinmek ve bu liderlik türlerinde tanımlanan yönetici özelliklerine değinmek faydalı olacaktır.

2.3 Okul Yöneticisinin Liderliği

Lider kelimesi, İngilizce "leadership" kökenli olup "lead" eylemiyle ilişkilendirilir. "Lead" kelimesi "yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmak" anlamlarına gelir. "Leader" ise "rehber, kılavuz, önder, baş, lider" gibi anlamlarda kullanılır (Küçüközkan, 2015).

Psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve yönetim bilimi gibi sosyal bilimler liderliği inceleyen bir konu olmasına rağmen, liderliğin ne anlama geldiği konusunda bu alandaki akademisyenler arasında bir fikir birliği olmadığı söylenebilir. Liderlik, birçok farklı bakış açısıyla ele alınmakta ve analiz edilmektedir (Şişman, 2014). Zaman içinde liderlik terimi üzerinde çeşitli yorumlar, açıklamalar ve tartışmalar yapılmıştır. Bu tartışma ve açıklamalar "iyi" bir liderin hangi özelliklere sahip olacağı konusunda odaklanmış ve farklı görüşleri ortaya çıkarmıştır (Bennett vd., 2003). Şişman (2014), liderliği "belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme" olarak tanımlarken, Çelik (2000) liderliği "iki ya da daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme" olarak tanımlamıştır. Liderlik, sahip olduğu özelliklerle başarılı bir şekilde insanları etkileyen bir kişiye atfedilen bir özellikler topluluğudur (Griffin & Moorhead, 1986; akt. Türetgen, Ünsal & Telman, 2004). Eren'e (2006) göre liderlik, yere ve zamana göre değişen karmaşık bir sistem tarafından belirlenen yönetimsel bir rol davranışdır.

Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde bu tanımların bireysel özellikler, davranışlar, etkileme gücü, etkileşim biçimi, rol ilişkileri, yönetim pozisyonu ve algılar gibi faktörlere odaklandığı görülmektedir (Yukl, 1981; akt. Şişman, 2016). Liderlik alanında yapılan literatür incelemeleri, aynı anlamı taşıyan ancak farklı terimler kullanılarak oluşturulan çeşitli liderlik tiplerini göstermektedir (Harris, 2004).

Liderlik ve yöneticilik terimleri birbiri ile yakından ilişkilidir. Liderler ve yöneticiler, liderlik ve yönetimle ilişkilendirilen davranışların karışımını sergiledikleri söylenebilir. Başka bir deyişle, bazı durumlarda yöneticiler liderlik rollerini üstlenebilirken, bazen de liderler yönetici olabilir. Yöneticilik görevinde olan kişiler liderlik özelliklerine sahip olmayabilirken, liderlik yetkisi olmayan kişilerde yöneticilik rolü üstlenebilir. Bu durum iki kavramın net bir şekilde ayrılmasına engel olmaktadır (Bass, 1990; Budak, 2003; Kotterman, 2006).

Formal lider, takipçileri üzerindeki etkisini sahip olduğu yetkiye borçluken; informal lider, sergilediği liderlik davranışları sayesinde gruba entegre olur. Okul yöneticileri, öğretmenleri motive ederek, onları bir araya getirerek ve ortak değerler ve hedefler etrafında etkileyerek, informal liderlik vasıflarını sergileyebilirler. Bu tür liderlik, hiyerarşik pozisyonlarından bağımsız olarak, güven, etkileşim ve öğretmenler arasında iş birliği oluşturma yoluyla etkili olabilir. Dolayısıyla da okul yöneticileri hem resmi liderlik rollerini hem de informal liderlik etkilerini kullanarak öğretmenleri yönlendirebilir ve motive edebilir. (Çelik, 1999).

Okulların amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili ve sorumlu kişi okul yönetimidir. Okul yönetimi, müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılardan oluşur. Bu yönetim kadrosunun başında okul müdürleri vardır. Okul müdürleri, atanarak göreve gelirler ve resmi, sosyal ve teknik yetkilere dayanan bir otoriteye sahiptirler. Okul müdürünün resmi yetkileri, görev yaptığı makamdan kaynaklanırken, sosyal yetkileri çalışanlar ve çevre ile ilişkileri aracılığıyla ortaya çıkar. Ayrıca, teknik yetkileri ise yönetimle ilgili bilgi ve becerilerine dayanır. Bir okul müdürünün etkililiği tüm bu sayılan özelliklerin bir arada oluşu ile mümkün olmaktadır (Kayhan & Eroğlu, 2002 akt. Akçekoce & Bilgin, 2016).

Okul müdürlerinin liderlik rolleri, okulun etkinliği açısından önem taşır. Çünkü bir eğitim lideri olarak, okul müdürleri, okulun her alanda başarılı veya başarısız olmasından birinci derecede sorumlu kişiler olarak kabul edilir. Okul müdürünün eğitim öğretim işlerinden personel özlük haklarına kadar tüm işlemlerinden doğrudan sorumlu olması Millî Eğitim Bakanlığının İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliklerinde de açıkça ifade edilmiştir. (MEB, 2013, 2014).

Okul müdürünün liderlik özellikleri ile okulun etkililiği arasında ilişki okul etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda etkili olma durumu öğrencilerin akademik başarılarıyla sınırlanmış olsa da literatürde okul müdürünün liderlik özelliklerinin okulun etkililiği üzerinde rol oynadığı konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır (Balcı, 2002).

Okulların hedeflerine ulaşmasında en önemli faktörlerden birinin okul yöneticisinin etkili liderliği olduğu söylenebilir. Bir okul yöneticisinin klasik yönetim anlayışından ve tarzından sıyrılabilmesi, onun değişik liderlik rollerini kavrayıp uygulayabilmesine yol açabileceği gibi öğretmen performansını yönetmede etkisiz olmasına yol açabilir. Bu bağlamda, okul yöneticisinin sahip olduğu liderlik tarzı oldukça önem arz etmektedir. Okul yöneticisinin liderlik tarzı, öğretmenlere bir model oluşturur ve bu da gelecekte öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarına kaynaklık edebilir (Taş vd., 2007). Yöneticinin sergilediği davranışlar, bir davranış modeli olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin gelecekteki davranışlarını etkileyebilir.

Okul müdürlerinin okulu başarılı bir şekilde yönetebilmeleri için gerekli olan liderlik rollerini belirlemek için farklı ülkelerde çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar, modern okul müdürlerinin liderlik rollerini yeniden tanımlamakla birlikte bu rolleri sürekli olarak güncellemektedir (Tahaoğlu, 2007). Aşağıda okul müdürlerinin liderlik rolleri arasında sıkça gösterilen öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, teknolojik liderlik, dağıtımçı liderlik ve etik liderlik bu liderlik rollerine değinilmiştir.

2.3.1 Öğretimsel Liderlik

1960'ların ve 1970'lerin başındaki araştırmalar, etkili okullarla ilgili olarak "ailenin sosyoekonomik yapısı" değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde "okulun niteliği" değişkeninden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara ulaşan araştırmacılar arasında Coleman (1966) ve Jencks (1972) yer almaktadır (akt. Tanrıöğen, 2000; Şahin, 2006).

“Etkili-okul” araştırmaları, güçlü liderlik kavramının etkili okulların ortak özelliklerinden biri olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalar, etkili liderlerin yönettiği okulların etkili olduğunu ortaya koymuştur. Rossow (1990) tarafından yapılan bir çalışmada, etkili liderlerin gelecekte başarılı olacak bir örgütün habercisi olduğu belirtilirken, etkisiz liderlerin de aynı derecede başarısızlığın işaretlerini verdiği belirtilmiştir (akt. Tanrıöğen, 2000). Bu nedenle, her bir örgüt için liderlerinin ve liderlerin yönetim tarzlarının anlaşılması hayati bir öneme sahiptir (Çetin, 2008). Eğitim alanında, akademik başarıya sahip okulların arkasındaki faktörlerden biri olarak etkili liderlerin varlığına odaklanılmış ve öğretimsel liderlik araştırmaları hız kazanmıştır. Bu araştırmalar, öğretimsel liderin tanımlanmasında hangi özelliklerin ve davranışların önemli olduğunu belirlemek için temel sorunlar haline gelmiştir (Baloğlu vd., 2022).

Son yıllarda, mükemmellik ve verimlilik hedeflerini gerçekleştirme düşüncesi nedeniyle öğretimsel liderlik konusu literatürde artan bir şekilde tartışılmaktadır. Bu konu, birçok mesleki konferans ve seminerin temel odak noktası haline gelmiştir. Okul yönetimi konusuna olan ilgi, genellikle halkın okulların ve sundukları eğitimin kalitesini takip etme düzeyine bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Özellikle öğrencilerin başarı performansı, yasal düzenlemelerin uygulanması ve toplumdaki değişen ihtiyaçlar gibi dış etmenler, bu ilginin zaman içinde artmasına veya azalmasına neden olabilir. Örneğin, bir okulun başarı performansı yükseldiğinde veya yeni eğitim politikaları hayata geçirildiğinde, kamuoyunun okul yönetimi ve eğitim kalitesine ilişkin ilgisi artabilir. Bu ilginin sürekli olarak yüksek seviyede olması beklenemez; çünkü dış etkenlerin yanı sıra birçok faktör bu ilginin farklılaşmasına neden olabilir (Çelik, 1999).

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarından farklı olarak, doğrudan öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Aksoy & Işık, 2008). Genel olarak öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmenler ve denetçiler tarafından kullanılan güç ve davranışlar aracılığıyla okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemeyi ifade etmektedir (Şişman, 2004). Öğretimsel liderlik, yönetsel bir bakış açısıyla incelendiğinde, öğretmenlere yardım etme görevi olarak tanımlanabilir (Blase & Blase, 2000).

Öğretim liderliği ile ilgili literatür dört geniş alana ayrılmaktadır. İlk alan olarak, betimleyici modeller öğretimsel liderliği:

- Öğretmenlere doğrudan yardım, grup geliştirme, personel gelişimi, müfredat geliştirme ve eylem araştırması görevlerinin birleşimi olarak (Glickman 1985);
- Eşitlik ve büyümeye dayalı demokratik, gelişimsel ve dönüşümcü bir faaliyet olarak (Gordon, 1997),
- Öğretmen gelişimini teşvik eden araştırma odaklı bir çaba olarak (Reitzug & Cross, 1993).
- Söylemsel olarak da sosyal adaletin sağlanmasına yönelik bir çalışma olarak betimlemektedir.

İkinci alan öğretimsel liderlik çalışmaları, öğretimsel liderlik faaliyetlerinin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkilerini, üçüncü alan çalışmaları okul müdürlerinin öğretmen performansı üzerindeki doğrudan etkilerini, dördüncü alan ise okul müdürünün rollerinin öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerine odaklanmaktadır (Blase & Blase, 2000).

Okul yöneticilerinin tüm derslerin öğretim programlarının değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojisindeki gelişmeler, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler ve toplumun öğretim kurumlarından beklentilerinin çeşitlenmesi gibi faktörlerin bir sonucu olarak öğretime nasıl liderlik ettiğini düşünmeleri gerekmektedir. Beklentilerle başa çıkabilmek ve cevap verebilmek için okul yöneticileri bu alanda etkin bir rol üstlenmeleri gerekmektedir (Sağır & Emişoğlu, 2013).

Öğretimsel liderlik, öğretim sürecine rehberlik eden bir kavramdır ve esas olarak başarılı ve nitelikli öğrencilerin gelişimine odaklanırken, aynı zamanda öğretmenler için uygun öğrenme ortamlarını oluşturarak iş yerindeki memnuniyeti ve verimliliği artırmayı amaçlar. Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretim yapabilmeleri ve öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerini sağlamak için çeşitli çabaları içerir. Öğretimsel liderlik, bir kurumun amacına bağlılığını sürdürerek ve gelişimini destekleyerek üretkenlik gösteren kişilere odaklanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim liderleri, okul müdürleri gibi, bilgi üretme, dağıtma, araştırma yapma ve verimli çalışma teknikleri kazandırma gibi alanlarda liderlik yapmakla görevlidirler. Bu liderler, kurumun hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunmak için öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim programlarını planlar ve uygularlar. Öğretimsel liderler aynı zamanda, eğitim ortamını iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için pedagojik yeniliklere öncülük ederler. Bu şekilde, öğretimsel liderlik, eğitim kurumlarının etkinliğini artırmak ve öğrencilerin akademik başarılarını optimize etmek için önemli bir rol oynar (Yalçınkaya, 2002).

Öğretim liderliği, okul müdürünün sürekli olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okulu ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünmesini, öğretme ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasını ve öğrencilerle uyum içinde çalışmasını ifade eder. Bu şekilde, öğretim lideri, öğrenme ve öğretmeyle birlikte büyüyerek öğrencilerin başarılı olabileceği bir ortamı sağlamaya odaklanır (Bergman, 1998 akt. Ünal & Çelik; 2013; Gümüşeli, 1996).

İncelenen tüm tanımların ortak noktaları arasında öğretimi geliştirme ve öğretme-öğrenme süreçlerine odaklanma bulunmaktadır. Öğretim liderliği, öğretim ile doğrudan ilişkili olduğu için, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini sergilemeleri gerekmektedir (Gülbahar, 2013).

2.3.1.1 Öğretimsel Lider Olarak Okul Yöneticisi

Öğretimsel liderliğin boyutları çeşitli yazarlar tarafından ele alınmıştır (Hallinger & Murphy, 1987; Çelik, 1999; Gümüşeli, 2001; Şişman, 2004). Bu araştırmalar incelendiğinde öğretimsel liderliğin davranışsal boyutları 5 başlık altında genellenebilir (Aksoy & Işık, 2008).

1. *Okulun Ulaşmak İsteddiği Hedefleri İfade Etme:* Okulun misyonunun tanımlanması, okulun amaçlarını belirlenmesi ve tüm paydaşlarca benimsenmesi, okulun amaçlarını geliştirmesi ve uygulama.
2. *Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetimi:* Öğretim zamanının etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi ve eğitim programının uyumlu bir şekilde yürütülmesi
3. *Okul Personelinin Geliştirilmesi:* Başarıyı ödüllendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olma.
4. *Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi:* Öğretim sürecine hâkim olma ve değerlendirme, öğrenci başarısını takip etme.
5. *Olumlu Okul İklimi Geliştirme:* Her ortamda varlığını hissettirme, örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme, ortak amaçlar doğrultusunda paydaşlar arası iletişimi güçlendirme.

Andrews ve Soder (1987) etkili öğretim liderini şu dört alanda yüksek düzeyde performans gösteren bir okul yöneticisi olarak tanımlamaktadır:

Kaynak sağlayıcı olarak müdür, okulun vizyon ve hedeflerine ulaşmak için, okul içi ve okul dışı paydaşlardan faydalanır. Bu paydaşların okulun fiziksel imkânlarının geliştirilmesinin yanı sıra çeşitli eğitimsel amaçlara da hizmet etmesi sağlanabilir. Okul müdürü kaynakların temin edilmesinde aracı rolünü üstlenir.

Öğretim kaynağı olarak müdür, öğrenme süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi için hedefler belirler ve aktif olarak personel gelişimine katılır. Böylece müdür, aktif öğretimi artıran sınıf koşullarının iyileştirilmesine katkı sağlamış olur.

İletişimci olarak müdür, eğitimsel hedefler doğrultusunda okul hedeflerini belirler ve vizyon oluşturur, öğrenci ve öğretmenlerin ulaşması gereken performansın ölçütlerini belirler ve bunlara ulaşılmasını bekler.

Görünen kişi olarak müdür, okulda her zaman varlığını hissettirir, sınıfları ziyaret eder, sınıf düzeyinde toplantılara katılır, koridorlarda yürür ve personel ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olur.

Heck (1992), okul performansının öğretimsel liderlik davranışların incelenmesi yoluyla tahmin edilip edilemeyeceğini belirlemek için ilköğretim ve lise müdürlerinin yüksek başarılı ve düşük başarılı okullardaki öğretim liderliği davranışlarını incelemiştir. Sonuçlar, çeşitli alanlarda akademik başarı gösteren okullardaki müdürlerin düşük başarılı okullardaki meslektaşlarına göre daha etkili öğretim liderleri olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucuna göre etkili öğretim liderlerinin düzenli sınıf ziyaretleri yaptıkları, eğitim ile ilgili meselelerin tartışılmasını teşvik ettikleri, derslerin aksamasını olabildiğince engelledikleri, sınav sonuçlarını ve öğrenci gelişimini takip ettikleri, öğretimsel hedeflerini paylaştıkları, okulu dış baskılara karşı korumacı davranış gösterdikleri görülmüştür (Quinn, 2002).

Öğretimsel lider olarak okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim etkinliklerindeki eksikliklere odaklanabilir. Başka bir deyişle, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, etkili sınıf yönetimi stratejileri (rutinler, düzen ve öğrenci davranışı) ve öğretim sürecinin içeriğe ve öğrenci profiline göre uyarlanması gibi konularda öğretmene destek sağlayabilirler (Özdemir, 2020).

Öğretimsel liderlik davranışlarının, okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenler tarafından da sergilenmesi önemlidir. Öğretmenlerin de öğretimsel liderlik rolünü üstlenmeleri, okul yöneticilerine destek olmanın yanı sıra öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmelerini ve etki alanlarını genişletebilmelerini sağlayabilir. Lider öğretmenlere liderlik etmek okul yöneticilerinin yönetsel becerilerini geliştirecektir. Bu durum, okulun öğrenen bir kurum haline gelmesine ve üretkenliğin artmasına katkı sağlayabilir (Özdemir & Yalın, 2000).

2.3.2 Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı, bir örgütün geleceğe dair isteklerini ve ulaşmak istediği hedefleri ifade etmektedir. Örgütlerin sahip oldukları bu amaç ve istekler, o örgüt içinde çalışan bireyleri düşünsel ve zihinsel açıdan da etkilemekte, onları bu istek ve amaçlar doğrultusunda hareket etmeye yönlendirmektedir. Liderliğin modern ve çağdaş yaklaşımı, vizyona sahip liderlik anlayışı olarak öne çıkmaktadır (Yeyrek, 2018).

Örgütlerin geleceğe yönelik belirsizliği giderme çabaları vizyoner liderlik alanında yapılan çalışmalara önem kazandırmıştır. Günümüzdeki hızlı değişim süreci ve bilgi üretimi, örgütlerin başarılı bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri için paylaşılan bir vizyonla geleceğe yönlendirebilen vizyoner liderlere olan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Gümüseli, 2001). Çeşitli yazarlar tarafından yapılan tanımlara göre vizyoner lider:

- Örgütün ilerlemesi ve değişimi için eylem planları yapan, bunları diğer paydaşlar ile sürekli geliştiren (Brown & Anfar, 2003),
- Hedeflenen yolda çalışanları motive eden, güçlü bir örgüt kültürü oluşturan ve bunu örgüt geneline yaymayı hedefleyen, çalışanlarıyla birlikte geleceği şekillendiren, gelişme ve değişim gerekliliğine önem veren bir liderlik anlayışına sahip olan (Ehtiyar & Tekin, 2011),
- Yenilikçi bir bakış açısıyla geleceğe odaklanabilen, geleceği en iyi şekilde tahmin etmeye çalışan, çalışanların potansiyellerini doğru bir şekilde değerlendirerek onları daha büyük başarılarla yönlendirmeyi başarabilen, nerede olmak istediklerini sorduğunda gerçekleştirilebilir gelecek hayalleri üzerinden cevap verebilen, isteyenleri mevcut durumlarından geleceğe taşımak için çaba gösteren (Topcu, 2017).
- İş birliği ve takım ruhuyla hareket eden, katılımcı ve paylaşımcı bir yaklaşım sergileyen, insan odaklı,
- Takipçilerine hedefe ulaşmada yol gösteren ve onları zorluklar karşısında mücadele etmelerinde azim veren, itici güç sağlayan (Kotter, 1999; Drucker, 2000 akt. Küçük & Demirtaş, 2016) kişiler olarak tanımlanmıştır.

2.3.2.1. Vizyoner Lider Olarak Okul Yöneticisi

Okul örgütleri, hızlı değişim sürecinden etkilenen birçok diğer örgüt gibi, değişimi yönetme ve ileriye yönelik hedefler belirleme konusunda büyük sorumluluğa sahiptir. Vizyoner liderlerin örgütün geleceğine ilişkin güçlü kişisel inançlara ve değerlere sahip olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında da okulun başarısı okul müdürünün vizyon oluşturma ve vizyon doğrultusunda hareket etme beceresine bağlıdır (Grady & LeSourd, 1989; Clark & Clark, 2000; Lunenburg & Irby, 2006). Öğrenciler, öğretmenler ve toplum okulu meydana getiren güç unsurlarıdır. Okul yöneticileri, bu güç unsurlarını okulun amaçları doğrultusunda birlikte hareket ettirmeyi sağladığı zaman başarısının artacağı söylenebilir (Findley & Findley, 1992).

Okul yöneticileri, değişim ve yenilikleri başlatma ve okulu etkili bir biçimde idare etme yeteneklerine sahip olmalıdır. Bu becerilerin bir parçası olarak, okul liderleri gelecekte olmasını istedikleri nokta ile ilgili açık bir hedef ortaya koymalı ve bu hedefi tüm okul paydaşlarıyla paylaşmalıdır (Şişman, 2014). Okulların güçlü ve paylaşımcı bir örgüt kültürüne sahip olmaları, bireysel vizyonların paylaşılan bir vizyona dönüşme olasılığını artırır. Güçlü kültürü olan örgütlerde, bireyler arasında kolektif bir bilinç ve ortak değerlerin varlığı söz konusudur. Bu ortamda, bireysel vizyonlar daha kolay şekillenir ve paylaşılan bir vizyonun

oluşturulmasına katkı sağlar (Çelik, 1997). Bu nedenle, geliştirilen vizyonun kim tarafından oluşturulduğundan ziyade, örgütsel kültürle uyumlu olması önemlidir. Bu bağlamda, vizyoner lider olarak okul yöneticisinin en önemli görevlerinden biri, bireysel vizyonları ortak vizyona dahil ederek okul kültürüyle uyumlu hale getirmektir. Okul yöneticisi, çalışanların farklı vizyonlarını anlamalı, onları desteklemeli ve ortak hedefler doğrultusunda birleştirmelidir. Bu süreçte iletişim ve paylaşım önemlidir, çünkü sadece bireylerin vizyonlarını paylaşmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları okulun ortak vizyonunu benimsemeye teşvik eder. Bu şekilde, okul kültürü ve değerleriyle uyumlu bir ortak vizyon oluşturularak, okuldaki değişim ve dönüşümlerin başarıyla yönetilmesi mümkün olur. Başarılı bir okul yöneticisi, okuldaki tüm çalışanları ortak bir eğitim ülküsü etrafında birleştirebilen kişidir. Yöneticinin en önemli görevlerinden biri eğitimin, öğretim etkinliklerinin toplamından daha önemli olduğunu göstermektir (Erçetin, 2000).

Okul yöneticilerinin okul performansı üzerinde doğrudan veya dolaylı etkiye sahip oldukları düşünüldüğünde, eğitimsel hedeflerini oluşturamayan ve değişime uyum sağlayamayan yöneticilerin başarısız olabileceği söylenebilir. Okulun başarısı okul müdürünün belirlenen vizyon doğrultusunda hareket edebilme becerisine bağlıdır; bu nedenle vizyoner okul müdürlerinin okul içi ve dışı etkinliklerin planlaması ve uygulamasında aktif rol olmaları beklenir (Grady & LeSourd, 1989; Tasrim, 2017).

Okul yöneticisi, vizyoner bir lider olarak geleceğe yönelik bir odaklanma sergilemelidir. Okul müdürünün geleceğe yönelik vizyon oluşturmasında, eğitim alanındaki değişimlerin etkisi büyük önem taşır. Bir okul müdürünün “ bu yılsonunda okula büyük bir kütüphane yaparak, yıl boyunca öğrenci başı okunan kitap sayısını 20’ye yükselteceğim” düşüncesi onun vizyonunu gösteren bir ifadedir (Durukan, 2006).

Gelecekte ulaşılacak istenen hedefleri belirlemek ve düşlemek nispeten daha kolay olsa da bu düşünceleri gerçeğe uygun hale getirip uygulamak kolay değildir. Gündelik rutin işlerle meşgul olan bir okul yöneticisi için geleceğe yönelik zaman ayırmak zor olabilir. Buna ek olarak eğer okul yöneticisi kendini geliştirmez ve insan ilişkilerinde uzmanlaşmazsa, düşünce ve sezgi sentezine dayalı vizyoner liderlik davranışını sergilemek daha da olanaksız hale gelebilir (Çelik, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticileri açısından vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmak konumlarının getirdiği sorumluluk ve yetki açısından daha çok önem arz etse de üst düzey eğitim yöneticilerinin atanma ve yükseltilmelerinde etkili olan siyasi irade ve bağlılık, bu yöneticileri vizyon üretmekten çok politik beklentileri karşılamaya yönelmiştir.

Sonuç olarak Türkiye'deki birçok eğitim sorununun çözümüne ilişkin bir vizyon geliştirilemediği söylenebilir (Çelik, 1997).

2.3.3. Dönüşümcü Liderlik

İngilizce literatürde yaygın olarak "transformational leadership" olarak ifade edilen liderlik türü, Türkçe araştırmalarda "dönüşümcü," "dönüşümsel," "değişimci," "reformcu," ya da "dönüştürücü" gibi çeşitli isimlerle ele alınmaktadır (Bolat & Seymen, 2003).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak 1978 yılında James McGregor Burns tarafından "Liderlik" adlı çalışmasıyla ortaya atılmıştır. Burns, liderliği bir dönüşüm süreci olarak tanımlamış ve liderlerin sadece mevcut durumu yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda takipçileri dönüştürmeyi hedeflemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dönüşümcü liderlik kavramı daha sonra Bernard Bass tarafından teori olarak geliştirilmiştir. Bass, Burns'un çalışmasını genişleterek liderin kişisel nitelikleri, vizyonu ve etkileme yöntemlerini vurgulamıştır (Altun, 2003; Çelik, 1998; Şahin, 2003). Dönüşümcü liderliğin temel odak noktalarından biri, çalışanları motive etmek ve onların ihtiyaçlarını karşılamaktır. Aynı zamanda, dönüşümcü liderler, çalışanlara birey olarak değer verir ve onlara tam bir birey olarak davranır. (Northouse, 2010 akt. Ağlargöz, 2012). Buna ek olarak Bass'a göre (1985), dönüşümcü liderler, sadece izleyicilerin temel maddi ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla kalmaz, aynı zamanda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin üst düzeyinde yer alan sosyal, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da göz önünde bulundururlar (akt. Babadağ & İşcan, 2017).

Dönüşümcü lider, takipçisinin veya potansiyel takipçisinin mevcut eğilimlerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini fark ederek bu bilgileri kullanır. Bu şekilde, lider, izleyicinin ihtiyaç ve isteklerine hitap ederek onları harekete geçirmeyi sağlar (Bass, 1990 akt. Karip, 1998). Değişim, yenilik ve girişimcilik dönüşümcü liderliğin temelini oluşturur. Dönüşümcü liderler örgütün canlanma ihtiyacını hisseder, dönüşüm doğrultusunda yeni bir vizyon belirleyip dönüşüme yol gösterirler. Dönüşümün tüm örgüt üyeleri tarafından benimsenerek kurumsallaşmasını sağlar. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı da karizmatik liderlik gibi izleyicileri daha yüksek seviyede başarılar elde etmeleri için motive etme fikrini içerir (Çelik & Eryılmaz, 2006).

Dönüştürücü liderler astlarına ve takipçilerine bireysel ilgi gösterir ve her birine özel bir birey olarak eşit yaklaşım sergilerler (Bass, 1990; Emery & Barker, 2007; Aydınlatan, 2009). Astlarının ve takipçilerinin becerilerini ve yeteneklerini meydana çıkartarak,

kendilerine olan güvenlerini arttırırlar ki bu da onlara hayranlığı ve bağlılığı artırır (Rodrigues & Ferreira, 2015).

Dönüşümcü liderlerin özellikleri çeşitli yazarlarca tanımlanmıştır. Buna göre dönüşümcü liderler ((Bridge, 2003; Şahin & Yılmaz, 2016):

- Aktif, coşkulu ve ilham verici, saygın, sorun çözücü ve karizmatiktirler.
- Motivasyonu, iş doyumunu ve performansı arttırırlar.
- Yaratıcıdır.
- Yapabileceklerinin ve yeteneklerinin farkında, özgüven sahibi kişilerdir.
- Kişisel değerlere, inançlara sahip kişilerdir.
- Kararlı ve inançlıdır

Görüldüğü üzere, dönüşümcü liderin çeşitli davranış boyutlarında etkin olması gerekmektedir. Araştırmacılar, dönüşümcü liderliğin farklı sayıda ve içerikte boyutlarını öne sürse de (Chermers, 1997; Dubrin, 2006; Erçetin, 2000; Northouse, 2004), genellikle dönüşümcü liderliğin boyutları Bass ve Avolio'nun (1995, 1997) tanımladığı “idealized influence” (idealleştirilmiş etki), “inspirational motivation” (ilhamla güdüleme), “intellectual stimulation” (entelektüel uyarım), ve “individualized consideration” (bireysel ilgi) olarak kabul edilmektedir (akt. Taş & Çetin, 2011).

1. *İdealleştirilmiş Etki*: Lider kendisine saygı gösterilen ve güven duyulan bir kişidir. Bu liderlik özellikleri, liderin izleyiciler üzerinde güçlü bir etki yaratmasını sağlar. Liderin hedeflerine ulaşmada gösterdiği çaba ve başarı, liderin tutum ve davranışlarının daha çok benimsenmesine yol açacağı gibi destekçilerinin de artmasına sebep olur. İdealleştirilmiş etkiyle liderler, izleyicilerin beklentilerinin ötesinde çalışmalarını teşvik ederler ve böylece örgütün çıkarları doğrultusunda daha fazla çaba göstermelerini sağlarlar.
2. *Telkinle Güdüleme*: Lider örgütün hedeflerine ulaşmada çalışanları teşvik eder, verimli bir ortam sağlamak için örgüt içinde “biz” ruhu oluşturur. Çok çalışmaları halinde gelecekte güzel sonuçların olacağını söyleyerek takım ruhundaki heyecanı diri tutar. Böylece coşku ve iyimserlik duygusunu hâkim kılmaya çalışır.
3. *Entelektüel Uyarım*: Liderin hazırladığı özgür fikir ortamı ve hoşgörü iklimi sayesinde izleyenlerin ortaya koyduğu çözüm önerileri ve yeni fikirlere karşı olumsuz tavır sergilenmez, rahatsız edici ve incitici eleştiriler oluşmaz. Lider, pozitif nitelikleriyle birlikte, yenilikçi düşünebilen, girişimci ruha sahip ve olaylara farklı açılardan yaklaşabilen izleyicileri yetiştirir ve geliştirir.

4. *Bireysel İlgisi*: Lider, her çalışanın farklı özelliklere, yetkinliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğunun farkında olarak herkes için erişilebilir hedefler belirler. Aynı zamanda, lider çalışanlarına mentorluk ve rehberlik yaparak öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen bir örgüt kültürü oluşturur. Bu şekilde çalışanlar, sahip oldukları potansiyellerinin zirvesine ulaşır ve bunları örgütün başarısına katkıda bulunmak için kullanır.

2.3.3.1 Dönüşümcü Lider Olarak Okul Yöneticisi

Günümüzde, bilim ve teknolojiadaki hızlı ilerlemelerin yaşandığı bir bilgi çağındayız. Bu hızlı değişim ve gelişmeler, özellikle teknoloji alanında, kurumsal işlemlerin karmaşıklığını ve rekabeti artıran hızlı bir yarışma ve sürekli öğrenme beklentisi yaratmıştır. Bu nedenle, kurumlar ve okullar daha yaratıcı olmalı ve değişen ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmalıdır (Güçlü, 1997). Bu nedenle bürokratik ve mevcut durumu koruyucu şekilde davranıp “mevzuat bekçiliği” yapan okul yöneticilerinin gün geçtikçe etkililiğini yitirdiği görülmektedir (Özden, 1999). Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları, büyük bir fark yaratabilir. Bir okul yöneticisi, işin sadece devamsızlıkları takip etmek, disiplini sağlamak ve araç-gereç sağlamak gibi kısıtlayıcı görevlerle sınırlı olabilirken, diğer bir okul yöneticisi öğretmenler ve öğrencilerle vakit geçirerek onlara özel olduklarını hissettirir, başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlar, onları motive eder ve hızla değişen dünyaya ayak uydurmaları için teşvik eder. Bu şekilde, liderlik yaklaşımı açısından önemli bir fark ortaya çıkar (Kurt, 2009).

Dönüşümcü liderlik yaklaşımının liderlik kuramına en önemli katkısı, dönüşümdür (Celep, 2004; Karip, 1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir dönüşüm sağlama amacı güder. Aynı zamanda okullarda çalışanlarla yöneticiler arasında yeni ilişkiler geliştirme, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını teşvik etme, okul geliştirme, öğrenci başarısı odaklı yapılanmaları destekleme, öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirme ve güçlendirme hedeflerini içerir (Cormier, 1997; Ingram, 1997 akt. Şahin, 2003). Dönüşümcü liderlik eğitsel değişimin kolaylaştırıcısı olarak kabul edilir. Bu liderlik tarzı, demokratiklik, katılımcılık, performans, etkililik ve verimlilik gibi unsurları artırır (Okçu, 2011).

Dönüşümcü liderliğin eğitimdeki temel hedefi, 21. yüzyılın gereksinimlerine uyum sağlayabilen okulların oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik öğretmenler, ailelerle öğrencilerin iş birliği yapmasını temel alır. Leithwood ve Poplin (1992), yaptığı çalışmalar sonucunda, dönüşümcü liderlik özelliği sergileyen okul müdürlerinin okul kültürünün sürdürülebilirliğini ve gelişimini sağlayan, öğretmenleri mesleki gelişimlerinde

özendiren ve destekleyen, sorunların etkili bir biçimde çözümünde destek sağlayan kişiler olduklarını belirlemişlerdir. Bu bilgilerden hareketle dönüşümcü liderlerin okullarda kullandıkları söylenebilir (Liontos, 1992):

- Sınıfları ziyaret ederek sınıf içi etkinliklerden haberdar olma,
- Okul içi paydaşları okul amaçları, inançları, vizyonlarını oluşturmada fikirlerini alma, bu sürece onları da dâhil etme,
- Takımlar oluşturma,
- Öğretmen ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olma, onların tutum, değer ve inançları bilme,
- Sadece kendi düşüncelerini kabullenilmesini istemek yerine yeni düşüncelerin ifade edilmesini özendirme ve denenmesine izin verme,
- Okulun fiziki yapısını ve insan kaynağını geliştirerek çekici kılma,
- Yüksek başarı beklentisine sahip olma,
- Öğretmenlerin öğrencilerin tümünden sorumlu olmalarını sağlama,
- Planlamada işbirlikçi olma.

Okullarda etkili bir değişimin gerçekleşebilmesi için değişim sürecine dahil olan tüm personel ve çevrenin bu sürece katılması gerekmektedir. Ancak, bu değişim sürecinin olumlu bir şekilde ilerleyebilmesi için iyi bir şekilde yönetilmesi önemlidir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin aynı zamanda etkili bir değişim yöneticisi olmaları gerekmektedir (Ayık vd., 2016). Okul yöneticilerinin görevi sadece resmi işleri yerine getirmekle sınırlı değildir, aynı zamanda yeni değerler oluşturmak ve kurumlarının sürdürülebilirliğini sağlamak da sorumlulukları arasındadır (Erdoğan, 2004).

2.3.4 Kültürel Liderlik

Kültürün yapılmış tanımlarından bazılarına bakıldığında kültürün, bireyin yaşadığı toplumdan aldığı sosyal miras, yaşama, düşünme ve sorunların çözüm biçimi, öğrenilen davranışları düzenleyen kurallar bütünü gibi tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Şişman, 2007). Kültürün toplumsal olarak sürekli değişen ve gelişen bir kavram olduğu olması, örgüt kavramı kapsamında önem arz etmekte örgüt kültürü adında yeni bir olgu ortaya koymaktadır (Hiçyılmaz, 2013).

Örgüt kültürü kavramı Şişman (1994) tarafından, örgüt üyeleri arasında paylaşılan felsefeler, normlar, değerler, bakış açıları, inançlar, beklentiler, tutumlar, tarih, dil, efsaneler veya törenler gibi unsurları içerirken, Hoy ve Miskel'e göre örgüt kültürü, "birimleri bir arada

tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi" olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlar, örgüt kültürünün bir bütün olarak örgütün iç dinamiklerini ve üyeler arasındaki ilişkileri şekillendiren bir faktör olduğunu vurgulamaktadır (akt. Maya, 2017).

Kültürel liderlik, örgütsel kültürle ilgili araştırmaların 1980'li yıllarda ortaya çıkmasıyla gelişen bir liderlik yaklaşımıdır. Kültürel liderlik, örgütün sağlam kültürel yapısını oluşturulması ve geliştirilmesini amaçlar. Bu bakımdan kültürel lider örgütünün kültürünü ve içinde yaşadığı topluluğun, şehrin, ülkenin diğer bir deyişle daha üst sistemlerin kültür uyumunu sağlayarak örgütün değer ve normlarını içselleştiren, bunların tüm bireyler tarafından benimsenmesi için çaba gösteren kişidir (Erdoğan, 2002). Kültürel liderin örgüt içinde bir ortaklık duygusu oluşturmasıyla paylaşılan ortak değerler artacak ve bu değerler doğrultusunda beklenen davranış biçimleri üstlerden gelecek emirlere gerek kalmaksızın sergilenecektir. Geliştiren bu ortak kültür örgüt üyeleri tarafından benimsendikçe ve paylaşıldıkça örgütsel bakış açısı değişecek böylece örgütün kendini yenileme süreci kolaylaşacaktır (Schein, 1990). Kültürel lider eşitlik ve esnekliğe dayalı güçlü bir örgütsel kültür oluşturabilmesi ile başarılı bir lider olabilir (Çelik, 2000).

Etkili kültürel liderlik uygulamalarının bir örgütün veya bir topluluğun işlemekte olan sisteminin ve kültürünün dönüşümüne yoğunlaşması gerekmektedir. Daha önceden örgüte hâkim olan değer ve inançların dönüşümü üyelerine farklı bir bakış açısı getirdiğinden, kültürel liderliğin temelini “bu bakış açısının bir yenisiyle değiştirilmesi, sistemde yaşayan bireylere yeni bir bakış açısı sağlayacaktır” varsayımı oluşturur (Balcı vd., 2003).

Tablo 1

Kültürel Liderliğin İki Temel Biçemi ve Değişik Görünümleri

YENİ BİR KÜLTÜR OLUŞTURMA		VAROLAN KÜLTÜRÜ KORUMA	
YARATMA	DEĞİŞME	BİÇİMLENDİRME	BÜTÜNLEŞTİRME
İzleyenleri etkileme, onlarla bütünleşme	Önceki zayıflatarak yeni kültür yaratma	Var olan kültürü yaşatma	Alt kültürler arası bölünmeleri bütünleştirme
Bireysel özellikleri kullanma	Kişisel nitelikleri kullanma	Mevcut kültürdeki eksikleri giderme	Anlaşmazlıkları azaltma yöntemlerini kullanma
Bütünleşme tekniklerini kullanma	Eski kültürü ve eski kültür öğelerini azaltma		

(Kaynak: Erçetin, 2000)

Kültürel liderlik iki ana unsurdan oluşur: İlki, mevcut kültürün muhafazası, ikincisi ise yeni bir kültür yaratma sürecidir. Kültürel liderler, liderlik faaliyetlerini yalnızca okul kültürü çerçevesine sınırlamazlar. Bir okul yöneticisi, okul kültürünün topluma yayılmasını ve toplum kültürünün okula entegrasyonunu sağlamayı hedeflerken, aynı zamanda kültürel dengeyi koruma ve seçici olma rollerini üstlenmeye çalışır. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için, örgüt kültürünü tam olarak anlamaları önemlidir. Ayrıca, örgüt kültürünü ekip üyelerine ve geniş çevrelerine tanıtmak ve kabul ettirmek de önemli bir yer tutar (Geylani, 2013).

2.3.4.1 Kültürel Lider Olarak Okul Yöneticisi

Türkiye’de eğitim kavramı ile özdeşleşmiş olan okulların toplumun bir parçası olduğu, kendilerine özgü açık bir sistem oldukları ve kendi kültürünü oluşturdukları söylenebilir. Okulda bütünleşmeyi sağlayan ve personelin davranışlarına yön veren inanç, gelenek, hikâye ve kültürel sembol gibi okul kültürü öğeleri, öğretmenlerin okul içinde kabul edilen belirli standartları, değerleri ve kuralları özümsemelerine yardımcı olur. Özümsenen okul kültürü örgütsel bağlılığın artmasına, öğretmenlerin başarıya ulaşma konusunda kararlı ve özverili olmasına, okul idaresi ile daha uyumlu çalışmalarına ve nihai olarak da verimliliğin artmasına yardımcı olmaktadır (Atay, 2001).

Güçlü ve işlevsel bir okul kültürünün oluşturulması kültürel liderliğin temelini oluşturur. Okul kültürü yerleşmiş eğitim kurumlarında, öğretmen ve idarecilerin okulla özdeşleştikleri, bağlılık ve adanmışlık duygularının arttığı, okul için daha çok çaba gösterme isteğinin arttığı ve bunların sonucunda da iş doyumunun artacağı söylenebilir. Okul yöneticisi olarak kültürel bir lider, okulun ve topluluğun başarısı doğrultusunda geleneklerin, grup normlarının, değerlerin ve güncel alışkanlıkların oluşması ve geliştirilmesine yönelik çaba gösterir (Geylani, 2013). Yıldırım'ın (2001) belirttiği gibi, okul yöneticisinin sergilediği kültürel liderlik davranışları, okul kültürünün oluşmasına ve gelişmesine, okulun çeşitli alanlardaki başarısının artırılmasına ve öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamasına yönelik olarak büyük öneme sahiptir.

Okul müdürleri sosyal ortamda hâkim olan kültürel değerlerin ve ortamın farkında olup bunları dikkate almalıdır. Bununla birlikte okul müdürleri, çevreyle bütünleşmeye de özen göstermelidir. Kültürel liderlikte yöneticinin rolü okul kültürünü toplumsal beklentiler doğrultusunda çevreye tanıtmak ve uyumu sağlamasıdır (Maya, 2017). Okul kültürünün gelişmesi ve etki alanının genişlemesi okul müdürünün diğerlerini etkileme ve yönlendirme becerisi ile doğru orantılıdır. Kültürel liderlik okul ortamında değerlerin gücünden

yararlanmayı gerektirir. Bu anlamda, okul yöneticisinin bu değerleri kendisi benimsemesi ve davranışlarıyla somutlaştırması büyük önem taşır (Sönmez, 2008).

Okul yöneticisinin, kültürel öğeleri merkeze koyarak okulun gelişimine büyük katkı sağlaması beklenir. Bu katkı onun olumlu bir okul atmosferi oluşturmaya, öğretmen ve öğrenci başarısını üst düzeyde tutmasına ve okul içinde doğru iletişim sistemi sağlamasına bağlıdır. Okulda herkes tarafından paylaşılan bilgi akışı, mevcut sorunların dile getirilip çözüme ulaştırılmasında okul personeli için kolaylık sağlarken aynı zamanda onların birbirini tanıyıp anlamasına da fırsat vereceği bunun sonucunda da okulda güven temelli etkileşimlerin kurulduğu bir yatay iletişim kültürü oluşabileceği söylenebilir (Terzi, 2005).

Etkili ya da etkisiz, güçlü veya zayıf her örgütün dolayısıyla da her okulun bir kültürü vardır ve okulun tüm personeli bu kültürün etkisinde çalışır. Var olan okul kültürünün sağladığı güçten en iyi şekilde yararlanmasını bilen ve bu kültürü geliştirerek değer katan okul yöneticilerinin başarılı kültürel liderlik rollerini sergilediği söylenebilir. Okul yöneticisi, başarılı kültürel liderlik davranışları sergilediğinde, öğretmenler ve öğrenciler daha uygun bir okul kültürü içinde çalışma fırsatı bulurlar (Geylani, 2013).

Kültürel liderlik özelliklerine sahip olan yöneticiler, okulun insan kaynaklarına olumlu katkı sağlar, okul kültürüne bilgi toplumunun gerektirdiği değer ve sembollerini entegre eder, iç ve dış çevre koşullarını göz önünde bulundurarak okul içi paydaşlara yeni kültüre uyum sağlama konusunda yardımcı olur. Başarı, okulun fiziki koşullarının uygunluğu ve öğretmen niteliğiyle sınırlı olmayan bir kavramdır. Başarılı kültürel liderlik sergileyen okul yöneticileri, ayrıca okulda kaynaşmayı ve bütünleşmeyi sağlamak için geleneksel törenler düzenler, yeni sembol ve değerler geliştirir ve okulun kültürünü çevreye tanıtırlar. Bu şekilde, okul yöneticisi etkili bir kültürel liderlik göstererek başarılı bir şekilde öne çıkabilir (Gedikoğlu vd., 2004).

Okul yöneticileri kurum içi kültürünü oluşturma sürecinde yıl boyunca farklı zamanlarda yemek, çay ve piknik gibi personel arası etkileşimi artıracak etkinlikler, bilim fuarı, resim sergisi, çeşitli branşlarda turnuvalar gibi bilimsel etkinlikler, ödül töreni, mezuniyet töreni gibi öğrenci-veli-öğretmen kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilir. Okul içi ve okul dışı paydaşlara yönelik bu gibi etkinlikler okulun kültürel değerlerinin oluşması, tanınması ve benimsenmesini sonuç olarak da okulun bu değerler ile bütünleşmesini sağlar. Tüm bunların ön koşulu olarak okul müdürlerinin başarılı kültürel liderlik rollerini sergilemesinin öncelikle kendi kültürünü iyi tanıyıp anlamasına, çalışanlara ve çevreye bu kültürü tanıtır ve benimsetmesine bağlı olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2001).

2.3.5 Etik Liderlik

Alışkanlık, töre, gelenek anlamına gelen ethos kelimesinden gelen etik sözcüğü günümüzde “ahlak yasası” kurallarına uygun davranış sergilenmesi anlamında kullanılmaktadır (Şimşek & Altinkurt, 2009). Türkçede etik sözcüğünün yerine ahlak sözcüğü yerine kullanılmaktadır; ancak ahlak kavramını oluşturan çeşitli ilke ve değerlerin toplumdan topluma değiştiği göz önüne alındığında etik kavramının tüm dünya genelinde benimsenen doğruluk, dürüstlük, şeffaflık eşitlik, adalet gibi değerler üzerinde durması onun daha evrensel bir kapsama sahip olduğu söylenebilir (Aydın, 2003). Etik kavramını ahlaktan ayıran diğer bir özellik ise etiğin karakter üzerine ahlakın ise insan ilişkileri üzerine vurgu yapmasıdır. Bu bağlamda etik, insan davranışlarının doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde çalışan felsefi bir yaklaşımdır (Werner, 1993, Thiroux, 1998 akt. Madenoğlu vd., 2014).

21. yüzyılda gelişen teknoloji ile birlikte olgunlaşan iletişim çağı ve neticesinde daha da karmaşıklaşan sosyal yapı, etik ve ahlaki değerler konusunda daha hassas olan yöneticiler gerektirmekte, bu yöneticilerin de kurumsal işleyişi ve sosyal faaliyetleri bu değerler doğrultusunda yürütmesini gerektirmektedir (Yaman, 2010). Yönetim alanında etik, görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi, hak ve kaynakların adil bir şekilde dağıtılması gibi konularla ilgili olarak ortaya çıkar. İnsanların etik yönetimden beklentilerinin adalet, eşitlik, dürüstlük, tarafsızlık, saygı, sorumluluk, sevgi, bağlılık, uygunluk, hoşgörü, tutumluluk, demokrasi ve açıklık gibi olduğu söylenebilir (Helvacı, 2010).

Sergiovanni, etik liderliği, astları üzerinde etkileyici bir moral güce dayanan bir liderlik tarzı olarak ifade ederken, Greenfield ise etik lideri, takipçileri üzerinde güçlü bir etki bırakan, ahlaki bir perspektife sahip olan ve takipçilerinin örgütsel hedeflere ulaşmalarına yardımcı olan üstün niteliklere sahip kişi olarak tanımlamaktadır (Akt. Çelik, 2012).

Etik liderlik, liderin etik değerlere sahip olması ve bu değerleri davranışlarıyla uyumlu bir şekilde sergilemesidir (Madenoglu vd., 2014). Liderlerin ahlaki bağlamda iyiyi, doğruyu veya adaleti gerçekleştirmeye yönelik yaptığı işler ve bunları yaparken takipçilerinin ahlaki farkındalıklarını artırması, onları da bu yöne yönlendirmesi etik davranış örneği olarak düşünülebilir; ancak bunların lideri izleyenler tarafından da benimsenmesi gerekir. Etik liderlik davranışının sergilenmesinde belirli etik değer ve ilkelere sahip olmanın yanında etik liderliğin gösterilebileceği ortamda uygun olmalıdır. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürü ile ilgilidir. Dolayısıyla güçlü bir örgüt kültürünün etik liderlikte itici güç olduğu söylenebilir. Etik liderlik kavramı tek başına etik davranışlar sergilemekten daha fazlasını

içermektedir. Bu açıdan da etik lider, etik davranışların oluşması ve sürdürülebilirliği için örgüt kültürü oluşturan kişidir (Çelik, 2000; Zhu vd., 2004).

Etik liderlikte en belirgin özellikler güvenilirlik ve dürüstlüktür. Bunun yanı sıra etik liderlerin adil, ilkeli, toplumun belirli bir kesiminden çok tümünü önemseyen, kişisel ve mesleki yaşamında etik davranışlar sergileyen kişiler olması beklenir. Bu etik liderliğin bir boyutu olan “manevi kişilik” boyutunu tanımlamaktadır. Trevino ve arkadaşlarının yaptığı araştırmalar etik liderliğin “manevi kişilik” boyutunun yanında “manevi yönetici” boyutunu ortaya koymuştur. Etik liderliğin bu yönü, liderin, takipçilerinin etik ve etik dışı davranışlarını etkileme konusundaki önceden tedbirli çabalarını içermektedir. Bu bağlamda yönetici çalışanların etik davranış sergilemeleri için -göstermelik de olsa- rol model davranışlar sergiler, etik veya etik olmayan davranışları ödül ceza sistemine dâhil ederek kalıcılığı sağlama yoluna gider (Brown & Trevino, 2006).

Cuilla (1998) etik liderliği, iyiliği yaymaya çalışma, başkalarının kişisel özelliklerine saygı gösterme, anlayışlı, kibar, dürüst, güvenilir, inanılır, samimi olma, kişilerarası beceri sahip olma, demokratik karar alma ve katılımı destekleme gibi özellik ve becerilerin birleşimi olarak tanımlamaktadır (akt. Madenoğlu vd., 2014). Bu özelliklere ek olarak Yılmaz’ın (2002) yaptığı bir araştırmada elde ettiği bulgulara dayanarak etik liderde bulunması gereken etik değerlere, duyarlı, sabırlı, şefkatli olma, yalan söylememe, tacizkar hareketlerde bulunmama ve dedikoducu olmama gibi özellikler de eklenebilir.

Kurumsal seviyede etik davranışların benimsenmesinde rol model olması gereken ilk birim üst yönetimdir. Etik davranış temeli ardından orta düzey yöneticilerce benimsenmeli ve örgütün tüm iş görenlerine yayılmalıdır (Aydın, 2002).

2.3.5.1 Etik Lider Olarak Okul Yöneticisi

Okul müdürleri çeşitli beklenti ve değerlere sahip birçok paydaş insana karşı sorumlulukları olan kamu görevlileridir. Onların sergiledikleri liderlik davranışları okul örgütünün sağlıklı işleminde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin etik sorumluluklarını bilmesi ve bunlara özen göstermesi gerekmektedir (Karaköse, 2007).

Johnson’ın (2000) yaptığı bir araştırma eğitim liderliğinin dürüstlük, saygı görme ve saygı duyma gibi manevi değerler ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada, bu özelliklere sahip olan okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından değerli görüldüğü sonucuna varılmıştır (akt. Karaköse & Kocabaş, 2009). Buradan hareketle okul yöneticilerinin, etik liderlik becerilerine sahip olmasının ve sergilemesinin çok önemli olduğu söylenebilir. Okul

yöneticilerinin formal lider sıfatıyla gerçekleştirdiği görevler okuldaki eğitim ve öğretim sürecini doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle okul yöneticisinin bireysel açıdan etik üstünlüğü elzemdir (Sergiovanni & Starratt, 1998). Okul lideri konumundaki müdür sergilediği etik davranışlar ile izleyenlerine örnek teşkil eder. Bununla birlikte okulun temel üyeleri arasında yer alan öğretmen, öğrenci ve diğer çalışan personel etik davranışları ilk önce liderden görme beklentisi içindedirler. Bu nedenle etik ilkelere dayalı kurumsal kültürün okul müdürlerinin öncülüğünde hayata geçirilmesi gerekmektedir (Tabancalı & Çakıroğlu, 2017).

Etik lider olarak okul yöneticisinde bulunması gereken belli başlı özellikler şöyle sıralanabilir (Rebore, 2001 akt. Madenoğlu vd., 2014):

- Liderlik kavramı ve rolleri hakkında bilgi sahibi olma,
- Etik ve ahlak konularında felsefi bakış açısı,
- Okulunun her alandaki başarı seviyesini yukarı taşıma isteği,
- Kişisel ve mesleki değerlere bağlılık,
- Etik değerleri ve inançları davranışlarına samimiyet ile yansıtma ve bu konu da ilham verici olma,
- İş konusunda sorumluluk bilinci,
- Eğitimi bireysel kazançlarının üzerinde tutma prensibiyle hareket etme,
- Tüm öğretmenlere aynı derecede adil ve saygılı davranma,
- Yasaların kişilere tanıdığı hak ve özgürlükleri bilme,
- Okuldaki diğer personelin etik değerlere bağlılığını teşvik etme.

Etkili ve olumlu bir okul kültürü oluşturmada okul müdürünün en önemli görevi yönetici ve öğretmenlerin ortak değerler ve inançlarda birleşmelerini sağlamasıdır. Bu sayede bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşması doğal olarak engellenmiş olur (Çelik, 2002).

Etik lider olarak okul müdürün sergilediği davranışlar sayesinde, okuldaki etkinliklere tüm paydaşların katılımı ve desteği sağlanır. Bu katılım ve destek kurum kültürünün bir parçası haline gelir. Yönetimde sergilenen etik davranışlar paydaşların okulun öğrenciler ve toplum için var olduğu inancını güçlendirir ve sinizmi ortadan kaldırır. Okulda bireyler arası iletişim düzeyi yükselir, iyileşir. İletişim düzeyindeki bu gelişme öğretmenlerin fikirlerini özgürce açıklayabildikleri, okula katkı sağlayabilecek düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri olumlu okul iklimini oluşturur. Bununla birlikte çalışanlar yaptıkları işe karşı sorumlu olurlar, sürmekte oldukları işleri sonuçlandırmada istekleri artar (Yılmaz, 2006).

Okul yöneticileri etik davranışlar sayesinde arzulanan hedeflere ulaşmaları daha kolay hale gelir. Etik kurallara dayanan okullarda, hedefler düzenli bir şekilde belirlenir. Okul yöneticisi etik temelli bir yönetim sergiler ve bu da öğretmenleriyle daha güven temelli ilişkiler geliştirmesine olanak sağlar. Okul yöneticisinin öğretmenlerle güvenilir ilişkiler kurması hem okuldaki insan ilişkilerinin iyileşmesine hem de örgütsel bağlılığın artmasına katkıda bulunabilir (Ertürk, 2019).

2.3.6 Teknoloji Liderliği

Günümüzde teknolojinin ulaşmış olduğu seviyede kullanım alanlarını genişletmesi neredeyse tüm sektörlerde alternatif bir araç olmasının ötesinde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiş; örgütlerin var olabilmesi, varlığı sürdürerek gelişim sağlayabilmesi ve en nihayetinde de amaçlarına ulaşabilmesi için bir zorunluluk ve örgüt tarafından sürekli olarak benimsenmesi gereken bir prensip haline gelmiştir (Görgülü vd., 2013).

Teknoloji lideri, örgüt içinde teknoloji kullanımında aktif rol alarak bireylerin teknolojiyi kullanmalarını özendiren ve onlara teknik anlamda da yardımcı olarak liderlik edip teknolojik becerilerini artıran kişidir. Teknoloji lideri, bu süreçte yapılması gerekenleri belirleyen, iş ve işlemleri düzenleyen, uyum içinde gerçekleştirilmesini sağlayan ve takipçilerini teknoloji konusunda etkileyen, yönlendiren ve yöneten kişidir (Tanzer, 2004).

Her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de teknolojik yenilik ve gelişmeler eğitim sisteminde kendine yer bulmuş, gelişen teknoloji okullara da sirayet ederek öğretme-öğrenme sürecini etkilemiştir. Zaman geçtikçe eğitim öğretimde kullanılan teknolojiler eskimekte ve yerine yeni teknolojilere bırakmaktadır. Giderek artan biçimde İnternet'e bağlı bilgisayar, tablet, etkileşimli tahta gibi cihazlar eğitim ortamında boy göstermekte, bu cihazlar sayesinde de öğrenme ortamı ağ ortamına taşınmaktadır (Yalçın-Tepe & Adıgüzel, 2017).

Birçok ülke, eğitim öğretim hizmetlerinin kalitesini artırmak, bireyleri çağdaş toplumun gerekliliklerine göre yetiştirmek ve sosyal ve akademik başarılarını artırmak için okullara önemli ölçüde teknolojik altyapı yatırımı yapmaktadır. Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı ülke çapındaki tüm okullarda teknolojik altyapıyı geliştirmek, teknolojik araçların kullanım alanının genişlemesi ve etkin kullanımı için çeşitli projeler geliştirmiştir. Bu projeler içerisinde önemli yer tutan ve halen sürdürülmekte olan FATİH (Fırsatları Artırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin bir parçası olarak eğitim kurumlarında teknolojiyi geliştirmek ve fırsatları eşitlemek için 470.000 etkileşimli tahta, her okula fiber ağ altyapısı ve her öğrenci için yaklaşık 11 milyon adet tablet bilgisayar dağıtılması planlanmıştır (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr>).

Eğitimde teknolojinin bu denli hızlı gelişimi ve dönüşümü sayesinde eğitim ortamlarında zenginleştirilmiş teknolojik aletlerin edinilmesi, bu cihazların kullanımına öğretmenlerin özendirilmesi, teknoloji kullanımında yetkinlik ve öğretimsel, yönetsel ve öğrenmeyle ilgili uygulamalarda teknoloji kullanımına ilişkin liderlik yapıları eğitim yöneticilerinden beklenen davranışlar olarak ön plana çıkmaktadır (Can, 2003; Afshari vd., 2009).

2.3.6.1 Teknolojik Lider Olarak Okul Yöneticisi

Teknolojinin ve internet ağının gelişimine odaklı olarak okullara eğitim teknolojilerinin alınması, muhafaza edilmesi, güncellenmesi, öğretmenlerin yeni araç-gereçleri kullanmasını özendirme ve bu konularda yetiştirilmesini sağlama konularında okul müdürlerinin yeni sorumlulukları meydana gelmiştir (Brooks-Young, 2002).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okullara etkili bir biçimde yer bulmasının önemli bir koşulu okul yöneticileri tarafından aktif olarak desteklenip öğretmenlere kullanım konusunda özendirme yolundan geçmektedir. Günümüzde artık eğitim camiasında görev yapan herkes teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerindeki kolaylaştırıcılığının yanı sıra, yönetsel alanda da işleri eskisinden daha da pratikleştirdiğini ve geliştirdiğini fark etmiştir. Bu nedenle birçok kişi için teknolojinin eğitimdeki yeri vazgeçilmez olmuştur. Okul yöneticilerinin okuldaki eğitim öğretim ortamının kalitesi konusunda önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde, bu kişilerin teknolojik liderlik bakımından yetkin kişiler olması gerektiği fikri önem kazanmaktadır (Dinham, 2005; Schiller, 2003; Wilmore & Beltz, 2000).

Okul yöneticisinin, etkili bir teknoloji liderliği rolünü gerçekleştirebilmesinin önemli bir koşulunun teknoloji konusundaki yeterliği olduğu söylenebilir. Bu konudaki yeterlilik okulların teknolojiye uyumun kolaylaşmasını sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin Teknoloji eğitim ortamlarında kullanılmasının okul yöneticilerinin bu konudaki tutum, inanç, farkındalık düzeyi gibi değişkenler önemli rol oynamaktadır (Akbaba-Altun, 2002).

Okul yöneticileri, dışarıdan gelen ve okul içinde üretilen her türlü bilgiyi algılama, anlamlandırma, organize etme ve ilgili kişilere iletim konularında bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olmalıdır. Bu bağlamda teknolojiye hâkim olmak ve hatta teknolojiyi günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline getirmek önemlidir. Okul yöneticilerinin teknoloji konusunda öz-yeterliklerinin olması, bu becerileri kullanarak bilgi ve iletişim akışını etkin bir şekilde sağlamalarına yardımcı olur (Sincar & Aslan, 2011). Öz yeterlik, teknolojik yeterliklerin belirlenmesi ve değerlendirilmesinde öne çıkan bir kavramdır. Bandura'ya (1977) göre, öz-yeterlik, bir bireyin kendisine verilen görevi düzenleyebilme ve başarabilme

yeteneğiyle ilgili duyguları ve düşünceleri ifade eder. Bu bilgilerden hareketle okul yöneticilerinin okullarda teknoloji kullanımına öncülük etmesi ve bu konuda öğretmenleri ve öğrencileri harekete geçirmesinin koşulunun kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli ve özgüvenli hissetmelerine bağlıdır. Öz yeterlik konusunda kaygısı olan yöneticilerin teknoloji liderliği konusunda yetersiz kalacağı söylenebilir (Hafizoğlu vd., 2011).

Teknoloji liderliği okullarda teknolojinin kullanılmasına öncülük edecek ve yaygınlaştırılmasını sağlayacak yönetsel karar, plan uygulamaların hayata geçirilerek, eğitimsel çıktıların kalitesini artırmak olarak. Okul müdürünün teknoloji liderliği davranışları onun sergilediği liderlik rollerine etki eden bir değişkendir. Bu faktör, örgütsel kararları, politikaları veya okul genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına dair eylemlerle ilişkilidir (Anderson & Dexter, 2005).

Eğitimde teknolojinin okul yöneticileri tarafından aktif olarak kullanılıp desteklenmesinin okuldaki teknoloji kullanımının artmasına etki etmesinin yanı sıra, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde BT (bilgi teknolojileri) kullanma düzeylerine etki eden iki faktörden daha söz edilebilir. İlk olarak okulun bağlamsal karakteri okulun hali hazırda bulunan teknik olanakları ile öğretmenlerin beceri düzeylerini ifade ederken, kültürel karakter ise okulun teknolojiye ilişkin vizyonu ve kültürel iklimi gereği öğretmenlere sunulan teknolojik fırsatları ifade etmektedir (Dawson & Rakes, 2003; Tondeur vd., 2008; Wilmore & Betz, 2000). Öğretmenlerin okulun teknolojik planlamasında alacakları aktif roller, uygulama basamağında onları daha aktif yapmakta ve teknolojinin eğitimde kullanılmasında daha yaratıcı etkinlikler üretmesine neden olmaktadır. Bu da okulun teknoloji kültürüne olumlu katkı yapmaktadır (Kozma, 2003 akt. Hafizoğlu vd., 2011).

ABD merkezli olan International Society for Technology in Education (ISTE), dünyada eğitimde teknoloji kullanımı ve liderliği konusunda önemli bir otorite olarak kabul edilmektedir. ISTE, ulusal teknoloji liderliği standartlarını (NETS-A 2002) ilk olarak Kasım 2001'de açıklamış ve daha sonra 2009 yılında bu standartları güncelleyerek NETS-A 2009'u oluşturmuştur. Eğitimin ve teknolojinin sürekli gelişen ve değişen yapısına uyumlu olacak şekilde yenilenen standartlar sadece yöneticiler olmamakla birlikte öğrenci ve öğretmenler için de eğitimde teknoloji kullanımı standartları getirmektedir. Buna göre eğitim liderlerinin teknoloji bağlamında 5 boyutu şu şekilde sıralanmıştır (ISTE, 2020):

1-Eşitlik ve vatandaşlık savunuculuğu: Liderin eğitime erişimde eşitliği, katılımı ve dijital vatandaşlık uygulamalarını artırmak için teknolojiyi kullanmasını ifade eder. Lider bunu yaparken, tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek teknolojiyi aktif olarak

kullanan nitelikli öğretmenleri, öğrencilerin eğitim fırsatlarına erişebilmesini sağlayacak teknolojik donanımı, teknolojinin güvenli ve yasal sınırlar dâhilinde kullanımını sağlar.

2- *Vizyon Planlama:* Liderler, eğitimi teknolojiyle bütünleştirmek için bir vizyon belirler, stratejik planlar oluşturur ve sürekli değerlendirme döngüsüyle diğer paydaşlarla iş birliği yapar. Bu süreçte, eğitim paydaşlarını (veliler, öğrenciler, toplum liderleri, iş adamları vb.) teknoloji kullanımının öğrenci başarısını artırmada nasıl faydalı olabileceği konusunda bilinçlendirir ve bu fikri benimsetir. Aynı zamanda, öğrenmeyi geliştirmek için teknolojinin nasıl kullanılacağını ifade eden bir plan oluşturarak vizyonu belirler ve paydaşları bu vizyon etrafında bir araya getirir. Deneyimlerden, örnek iyi uygulamalardan, karşılaşılan zorluklardan ve öğrenmenin etkisinden diğer eğitim liderleriyle bilgi paylaşımı yapar.

3- *Güçlendirici Liderlik:* Liderler, öğretmen ve öğrencilerin öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için teknolojiyi yenilikçi bir şekilde kullanabilme imkânını sağlayan bir örgüt kültürü oluştururlar. Bunu gerçekleştirirken öğretmen liderliğini güçlendirir ve mesleki öğrenmeyi sürdürme konusunda öncü olur, dijital teknoloji ile keşfetmeye dayalı yenilik kültürünün oluşmasını destekler, öğretmenlerin öğrencilerin çeşitli bireysel öğrenme, kültürel ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarını karşılayan öğrenmeyi ilerletici teknolojiyi kullanmalarını özendirir.

4- *Sistem Tasarımcılığı:* Liderler, öğrenmeyi desteklemek için teknoloji kullanımını uygulamak, sürdürmek ve sürekli olarak geliştirmek için ekipler ve sistemler kurma görevine sahiptir. Bu bağlamda liderler, takımlarıyla birlikte planın uygulanması için gerekli sağlam altyapı ve sistemleri iş birliği içinde kurmayı teşvik eder, gelecekteki kaynak taleplerini karşılamak için yeterli kaynakları sağlar, vizyonunu destekleyen ortaklıklar kurar ve öğrenme önceliklerine ulaşmayı ve bu süreci geliştirmeyi hedefler.

5- *Sürekli öğrenme:* Liderlerin hem kendileri hem de diğerleri için sürekli mesleki öğrenmeyi teşvik etme sorumluluğu vardır. Bunun için liderler öğrenme için gelişen teknolojileri, pedagojideki yenilikleri ve öğrenme bilimlerindeki gelişmeleri yakından takip ederek güncel kalır, meslektaşları ile iş birliği yaparak öğrenmek ve tecrübe paylaşımı yapmak için çevrimiçi mesleki öğrenme platformlarına düzenli olarak katılır, teknolojinin öğrenmeyi nasıl geliştirebileceği konusunda sürekli bir iyileştirme düşüncesi geliştirir.

Bu bilgiler ışığında okul müdürlerinden beklenen teknoloji liderliği rolü:

- Teknolojinin okulda kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirme,
- Teknolojiyle nerede ne nasıl kullanılacağını belirleme,

- Temel bilgisayar terminolojisine hakimiyet,
- Temel yazılım ve donanım bilgisi,
- Yazılım veya donanım seçiminde dikkat edilecek özellikleri bilme,
- Teknolojik şartların geliştirilmesi için kaynak temini olarak sıralanabilir.

Okuldaki teknoloji kullanımı konusunda alınan örgütsel kararlar, politikalar ve eğitim teknolojisinin etkili kullanımını destekleyen ve kolaylaştıran tüm faaliyetler teknoloji liderliği tanımı içerisinde yer alabilir (Eren & Kurt, 2011). Okul yöneticisinin teknolojik liderliğinin olumlu sonuçları arasında akademik başarı, okula devamlılık, örgütsel bağlılığın artması, öğrenci ve öğretmenlerin tükenmişlik duygularının azalması, eğitim – öğretim ortamının zenginleşmesi, etkili yönetim uygulamalarının artması gösterilebilir (Kearsley & Lynch, 1992).

2.3.7. Dağıtılmış- Paylaşılan Liderlik

Uluslararası alanyazın incelendiğinde genellikle “distributed leadership” adı altında tanımlanan bu liderlik türünün, “distributive leadership” ve “shared leadership” kavramları altında da incelendiği, bu durumun Türkçe alanyazında ise paylaşılan, dağıtıcı, dağıtımsal ve dağıtılmış liderlik başlıkları altında incelendiği görülmektedir (Aslan & Bakır, 2015; Baloğlu, 2011; Korkmaz & Gündüz, 2011; Lambert, 2002; Özdemir, 2012; Özer & Beycioğlu, 2013; Pearce & Conger, 2002:2008).

Bir bakış açısına göre paylaşılan liderlik kavramında astlar liderlik davranışı sergilemede aktif rol üstlenmekte, dağıtılmış liderlikte ise formal lider tarafından roller “dağıtılmakta” ve bu da astları pasif konuma getirmektedir. Dağıtılmış liderlikte rolleri dağıtan gene bir lider vardır. Dağıtmak tek taraflı bir eylemken paylaşmak eylemi karşılıklı etkileşimi içermektedir (Yener, 2014). Diğer bakış açısına göre liderlik aktivitelerinin paylaşımını gene bir kişi tarafından ele alınan bir olgu olmayıp bu aktiviteler geniş anlamda örgütlerde ve örgütler arasında dağılmış durumdadır. Lider bir tane değil duruma göre birden fazla olabilir. Bu liderlerin hepsinin resmi olarak yönetici makamında olmasına gerek yoktur (Harris, 2007). Gibb, 1954 yılında yayınladığı kitapta dağıtımcı liderlik terimini kullanarak liderlik çevrelerini otokratik, babacan, bireysel ve katılımcı olmak üzere dört kategoriye ayırmıştır. Katılımcı çevre, liderin grup üyelerinin gelişimine en fazla önem verdiği ve liderliğin paylaşıldığı bir ortamı ifade etmektedir. Gibb, liderliğin tek bir kişi tarafından yapılamayacağı ve grup üyelerinin aktif katılımının önemli olduğu vurgulamaktadır. Liderliğin paylaşılmasından hareketle birçok yazar bu olguyu öğretmen liderliği, demokratik liderlik, paylaşılmış liderlik, dağıtıcı liderlik, serpilmiş liderlik, ikili liderlik gibi farklı isimler altında tartışmışlardır (Bass,

1990; Brown & Gioia, 2002; Bryman, 1995; Heenan & Bennis, 1999; Miller, 1998; Sergiovanni, 1995; Storey, 2004).

Her ne kadar dağıtılmış liderlik ile ilgili farklı tanımlar ve benzer kavramlar bulunsa da dağıtımcı liderliğin, bireyler arası etkileşimden doğduğu için takım liderliğinden farklılaştığı söylenebilir. Bununla birlikte dağıtımcı liderlikte, liderliğin paylaşılmasında bir yere kadar izin verilmekte gene duruma göre demokratik ya da otokratik olunabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında da demokratik liderlikle de eş anlamlı değildir (Spillane, 2005). Dağıtılmış liderlik, sorumluluk ya da yetki dağıtımını hiyerarşik yapıdaki birimlerin sorumluluk paylaşımından farklı olarak sınırlarının genişletilmesini savunur (Zan & Faerman, 2007).

Woods ve arkadaşları (2004) dağıtılmış liderlik yaklaşımının ayırt edici üç özelliğini uyumlu eylem, sınırların serbestliği ve uzmanlığa göre liderlik başlıklar altında toplamıştır: *Uyumlu eylem*, bir örgütteki bireylerin bireysel katkılarını birleştirerek, inisiyatiflerini ve uzmanlıklarını bir araya getirerek daha büyük bir ürün veya enerji oluşturmalarını ifade eder. Uyumlu eylem, tek başına bireysel eylemlerin toplamından daha fazla etki ve başarı elde etmek amacıyla iş birliği ve sinerji yaratmayı içerir. Bu yaklaşım, örgütteki bireylerin yeteneklerini birleştirerek ortak hedeflere yönelik daha güçlü bir çaba göstermelerini ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini amaçlar. *Sınırların serbestliği*, liderliğin paylaşılmasında ya da liderlik rolünü ele alacak geçecek kişilerin kim olacağına bir kısıtlama olmamasını; *Uzmanlığa göre liderlik* ise uzmanlıkların tek bir kişide toplu halde olmayıp birçok kişiye dağıtılmış olduğunu, bunların bir araya gelerek bireylerin toplamından daha fazlasını temsil eden dinamik oluşturulabileceğini ifade etmektedir (Woods vd., 2004).

Harris (2005) dağıtımcı liderliğin temel prensiplerini sonuçtan çok liderlik uygulamalarına odaklılık, kişiler arası etkileşim ve uygulanan içeriğe göre farklılaşma (durumsallık) olarak üç başlık altında ifade etmiştir (akt. Yıldırım, 2017).

Geleneksel bakış açısının liderlere tüm problemleri tek başına çözüp örgütü bir başına omuzlayan süper kahraman özellikleri atfettiği söylenebilir. Yeni liderlik yaklaşımlarından dağıtımcı liderlik, klasik liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi davranış ve özellikler üzerine yoğunlaşmaktan ziyade liderin benimsediği yönetim yaklaşımına odaklanmasıyla artan bir önem kazanmaktadır (Baloğlu, 2011). Dağıtılmış liderliğin bakış açısına göre karmaşık etkileşimlerin hâkim olduğu günümüz dünyasında tek bir kişinin her şeyi aynı anda yönetemeyeceği, her değişime anında uyum sağlayamayacağı ve her konuda yeterli bilgiye sahip olamayacağı ön görülmektedir (Zan & Faerman, 2007). Dağıtımcı liderlik, tek bir kişiye

atfedilen olan liderlik rolünü birden fazla kişiye taşımakta bireysel özelliklerin vurgusundan ziyade sosyal özelliklere önemine değinmektedir (Harris, 2008).

2.3.7.1. Dağıtımçı Lider Olarak Okul Yöneticisi

Dağıtımçı liderlik yaklaşımının okul örgütlerindeki yansıması, liderliğin sadece okul yöneticisinin değil, öğretmenler ve diğer personelin de sürece katılımıyla gerçekleşen eğitimsel uygulamalara odaklanarak, okulun gelişimini ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen eşgüdümlü liderlik davranışlarını vurgulamasıdır. Bu yaklaşım, liderlik rolünü tek bir kişiye indirgemek yerine, tüm okul paydaşlarının liderlik rollerini üstlenerek iş birliği içinde çalışmayı teşvik eder. Öğretmenlerin ve diğer personelin eşgüdümlü liderlik davranışları sergilemesi, okulun yönetimi, eğitim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratır (Aslan & Bakır, 2015).

Dağıtımçı liderlik örgütün işleyişini geliştirerek var olan sorunlarını çözmeye ve örgütsel çıktıların iyileşmesine yönelik işbirlikçi ve çalışanların birbirleri ile etkileşimli davranışlarını ifade eder (Gronn, 2003). Eğitimde dağıtımçı liderlik, liderlerin öğretmenlerin ve durumların etkileşimi yoluyla liderlik yetkinliklerini geliştirmek için liderlik uygulamalarını örgüt üyeleri arasında genişleterek dağıtmayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, okul içindeki paydaşlar, eğitim-öğretim veya diğer etkinliklerin planlanması, düzenlenmesi ve yürütülmesi gibi tüm görev ve sorumlulukları birlikte paylaşır. Liderlik görevleri ve kararlarının dağıtılmasıyla, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri teşvik edilir ve okulun genel etkinliklerine katkıda bulunmaları sağlanır. Bu süreçte, liderler paydaşların güçlü yönlerini değerlendirir, onlara destek sağlar ve liderlik rollerini üstlenmelerini teşvik eder. Bu şekilde, dağıtımçı liderlik yaklaşımı, kolektif bir liderlik anlayışıyla okulun başarısını artırmayı hedefler (Sergiovanni, 2001; Spillane, vd., 2004; Spillane, 2005).

Okulların karmaşık bir yapıya sahip olması yönetimini zorlaştırmış ve bu durum dağıtımçı liderliğin günümüzde önemli bir kavram haline gelmesine yol açmıştır (Hoy & Miskel, 2010). Eğitimin öneminin artması ve yeni yüzyılda ilerleyen teknoloji ile karmaşılaşan sosyal yapı ve olgular okulların da yönetimini zorlaştırmakla birlikte okul yöneticilerine yönelik yükün artmasına yol açmış, artan sorumluluklar okuldaki diğer paydaşları da liderliğin paylaşılmasından başka seçenek bırakmamıştır (Fulllan & Hargreaves, 1996). Okul yöneticisi hem teknik açıdan hem de yönlendirme bakımından zaman, enerji ve uzmanlık kaynaklarının hepsine birden aynı anda sahip olmayabilir (Heck & Hallinger, 2009). Bu yüzden okul yöneticileri, karmaşılaşan yönetimsel faaliyetleri yerine getirebilmek ve

öğrencilerin öğretimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okulda daha fazla iş birliğine dayalı ve katılımcı düzenlemeler oluşturmak zorunda kalmışlardır (Beachum & Dentih, 2004).

Geniş anlamda okul müdürünün dağıtılmış liderlik davranışı davranışının öğretmenlere resmi veya resmi olmayan şekilde yetkilerini çoğunlukla öğretmen olmak üzere diğer paydaşlara devretmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Böylelikle öğretimin geliştirilmesinde öğretmenlerin ve diğer paydaşların farklı rollerini ortaya çıkarmak, onlara farklı görevler yüklemeyi amaçlanmaktadır (Louis vd., 2009).

Okulun işleyişine katkı sunan tüm paydaşların etkileşimlerinin dağıtımcı liderlik modeli oluşturduğu söylenebilir. Dağıtımcı liderliğin hâkim olduğu okul iklimlerinde statü, para odaklılık ve kişisel egolar yerine, tevazu ve alçak gönüllülük vardır (Richie & Woods, 2007). Bu noktada, okul müdürünün başta öğretmenler olmak üzere diğer kişilerin liderliğini desteklemesi kadar, öğretmenlerin de sorumluluk alma ve liderlik sergilemede ne kadar istekli oldukları önem taşımaktadır (Ereş & Akyürek, 2016).

İngiltere’de bulunan Okul Liderliği Ulusal Kolejinin (NCSL) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarının beş farklı boyut olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Bunlar:

Yönlendirme: Personele neyin nasıl yapılacağını anlatma.

Danışma: Personele konu hakkında fikir sorma ve onların fikirlerini dikkate alma.

Görev Devretme: Personele karar verip sorumluluk alabilecekleri fırsatlar tanıma.

Kolaylaştırıcılık: Personelin etki alanının genişlemesi için yardımcı olunması, her bireyin fikrinin alınması ve fikirlerine değer verilmesi, bu sayede herkesin yapılan işlerden bilgi sahibi olunmasının sağlanması.

İhmal Etme: Yapılması gerekenlerin ihmal edilmesi sonucu başka personelin sorumluluk almak zorunda kalması (Akt. Richie & Woods, 2007).

Okul örgütlerinde görev yapan personelin büyük bir kısmını oluşturan öğretmenler ilgi alanları, ön bilgi ve becerileri ile yetenekleri doğrultusunda bazı alanlarda daha fazla yetenek sahibi olabilirler. Hatta aynı branş veya görevde yer alan kişilerin bile bazı konularda yetenekleri ve istekliliği farklı olabilir. Dağıtımcı lider olarak okul yöneticisi öğretmenlerin farklı yetkinliklerini bütün halinde organize etmek için bireysel yeteneklerin çeşitliliğini, bu

çeşitliliğin birbirini tamamlaması için neler yapılabileceğini ve bu yeteneklerin okula ne şekilde fayda sağlayabileceğini kavraması gerekmektedir (Elmore, 2000). Dağıtımçı liderlikte okul müdürü liderlik işlevlerinin tümünü kapsayan her şeyi tek başına yapan bir kahraman değil, yetki ve sorumlulukları kişisel bilgi ve beceriye göre dağıtan “liderlerin başıdır” (Yukl, 2001 akt. Cemaloğlu, 2017).

Okul müdürünün, yapılacak işlerde okul paydaşlarının süreçlere etkin katılımına uygun ortam hazırlaması, belirli iş ve eylemlerin gerçekleştirilmesinde onların liderliğini sergilemesine olanak tanır. Bu verilen sorumluluk sayesinde öğretmenlerin kendilerini lider olarak hissetmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca karara katılım noktasında öğretmenlerin de aktif rol alması kararların etkinliğini artırarak örgütsel bağlılığı güçlendirebilir (Cemaloğlu, 2017; Uçar, 2015).

2.4. İdeal Okul Yöneticisi Kavramı

İdeal okul yöneticisi kavramı, okulun bulunduğu çevre ve özelliklerine bağlı olarak değişiklik gösterse de başarılı ve etkili olmuş okul müdürlerinin ortak özelliklerini ifade etmektedir (Hausman vd., 2000). Eğitimin tüm toplumlarda temel bir süreç olduğu ve bu sürecin okullarda gerçekleştiği düşünüldüğünde, etkili, başarılı ve istenen özelliklere sahip yönetici ve öğretmenlerin bulunduğu okulların başarılı olması kolaylaşmaktadır. Okul müdürünün başarısı arttıkça, okulların da aynı düzeyde başarılı ve etkili olduğu görülmektedir. Etkili bir müdür, okulu en iyi şekilde yöneten ve tüm öğrencilerin başarısını en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olan kişidir (Şahan, 2018). Okul müdürünün, okul paydaşlarının okula bağlılığını artırarak örgütsel kültürün oluşumunda rol alması (Busher & Barker, 2003), bu paydaşların rol ve beklentilerine önem vermesi (English & Hill, 1990; Taymaz, 1986) ve olumlu iletişim kurarak okul kültürünü şekillendirmesi (Şahin-Fırat, 2010), etkili bir öğrenme ortamı sağlayabilir ve kendi başarısını artırabilir. Ayrıca, okul müdürünün etkili olması öğrenci okul başarısına doğrudan katkıda bulunabilir (Drysdale & Gurr, 2011). Bazı araştırmalar, okul müdürünün öğrenci başarısına önemli bir etki sağladığını belirtmiştir; hatta bazı bulgular, okul müdürünün öğrenci başarısına %25 oranında etki ettiğini göstermektedir (Nichols vd., 2012). Yapılan araştırmalar, etkili bir okul yöneticisinin, etkili bir öğretmene sahip olmanın öğrenci başarısı üzerinde benzer bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişmiş ülkelerin başarılı okul örneklerinde, yöneticilerin okul etkililiği açısından önemli bir faktör olduğu da belirtilmiştir (Balcı, 2001).

Okullardaki işleyişin olumlu veya olumsuz yönde ilerlemesinde en belirgin faktörlerden biri okul yöneticisinin yönetim tarzıdır (Babaoğlu vd., 2017).

İdeal okul müdürünün özelliklerine dair yapılan çalışmalar genellikle okul müdürlerinin yetkinlikleri, stratejileri, karakteristik özellikleri, öğrenci başarısına etkileri, deneyimleri, paydaşlarla ilişkileri, iletişim yöntemleri, liderlik tarzları ve okul müdürü standartları gibi konulara odaklanmıştır (Duran & Cemaloğlu, 2020). Bu çalışmalarda, etkili ve başarılı okul müdürlerinin özellikleri çeşitli alt boyutlar altında incelenerek belirlenmiştir. Bir araştırmada, Schulte ve arkadaşları (2010), ideal okul müdürünü hizmet etmeyi seven, düzenli, disiplinli, iyi huylu, sabırlı, başkalarına saygılı, yardımsever, açık fikirli, motivasyon sağlayan, dürüst, sorumluluk sahibi, iyi ilişkiler kuran, tutarlı, arkadaş canlısı, okula ve okul içi yaşantılara odaklanmış biri olarak tanımlamıştır. Şahan (2018) ise etkili bir okul müdürünü, zamanı iyi yöneten, öğrenci sorunlarıyla ilgilenen, yenilikçi, kendini ve okulu geliştiren, güler yüzlü, anlayışlı, kanun ve yönetmelikleri iyi bilen ve demokratik biri olarak betimlemiştir. Benzer şekilde, diğer araştırmalarda da ideal okul müdürlerinin çeşitli liderlik rollerine sahip, problem çözücü, sorumluluk sahibi, örgütleme becerileri yüksek, eşitlik ve adaleti önemseyen, çevresiyle iyi ilişkiler kuran, yaratıcı düşünebilen, stresle başa çıkabilen, çevresini etkileyebilen, enerjik, çalışkan, hoşgörülü, iyi bir dinleyici ve gözlemci, motivasyon sağlayıcı ve mizah yeteneği olan bireyler olduğu görülmüştür (Aytürk, 1999; Bolam vd., 1993; Recepoğlu, 2008; Scheerens & Stoel, 1988; Tanrıöğen, 1988).

İdeal okul müdürlerinin yönetsel becerileri, eğitim ve öğretim sürecine etkileri ve belirli liderlik yetenekleri açısından benzer niteliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Açıkgöz (1994), ideal okul müdürünün yönetsel becerilerini, örgütün sisteminin sürdürülmesi, örgütün dış çevre ile uyum sağlaması ve örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Gümüşeli (2001) ise ideal okul müdürlerinin, çevresel dinamiklerin etkilediği değişen eğitim sistemi ve yeni okul yönetimi anlayışından haberdar olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, toplumun yeni yapısı gereği ortaya çıkan gereksinimleri ve isteklerini karşılayacak donanıma sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu tür müdürlerin yönetsel becerileri ve eğitim öğretim sürecine etkileri üzerine yapılan araştırmalarda ortak bulgulara bakıldığında, başarıya yönelik bir örgüt kültürü oluşturdukları, vizyona yönelik paydaşları motive ettikleri, yenilikçi ve etkili stratejiler belirledikleri, eğitim programını bilip koordine ettikleri, öğrenci gelişimini izleyip takip ettikleri, örgütsel bağlılığı artırdıkları, okul imkânlarını sürekli geliştirdikleri, paydaşlarla iş birliği içinde oldukları, mesleki gelişimlerini sürdürdükleri, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde destek verdikleri, teknolojiyi ve yeni gelişmeleri takip ettikleri, kendilerini güncelledikleri, mevzuatı bilerek uyguladıkları ve öğretimsel liderlik becerilerine sahip oldukları görülmüştür (Balcı, 2002; Busher & Barker, 2003; Edmonds, 1979; English & Hill, 1990; Lawrence, 1989; Myrick, 2003; Peterson & Deal, 1998).

İdeal okul müdürleri, öğrencilerin her türlü eğitim fırsatlarına erişmelerine olanak sağlamalarının yanı sıra veriye ve bilgiye dayalı kararlar alarak etkin ve kapsayıcı öğrenme ortamları yaratan kişilerdir (National Institute for Excellence in Teaching [NIET], 2021). Bu açıdan bakıldığında ideal bir okul müdürü öğrenci başarısını artırmak için okullarda değişimi başlatan kişiler olarak görülmektedirler (Allensworth & Hart, 2018).

Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, okul yöneticisinin eşitlik ve adalete verdiği önem, öğretmenler ve diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurması, tutarlı davranışları sergilemesi, anlayışlı olması, yol gösterici olması, gelişmelere açık olması, öneri ve çözümler üretmesi, sorunlara duyarlı olması, personelinin haklarını savunması ve düzgün dış görünüme sahip olması liderlik açısından önemli yeterliliklere işaret etmektedir. Aynı zamanda, kanun ve kurallara uygun hareket etmesi, deneyimli ve bilgili olması, okul içi ve dışı etkinlikleri başarılı bir şekilde organize etmesi gibi yeterlilikler ise görev ve sorumluluklarını yerine getirme açısından önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir.

2.4.1. İdeal Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Eğitim sisteminin hem bir alt sistemi hem de temel sistemi olan okul örgütleri, öğretmenlerin eğitim öğretim hizmetlerini yerine getirebilmelerini yönetmek ve değerlendirmek için yöneticiler görevlendirilmiştir (Aydın, 2014). Eğitim sisteminin kalitesinin artması okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesine verilen önem ile yakından ilgilidir (Özmen, 2002).

İdeal bir okul yöneticisinin sahip olması beklenen özellikler, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında farklılık gösterebileceği gibi, bölgelere, şehirlere, okullara hatta bireylere göre de değişebilir. Bu bağlamda, kişilerin ideal okul yöneticisi algısını etkileyen unsurlar arasında, bulundukları koşullar ile kişisel geçmişleri ve özelliklerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin toplumu şekillendiren figürler olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin de bu figürlerin lideri olarak kabul edilmesi, ülkenin her alanında ilerlemesi ve kalkınmasında ideal öğretmen ve yöneticilerin katkısının önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin toplumun ve günümüzün ihtiyaçlarına uygun şekilde yetiştirilmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Üstüner vd., 2021).

Çağımızda paradigmaların hızlı değiştiği bir dönemde, okullar daha karmaşık ve disiplinler arası kurumlar haline gelmiştir. Bu nedenle, okulun amaçları ve işlevleri de yeni bir yapıya dönüşmüştür (Özdemir, 2002). Bu değişimin doğal bir sonucu olarak, okul yöneticileri artık örgütün amaçları doğrultusunda madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde

kullanabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır ve bu durumda beklenen rolleri de değişime uğramıştır (Savaş, 2019).

Ülkelerin toplumsal gelişim, refah ve ekonomik rekabet gücü açısından okulların başarısı önemli bir konu olarak tartışılmaktadır (Hanushek, 2016). Bu nedenle, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, toplumların geleceği için son derece kritik bir faktör haline gelmiştir. Dünyadaki eğitim sistemlerinin okul liderlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesine büyük önem vermesi okul yöneticiliğinin okul performansında ne derece etkili olduğunun bir kanıtıdır. Eğitim sistemlerinde başarıyı artırmak isteyenler ülkeler için etkili okul yöneticileri yetiştirmek öncelik haline gelmiştir (Harris & Jones, 2017).

Başarılı ve etkili eğitim yöneticileri yetiştirmek için iyi hazırlanmış programlar uygulanmalıdır. Okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca bilgi ve becerilerini geliştirmek için profesyonel gelişim programları kullanmak da eşit derecede önemlidir. Okulların başarılı ve verimli çalışması için nitelikli bir yönetici yetiştirme sistemi ise daha büyük önem taşır (Recepoglu & Kılınç, 2014).

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yetkiler ve yeterlikler, devletlerarasında farklılık göstermektedir. Ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklı uygulamalar ve genel devlet yönetimi yapıları, bu farklılıkların temel sebebidir. OECD gibi uluslararası kurum ve kuruluşların, eğitim yöneticilerinin karakteristik özellikleri, sorumlulukları ve okullarda gerçekleştirdikleri uygulamalar üzerine bir dizi araştırma yaptığı gözlenmektedir (Duran & Cemaloğlu, 2020).

Okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi bazı devletlerde oldukça zorlu bir seçim süreci, seçim sonrası adaylar için gerekli eğitim ve son olarak adaylarda aranması gereken nitelikler göz önünde bulundurularak gerçekleştirilir. Kimi ülkeler, yönetim yetenekleri ile ilgili önemli ölçütler yerine standart sınavları kullanarak bu süreci yürütmektedir. Seçilme ve yetiştirilme, bazı ülkelerde adaylarca uzun ve zorlu bir süreç ve başarı gerektirirken, diğer ülkelerde daha kısa sürmekte ve ayrı bir yetiştirme sürecine ihtiyaç duyulmamaktadır (Yavuz & Çakır, 2022). Bu noktada başta Türkiye olmak üzere diğer ülkelerde okul yöneticilerinin nasıl yetiştirildiğini incelemek faydalı olacaktır.

2.5. Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Bu bölümde Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının geçmişi Milli Eğitim şuraları ve yayınlanmış hukuki metinler üzerinden incelenmiştir.

Millî Eğitim Şûraları Türk Eğitim Sisteminin çeşitli konularını inceleyerek o konular hakkında önemli kararlar alan bir oluşumdur. İlk toplantısı 1939 yılında olan bu şûralar günümüze kadar yirmi kez toplanmıştır. Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirmenin gerekliliğini vurgulayan ilk resmi metinlerden birinin 3. Eğitim Şurası’nda alınan kararlar olduğu söylenebilir (Boyacı, 2020). 1946 tarihinde gerçekleştirilen üçüncü Millî Eğitim Şûrası okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda Bakanlığın bünyesinde okul yöneticisi yetiştiren bir birimin olması gerektiği, bu amaçla “Yönetken Enstitüsü veya Akademisi” gibi bir kurumunun kurulması tavsiye edilmiştir. Bu kurumda eğitim görebilecek öğretmenlerin farklı okul seviyelerinde başarıyla çalışmış ve yöneticilik kabiliyetine sahip kişiler olması, bu kişilerinde okul yöneticilerinin görevleri arasında yer alan konular doğrultusunda yetiştirilmeleri önerilmiştir. Alınacak akademik eğitimin yanı sıra adayların mevcut tecrübeli müdürlerin, müfettişlerin ve Bakanlığın çeşitli idari birimlerinin yanında staj eğitimi alarak saha içinde yetiştirilmeleri ön görülmüştür (MEB, 1946). Bu kararların okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin yöntemini de önermesi açısından okul yöneticisi yetiştirme konusunda atılan ilk önemli adımlardan biri olduğu söylenebilir.

“Eğitim Yönetimi” bilim dalının öğretilmesine ilişkin Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihine bakıldığında 1952 yılında öğretmen okulu programlarına konulan “teşkilat ve idare” dersinin ilk adımı oluşturduğu söylenebilir. Ardından 1965 yılında eğitim enstitüleri bünyesinde yer alan eğitim bilimleri bölümlerine eğitim yöneticiliği dersleri konmuştur (Boyacı, 2020). Aynı yıl Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” lisans programı açılarak eğitim öğretim vermeye başlanmıştır (Çelik, 1990).

Millî Eğitim Şuralarında okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik konular görüşülmeye devam etmiştir. Yedinci Millî Eğitim Şurasında Kız ve Erkek Öğretmen okullarında müfettişlik, yöneticilik ve rehberlik gibi uzmanlık sınıflarının açılması önerilmiştir (MEB, 1962). Sekizinci Millî Eğitim Şurasında nitelikli ve uzman eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuş bunun için hizmet içi eğitimin yoğunlaştırılmasına ve yöneticilerin yetiştirilmesi için üniversiteler ile iş birliği içine olunması önerilmiştir (MEB, 1970).

Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, yeterlilikler ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin üniversitelerle aracılığıyla yürütülmesi konuları 14. Millî Eğitim Şurasında ele alınmıştır, yönetici yetiştirme programlarına katılacakların seçilme kriterlerinin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 1993). 15. Millî Eğitim Şûrası eğitim yöneticiliğinin kariyer, liyakat ve başarı ilkelerine dayanan bir meslek olarak tanımlanması

yönünden önemli bir yer almaktadır. Bu şurada, eğitim yönetiminin bilimsel bir disiplin olarak ele alınması, eğitim yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak tanımlanması ve meslek olarak kabul edilmesinin vurgulanması bu şurayı eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi açısından önemli kılmaktadır (MEB, 1996).

On altıncı Millî Eğitim Şûrası okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda hizmet içi eğitim olarak yüksek lisans eğitimini ön plana çıkarmış, bu eğitime sahip öğretmenlerin yöneticilik atamalarında öncelikli konuma gelmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılmasını öngörmüştür (MEB, 1999). 17. Milli Eğitim Şurasında daha çok eğitim denetimi konusuna yer verilse de okul yöneticiliği açısından “iş analizine dayalı yöneticilik yeterliliklerinin saptanması” kararı okul yöneticisi yetiştirmede oluşturulacak çerçevenin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir (MEB, 2006).

2000 yıllarda artan okullaşma oranı ve eğitim yönetimi alanında görülen gelişmeler 18. Milli Eğitim Şurasında eğitim/ okul yöneticileri ile ilgili alınan kararlarda da etkisini göstermiştir. Okul kültürü, liderlik yaklaşımları, hesap verebilirlik, ekip çalışması, katılımcılık, pozitif ayrımcılık, bilişim, iletişim, yabancı dil yeterliliği, verimlilik gibi popüler eğitim yönetimi konularının karar metninde yer alması, bu konuların eğitim yönetiminde ele alınmasının sahada görülmeye başlaması açısından önemlidir (Bulut-Boz & Karataş, 2020).

Hukuk Metinlerinde Yönetici Yetiştirme Konusu

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin kanun düzeyindeki hukuki metinler incelendiğinde tarihsel sıralamaya göre 789 sayılı Maarif Teşkilatına İlişkin Kanunu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin genel atıflar yapıldığı görülse de (Türkoğlu, 2016), okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesine ilişkin esasların ayrıntılı olarak yönerge ve yönetmelik düzeyinde düzenlendiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin yönerge düzeyinde ilk hukuki metnin 6 Mayıs 1985 tarihinde 2187 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atanmalarına İlişkin Yönerge” olduğu görülmektedir. Bu yönerge incelendiğinde bakanlığa bağlı okullara atanacak yöneticilerde aranan şartlara ayrıntılı olarak yer verildiği görülmektedir. Yönergede okul türleri ve bu okullara seçilebilecek yöneticilerin kimlerden olabileceğinin çerçevesi çizilmiştir. Müdür yardımcılığı, müdür başyardımcılığı ve okul müdürlüğü yöneticilikte üç kademe olarak belirlenmiştir. Her bir yöneticilik kademesine atanmada ilk şart kıdem olmakla birlikte buna ek olarak yaş, ödül alma durumu, okul türüne göre branş uygunluğu, eğitim yönetimi

alanlarında yayın yapma ve yabancı dil bilme gibi şartların okul yönetici olarak atanmada belirleyici olduğu görülmektedir. Okulların kendi içerisinde A, B ve C tipi kurumlar olarak ayrıştırılması da ilk kez bu yönerge ile yürürlüğe konulduğu söylenebilir. Her kurum tipi için atanma şartlarının değişmesi okul yöneticiliğinin kendi içerisinde kariyer basamağı yapısı oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu yönerge okul yöneticilerinin seçilmesi yönünden kariyer ve liyakati ön plana çıkarırken atanma biçimi olarak sicil amirlerinin inisiyatifini önemli kılan çıkaran mülakat yöntemini ön plana çıkarmıştır. Yönerge her ne kadar seçilme ve atanmaya ilişkin ayrıntılı bir çerçeve çizmişse de yetiştirmeye ilişkin sadece bir madde yer almıştır (madde 34). Bu maddede okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alacağı belirtilmiş ancak bu eğitim nasıl olacağı ve neleri kapsayacağı belirtilmemiştir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ise göreve başladıktan sonra ön görülmüştür (MEB, 1985).

Millî Eğitim Bakanlığı seyreden yıllarda da (1985-1995) benzer yönerge ve yönetmelikler yayınlamıştır. Bu yönetmelikler incelendiğinde eğitim yönetimi alanında alınan kurs, seminer, lisansüstü eğitim ve diğer eğitimlerin yöneticilerin seçilmesinde bir kriter olduğu görülmektedir. Bu yönetmeliklerde de yöneticilerin yetiştirmesi hususu ayrıntılı olarak ele alınmamış ancak hizmet içinde yetiştirilmeleri ön görülmüştür.

“23.09.1998 tarihli Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik” yönetici seçme konusunda sınav sistemini getirmesinin yanı sıra okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili de önemli yenilikler getirmesi açısından bu alanda profesyonelleşmenin başlangıcı olarak kabul edilebilir (Pattabanoğlu, 2019). Yöneticilerin yetiştirilmesinde yönetmelikle birlikte gelen en önemli değişikliğin seç-eğit-ata modelinin benimsenmiş olmasıdır. Buna göre okul yöneticisi olmak isteyen adaylardan belirlenen şartları taşıyanlar yapılacak sınava girmişlerdir. Bu sınavda belirli bir puan üzeri alan adaylar 120 saatlik hizmet içi eğitim programına katılmaya hak kazanmışlardır (Şahin vd., 2017). Alınan eğitimin sonunda değerlendirme sınavı yapılmış 70 puan ve üzeri alan adaylar yöneticilik sertifikası alarak atanmaya hak kazanmışlardır. Adayların aldıkları bu hizmet öncesi 120 saatlik programının içeriği, gerçek okul ortamı ve uygulamalardan uzak olması ve 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına göre okul yöneticilerini hazırlayamadıkları gerekçesi ile eleştirilmiştir (Korkmaz, 2005).

1998 yılında yayınlanan yönetmeliğin ardından Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin göreve getirilmesine ilişkin 2004-2018 arasında 8 adet yönetmelik yayınlamıştır. Bu yönetmeliklerin hemen hepsi okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına ilişkin yol ve yöntemler açısından birbirinden farklılık göstermektedir. 1998 ve öncesinde yayınlanan yönetmeliklerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusuna kısaca değinilmiş

olsa da 2004-2018 arası yayınlanan yönetmeliklerde yetiştirilme konusuna hiç değinilmediği görülmektedir. Bu yönetmeliklerin yaklaşım olarak okul yöneticisinin yetiştirilmesi konusunun bakanlık bünyesinde yapılması gereken bir çalışmadan ziyade okul yöneticisinin seçilme öncesi yapması gereken bir sorumluluk olarak gördüğü söylenebilir. Nitekim bu yönetmelikler incelendiğinde lisansüstü eğitimin, yönetim alanında alınan hizmet içi eğitimlerin atanmada önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu yönetmelikler ile okul yöneticiliğinin sürekli bir kadro konumundan belirli bir süreliğine yapılacak olan ikinci görev kapsamına girmiş olması da okul yöneticisi yetiştirme konusunun geri planda kalmış olmasını açıklayabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı yönetmeliklerin arasında yetiştirme konusuna en çok ağırlık veren yönetmeliğin 5 Şubat 2021 tarihli ve 31386 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği” olduğu söylenebilir. Diğerlerinin aksine bu yönetmelikte yetiştirme konusuna ayrı bir bölüm olarak yer verilmiştir. Eğitim kurumlarında yönetici pozisyonunda görev almak isteyen öğretmenler, ilgili maddeler gereğince belirli kriterleri sağladıklarında, eğitim yönetimi sertifika programına katılmak için başvuruda bulunabilirler. Bu sertifika programını tamamlayanlara 8 yıl boyunca geçerli olacak Eğitim Yönetimi Sertifikasını almaya hak kazanacaklar ve bu sertifika ile okul yöneticiliklerine başvurabileceklerdir. Diğer bir ifade ile okul yöneticisi olarak atanmada ilk şart yöneticilik eğitimi alma şartıdır ve bu da belirli bir eğitim alma koşulunu getirmiştir. Bakanlık ayrıca yetiştirme sürecini kendi bünyesine alarak bu konuda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü birimini görevlendirmiştir.

05.02.2021 tarihli yönetmeliğin 14. maddesinin 4. fıkrasına göre verilecek yönetici yetiştirme programının ayrıntılarının ayrıca yönerge ile düzenleneceği belirtilmiştir. Bu açıdan söz konusu yönetmeliğin yöneticilerin yetiştirilmesi konusuna daha fazla ağırlık verdiği söylenebilir (MEB, 2021).

2.6. Bazı Ülkelerde Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Etkili eğitim sistemleri ve etkili okulların oluşturulmasında okul müdürlerinin rolü ve önemi büyük rol oynar. Okul düzeyindeki uygulamalar ulusal eğitim politikalarının başarısının başlıca göstergesi olarak kabul edilebilir. İyi yetiştirilmiş okul yöneticileri ile bu politikaların okul içinde başarılı bir şekilde uygulanabilir hale gelmektedir (Karataş, 2016). Bu bölümde, bazı ülkelerin okul yöneticisi yetiştirmede izledikleri politika ve yöntemlere verilmiştir. Ülkelerin belirlenmesinde, PISA'da elde edilen başarılarından hareketle okul yönetim

sistemlerinin de etkili olduğu sayılıştısından yola çıkılmış ve Singapur, Çin, Güney Kore, Estonya, Japonya, Finlandiya ve Kanada’da uygulanan yönetici yetiştirme sürecine odaklanılmıştır.

2.6.1 Singapur’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Singapur 697 kilometrekare yüzölçümüne sahip bir ada devletidir. Eğitim sistemi Türk Eğitim Sistemine benzer bir şekilde ağırlıklı olarak merkezi biçimde örgütlenmiştir. Eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması Bakanlığın birincil sorumludur. Singapur’da “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” vizyonu 1997 yılından beri benimsenmekte olup bu vizyon geleceğin fırsatlarını değerlendirebilen düşünen ve kendini adanmış vatandaşlara sahip bir ulus ve 21. yüzyıldaki değişim dalgalarını aşmaya hazır bir eğitim sistemini ifade etmektedir (MOE, 2023). Bu vizyon doğrultusunda Singapur’un öğretmen ve yönetici geliştirme konusunda dünyanın önde gelen ülkeleri arasında yer almayı başardığı söylenebilir.

Singapur’da okulların teşkilat yapıları incelendiğinde okulların üst yönetiminde (senior management) okul müdürü, müdür yardımcılardan oluşan okul liderleri ekibi; finans, satın alma, öğrenci hizmetleri, paydaş yönetimi ve genel yönetim konularında görevli idare müdürü ve yardımcısı; okul güvenliği, disiplin iş ve işlemleri, okul bina yönetimi ve lojistik işlerinden sorumlu operasyon sorumluları; psikolojik danışmanlar, zümre başkanları, kademe başkanları (ilkokul, ortaokul, lise) ve diğer yardımcı personellerden oluştuğu gözlemlenmektedir (MOE, 2023).

Singapur’da öğretmenlik kariyer basamakları incelendiğinde öğretmenlik, liderlik ve uzmanlık olarak üç farklı yol bulunduğu görülmektedir. Belirlenen bu kariyer basamaklarının gereklilikleri belirlenmiş olup öğretmenlerin istenilen özellik ve performansı gerçekleştirilmesi halinde yükselme olanakları mevcuttur. Öğretmenlik kariyeri yolunda öğretmenler, uzman ve baş usta öğretmen gibi unvanlara ulaşabilir. Liderlik kariyeri yolunda okul yöneticiliği (liderliği) ve bakanlık yöneticiliği olarak iki farklı kola ayrılmakla birlikte öğretmenler tercihleri doğrultusunda okul içindeki liderlik pozisyonundan Eğitim Genel Müdürü pozisyonuna kadar terfi edebilir. Uzmanlık alanında ise, öğretmenler araştırma ve öğretim politikasına odaklanır ve en üst düzey pozisyon başuzmanlık unvanıdır (NCEE, 2023a). Okul müdürü adayının liderlik kariyer basamaklarını takip etmek için ilk aşama olarak öğretmenlikten başlaması gereklidir.

Singapur’da okul yöneticilerinin seçilmelerinin ardından eğitime tabi tutulduğu için yönetici yetiştirmede seç-eğit modeli uygulandığı söylenebilir (Bakioğlu & Göçmen, 2013). Singapur’da öğretmenlerin yöneticiliğine yönelik yetenek keşfi ve eğitimi okul yöneticiliği ile

başlar. Okul yönetimi kademesi için aday olanlar, liderlik potansiyellerine göre değerlendirilir ve bir grup okul liderinden oluşan ekip tarafından mülakata tabi tutulurlar. Liderlik kariyer basamaklarını seçen öğretmenlere, okul müdürlüğü görevine geçmeden önce bölüm yöneticiliği, zümre başkanlığı ve müdür yardımcılığı gibi görevler verilerek yöneticilik deneyimi kazanmaları sağlanır (NCEE, 2023a).

Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi, merkezi yönetim olan bakanlık tarafından yürütülmektedir. Güçlü bir okul lideri potansiyeline sahip olduğu belirlenen aday yöneticiler, Bakanlık tarafından finanse edilen iki eğitim programına katılmaktadır. Bu adayların seçilmesi için geniş kapsamlı öğretmen değerlendirmeleri, durumsallık testleri ve mülakatlar yapılmaktadır (Lim, 2006).

Singapur'da okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin üç farklı eğitim göze çarpmaktadır: Bunlar, Okul Yönetimi ve Liderlik Programı (MLS), Eğitimde Liderlik Programı (LEP) ve Okul Liderleri için İnovasyon Programı'dır (NIE, 2023a). İlk program olan MLS, okul yöneticiliği kariyerine adım atmış zümre başkanı, alan/bölüm başkanı, kademe lideri veya müdür yardımcısı görevinde orta sınıf yönetici konumundaki öğretmen liderleri için 17 haftalık süren temel düzey yönetici yetiştirme programıdır (Schleicher, 2012). MLS, özellikle öğretme ve öğrenme alanında, etkili orta düzey yönetim ve liderlik için beceri, bilgi ve yeterlilikler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu programda verilen kursların yanı sıra verilen çeşitli öğrenme deneyimleri ile yönetici adayları eğitim liderliği değerleri ve felsefesi üzerinde derinlemesine düşünme, okullarda uygulama için bilgi, beceri ve yeterlilikleri öğrenme ve geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bu yeterliliklerin kazandırılmasında çevrimiçi öğrenme (canlı ders, kaydedilmiş ders, hibrit), vaka çalışmaları, iş birlikli öğrenme, küçük grup tartışmaları ve sunumlar gibi çeşitli öğrenme- öğretme teknikleri kullanılmaktadır (NIE, 2023b).

İkinci eğitim programı olan Eğitimde Liderlik Programı (Leaders in Education Programme-LEP) okul müdürü olacak yeterliklere sahip taşıyan yöneticilere verilen 6 aylık bir eğitim programıdır. Bu liderlik geliştirme programında okul müdürlerinin yoğun etkileşim ve görevlerin olduğu ortamda verimli çalışma ve stratejik liderlik gibi yeteneklerinin geliştirilmesinin yanında, üst hedeflere ve değerlere bağlı ileriye dönük müdürlük yeteneklerinin de geliştirmesi amaçlanmaktadır. Bu program kapsamında adaylara verilen eğitimler şu basamaklardan oluşmaktadır (NIE, 2023c):

Kurslar: Okul müdürü adaylarına ilk aşamada birtakım eğitimleri içeren kurslar verilmektedir.

Öğrenme Grupları ve Öğrenme Günlükleri: “Learning Syndicate” adı verilen öğrenme grupları aracılığı ile adaylar grup ile öğrenme deneyimi yaşamakta ve bu öğrenme gruplarında edindikleri öğrenme deneyimlerine ise “Learning Journal” adı verilen öğrenme günlüklerine kaydetmektedirler.

Yaratıcı Eylem Projesi ve Mentörlük Uygulaması: LEP’e katılan her okul müdür adayı Singapur’da bulunan bir okulda deneyimli okul müdürünün yanına görevlendirilir (Walker & Hallinger, 2015). Bu gibi mentorluk uygulamalarına etkili eğitim sistemine sahip Han Kong ve Şangay gibi birçok Doğu Asya ülkesinde rastlamak mümkündür (Jansen & Clark, 2013) Katılımcılar, gelecek ve tasarım odaklı düşünme ilkelerini kullanarak, okul sistemini 10-15 yıl içinde farklı bir yere taşıyacak bir gelişim planı üzerine çalışırlar. Bunu gerçekleştirirken mentor okul müdürü ve öğretmenler ile iş birliği içerisinde çalışırlar (NIE, 2007 akt. Jayapragas, 2016).

Uluslararası Ziyaret: Eğitimde farklı yaklaşımların gözlemlenmesi, farklı bakış açıları ve dünya görüşünün kazandırılması amacıyla katılımcılar diğer ülkeleri ziyaret etmektedir. Bu ziyaretin süresi iki hafta olarak belirlenmiştir (Jayapragas, 2016).

Eğitimde Liderlik Programı Dersleri: Adaylara LEP programı kapsamında verilen birtakım eğitimleri içermektedir.

Endüstriyel Öğrenme: İş başında eğitim olarak da adlandırılabilen bu bölümde göreve yeni gelen okul müdürleri, deneyimli müdürlerden iki yıl boyunca mentorluk desteği alırlar. Bunun yanı sıra 13-14 okuldan oluşan okul kümesi sistemi ile okul müdürleri bir araya gelmekte ve okullarında yaptıkları iyi uygulama örneklerini birbirleri ile paylaşarak bu uygulamaları yaygınlaştırmayı sağlamaktadır. Singapur Eğitim Bakanlığı, yöneticiler ve okul müdürleri için düzenlenen toplantılar ve çevrimiçi grup etkinlikleri gibi destekler sunmaktadır. Bu etkinlikler, yöneticilerin bilgi paylaşımı, deneyimlerin aktarımı ve profesyonel gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenmektedir. Bakanlık, bu etkinliklerle yöneticilere farklı perspektifler sunmak, güncel eğitim konularını ele almak ve en iyi uygulamaları paylaşmak için bir platform sağlamaktadır (Boon, 2018 akt. Öztürk & Akkuş, 2020).

Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde Ulusal Eğitim Enstitüsünce yürürlükte olan yetiştirme programlarının üçüncüsü ise “Eğitimde Köprüler: Okul Liderleri için İnovasyon (Buiding Educational Bridges: Innovation for School Leaders)” adlı eğitim programıdır. Bu programda dünya çapında yenilik odaklı ve yüksek etkiye sahip eğitim sistemlerinde yer alan liderlik uygulama ve yaklaşımlarının deneyimli ve başarılı okul liderlerince keşfedilmesi fırsatı sunulur. Program Singapur Ulusal Eğitim Enstitüsü, Birleşik Krallık Ulusal ve Liderlik

Koleji, Danimarka Eğitim Okulu, Aarhus Üniversitesi başta olmak üzere çeşitli uluslararası kurumların iş birliği ile yürütülmekte, her ülkeden katılımcının bu program dâhilinde eğitim alması sağlanmaktadır. Bu program için okul liderleri, ülkelerin benzersiz eğitim sistemleriyle ilgili sorunlarla ilgilenmek üzere her ülkeden seçilir. İki hafta süren bu yurtdışı eğitim programında katılımcıların:

- Farklı eğitim sistemlerinin işleyişini, zorluklarını ve liderlik bağlamına ilişkin anlayışı geliştirmeleri,
- Etkili ve verimli bir eğitim sistemi için yenilik ve değişim üzerine fikir üretme becerisi kazanmaları,
- Sürdürülebilir ve yenilikçi okul liderlik uygulamaları için yeni fikirler ve yöntemler geliştirebilmeleri amaçlanır (NIE, 2023d).

Singapur'da okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergilemelerine ve kişisel gelişimlerine destek verilmektedir. Bakanlık, okul müdürlerinin uluslararası iş gezilerine katılmalarını ve kendilerini uluslararası düzeyde geliştirmelerini sağlamak amacıyla finansal destek sağlamaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin maaşları, uzun dönemli eğitim programları ve okul yöneticisi yetiştirme sürecindeki eğitim masrafları da dahil olmak üzere tüm eğitim sürecini kapsayan bir şekilde verilmektedir. Bakanlık, okul müdürlerinin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve uluslararası en iyi uygulamaları paylaşmalarını teşvik etmek için bu tür destekleri sağlamaktadır (Yang-Keo, 2016).

Singapur eğitim sisteminde okul yöneticilerinin vizyona sahip olması ve bu vizyon doğrultusunda kişisel gelişiminin yanı sıra okulun gelişimini sürekli olarak sağlamaları önemli bir yer tutar. Bu amaçla okul yöneticileri belirli aralıklarla (6-8 yıl arası) okullar arası yer değiştirirler. Bu sürenin belirlenmesindeki en önemli etken yöneticilerin verimlilik ve etkililik süresinin bu yıllar arasında olduğu varsayımdır (Jensen, 2012).

Küçük bir coğrafyada yer alan Singapur'un okul yöneticisi seçme ve yetiştirme konusunda dünyada örnek alınacak bir model geliştirdiği söylenebilir. Singapur'da okul yöneticisi seçme ve yetiştirmede uygulanan sistem birbirini tamamlayacak şekilde kurumsallaşmıştır. Okul yöneticiliği kariyerine başlayan bir öğretmen için yetiştirme sürecinin başlaması ve bu yetişme sürecinde elde edilen kazanımların da seçme kriteri olarak belirlendiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde kuram, uygulama, mentorluk, iş başında yetiştirme ve sürekli gelişim için farklı ülkeleri ziyaret etme yaklaşımları da bu sistemin hayati öğeleri olarak göze çarpmaktadır (Öztürk & Akkuş, 2020). Singapur eğitim sisteminde kendini yetiştirmiş ve alanında uzman kişilerin istihdamı, kaliteli

eğitim hedefi, öğretmen ve yöneticilerin sürekli olarak gelişiminin sağlanması gibi anlayışın var olması dünya genelindeki eğitim sistemlerinde hep var olan yetersiz öğretmen ve başarısız müdürler gibi problemlerin bu ülkede aşılmasını sağlamıştır (Levent & Yazıcı, 2014).

2.6.2 Güney Kore’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Güney Kore günümüzde gelişmiş bir ülkeler arasında yer almakta, başta eğitim sistemi ile olmak üzere birçok alanda dikkat çekmektedir. İkinci dünyası sırası yaşanan Japon işgali, ardından 1950’li yıllarda başlayan iç savaşa rağmen ülke her alanda hızlı bir toparlanma sürecine girmiş birçok alanda da başarı elde etmiştir. Tüm bunların ardından büyük bir ekonomik gelişme hareketi gerçekleştirilerek eğitim imkânları da aynı oranda artırmıştır. Güney Kore, eğitim alanında 1985 yılında yaptığı reformlar sayesinde eğitim sistemini geliştirerek dünya sıralamalarında yerini almıştır. PISA verileri de ülkenin eğitim öğretim faaliyetlerinde oldukça başarılı bir yere sahip olduğu doğrulamaktadır. 2012 ile 2015 yılları arasındaki sonuçlara göre Güney Kore matematik ve okuma alanlarında beşinci sırada, 2018 yılında ise okuma alanında 9, matematik ve fen bilimleri alanında 5. Sırada yer almıştır (Özan & Yaraş, 2017).

Güney Kore’de eğitimden sorumlu bakanlık 1948 yılında Eğitim Bakanlığı olarak kurulmuş ve 2008 yılından itibaren Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı adını almıştır. Bu bakanlık eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasından sorumludur. Yerel Özerklik yasası ise 1991 yılında çıkarılarak eğitim yönetiminde yerelleşme sürecini başlatmıştır. Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı mali ve idari yetkilerinin bir kısmını yerel yönetimlere devretmiştir. Bu doğrultuda eğitim ofisleri kurulmuş ve bu ofisler eğitimle ilgili kararları almakla görevlendirilmiştir. Ofis üyeleri okullardaki okul konseylerinden seçilen seçim komiteleri aracılığıyla belirlenmektedir. Üyelerin eğitim yönetimi konusunda en az 5 yıl deneyim sahibi olmaları gerekmektedir (İpek, 2015). Bu bilgilere dayanarak, Güney Kore’de Anglo-Sakson geleneğine sahip bir yapı olduğu ve yerelleşmenin ön plana çıktığı görülmektedir. Yerel otoritelerin eğitim yönetiminde büyük bir etkisi vardır (Uygur, 2021).

Güney Kore’de öğretmen yetiştirme süreci, alana göre lise veya üniversiteden başlayarak gerçekleştirilir. Bu süreçte alınan eğitimler sonucunda okul öncesi öğretmeni, ilköğretim öğretmeni veya lise öğretmeni gibi farklı branşlara yönelmek mümkündür. Farklı bir yaklaşımla, Türkiye’de öğretmenler genellikle branşlara ayrılırken, Güney Kore’de öğretmenlik branşları farklı sınıflandırmalara tabidir. Bu sınıflandırmaya göre öğretmenlik branşları şunlardır: 1. sınıf öğretmeni, 2. sınıf öğretmeni, kütüphane öğretmeni, ilköğretim öğretmeni, ortaokul öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, yardımcı öğretmen ve stajyer öğretmen

(Kerimoğlu, 2019). Her bir branş için belirli şartlar aranmaktadır. İlköğretim kademesinde öğretmenlik yapabilmek için eğitim üniversitesi mezunu olunmalı, ortaöğretim düzeyinde öğretmenlik yapabilmek için öğretmen koleji mezunu olunmalı veya eğitim enstitüsü, genel üniversitelerdeki öğretmen eğitim sınıfı ya da eğitim bölümü mezunu olunmalıdır (Kerimoğlu, 2019).

Kore’de okul müdürü olabilmek için öğretmenler yoğun bir rekabet sürecini aşmak zorundadır çünkü öğretmenlerin sadece çok küçük bir bölümü müdür olmaktadır. Kore'deki bir devlet okulunda müdür olmak için, bir öğretmenin okullarda geçirdiği yıl sayısı, performans değerlendirmeleri, hizmet içi eğitim ve araştırma, zorunlu bölgelerdeki hizmet, yerel eğitim ofislerindeki çalışma deneyimi gibi kategorilerde "puan" biriktirmesi gerekmektedir (Lee, 2003). Öğretmenler gereken puanı biriktirdiklerinde, Eğitim Bakanlığı veya yerel eğitim otoriteleri tarafından müdür eğitim programına katılma şansı bulmaktadır.

Müdürlük sertifikası, altı haftalık bir kursun tamamlanmasının ardından verilmektedir. Okul müdürü olmak isteyenlerin en az 20 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak belirtilen süre sadece bir ön şart olup, okul müdürlüğü için genellikle 30 yıldan uzun bir deneyim gerekmektedir (Kim vd., 2006). Güney Kore'de, yaşa bağlı mesleki deneyime büyük önem verildiği görülmektedir (Erdoğan, 2022). Yönetici atamaları, 16 yerel eğitim bölgesinin denetmenleri tarafından gözden geçirilmektedir (Bakioğlu & Baltacı, 2013). Yönetici adayları programı başarıyla tamamladıktan ve bir sınavı geçtikten sonra, "müdür yeterlilik belgesi" almaktadırlar. Bununla birlikte, sertifikayı alan kişiler arasından sadece birkaçının aynı yıl içinde müdür olarak ataması yapılmaktadır. Bazı adayların atanması için birkaç yıl beklemesi gerekmektedir. Güney Kore’de müdürlerin yaş ortalaması 50’nin üzerindedir. Emeklilik yaşının 62 olması sebebiyle göreve gelen okul müdürleri birkaç dönem çalışmadan sonra genel olarak emekliye ayrılmakta ya da yerel eğitim departmanında yönetici pozisyonuna gelmektedir (Kim & Parkay, 2004).

Güney Kore'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine büyük önem verilmektedir. Okul yöneticisi kurslarında çalışma grupları, takım çalışmaları ve uzaktan eğitimler yoluyla adayların müdürlük yeterlikleri ve öğretim liderliği becerilerini geliştirilmektedir. Güney Kore'de müdürlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlere katılmaları zorunludur (Mutlusoy, 2019).

Hizmet Öncesi Eğitim: Güney Kore’de okul yöneticilerinin “yöneticilik sertifikasına” sahip olmaları gerekmektedir. Bu sertifika, Kore Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan Öğretmen Yetiştirme Başkanlığı, Kore Öğretmen Üniversitesi ve Seul Ulusal Üniversitesi tarafından

gerçekleştirilen bir öğretim programını başarı ile tamamlayan katılımcılara verilmektedir. Bu programda yönetici adaylarına verilen eğitimler müfredat yönetimi, okul yönetimi ve endüstriyel yönetim olarak üç aşamadan oluşmaktadır (Turabik vd., 2014). Bunun yanı sıra okul yöneticisi adayları devlet tarafından finanse edilen ve en az 30 gün süren 180 saatlik bir hizmet öncesi programı tamamlamak zorundadır (NCEE, 2023b).

Hizmet İçi Eğitim: Seul Ulusal Eğitim Üniversitesi bünyesinde bulunan Hizmet İçi Eğitim Merkezi okul müdürlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimleri organize etmektedir. Hizmet içi eğitimlerin içeriği ve süresi görev yapılan kuruma bağlı olarak değişmektedir. Bu eğitimlerde bilgi ve iletişim teknolojileri, iletişim becerileri ve eğitimdeki yenilikler ve gelişmeler gibi konularda eğitimler verilmektedir (Turabik vd., 2014).

2.6.3. Çin'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Çin son yıllarda yaptığı çeşitli alanlardaki atılımlar ile dünyada dikkatleri üzerine çeken ülkelerden biri haline gelmiştir. Ekonomi alanındaki gelişimi, yaşam standartları, eğitim sistemi gibi konulardaki değişimin yanı sıra PISA sınavlarında elde edilen başarı da araştırmacıları bu farklı yapıdaki bu ülke üzerine yoğunlaştırmıştır (Tanrısevdi & Kırıl, 2018).

Çin yüz ölçümü olarak dünyanın dördüncü (9,6 milyon km²), nüfus olarak ise 2021 yılı verilerine göre dünyanın birinci ülkesidir (1,412 milyar). Geniş bir coğrafyada yer alması sebebi ile coğrafi ve iklim özellikleri de çeşitlilik göstermektedir. Çin, dünyanın en eski ve köklü medeniyetlerinden birine sahip olup, sanat ve bilim alanında uzun yıllar boyunca diğer medeniyetlere liderlik etmiştir. Buna karşın 20. yüzyılın başlarında halk ayaklanmaları, kıtlıklar, askeri yenilgiler ve yabancı işgalleri gibi zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Mao Zedong'un liderliğinde sosyalist bir sistem ile yönetilmeye başlanmış, dışa kapalılık durumu 1980'lerin sonlarına kadar sürmüştür (Coşkun & Çelikten, 2020).

Eğitim almak Çin Halk Cumhuriyeti Anayasasında hem bir hak hem de görev olarak belirtilmiştir. 1 Ekim 1995 tarihinde yürürlüğüne giren Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Kanunu ise Türkiye'deki 1739 Milli Eğitim Temel Kanuna benzer bir şekilde eğitim sisteminin temelini oluşturan prensipleri ortaya koymaktadır (MOE, 1995). Anayasa metni doğrultusunda bu kanunda da sosyalist amaçlara vurgunun yapıldığı görülmektedir (Madde 3, 4, 5 ve 6). Eğitim yönetimi merkez, eyalet, il, belediye ve ilçe (county) düzeyinde yapılanmıştır. Çin Eğitim Kanunu'na göre, eğitim yönetimi ve rehberliği Devlet Konseyi ve halk hükümetleri tarafından tüm düzeylerde gerçekleştirilir. Devlet Konseyi bünyesindeki eğitim bölümleri ise ülke genelinde eğitim yönetimiyle ilgili planlama, koordinasyon ve yönetimden sorumludur.

Bu nedenle, ülkedeki eğitimle ilgili en üst organ Devlet Konseyi'dir. Devlet Konseyi'nden sonra eğitim yönetiminden sorumlu birim olarak Eğitim Bakanlığı bulunmaktadır. Eğitim Bakanlığı, eğitimle ilgili kanun ve yönetmeliklerin uygulanmasından, ilke ve politikaların belirlenmesinden, eğitim geliştirme planlarının hazırlanmasından ve koordine edilmesinden sorumludur. Ayrıca, ülkedeki eğitimle ilgili tüm birimler arasında koordinasyonu sağlar ve eğitim sistemindeki reformlara rehberlik eder. Eğitim Bakanlığı, eğitim politikalarının oluşturulması ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi konularında önemli bir rol oynamaktadır (Coşkun & Çelikten, 2020).

Eyalet düzeyinde yer alan eğitim birimlerinin görevleri arasında ulusal eğitim politikalarını uygulamak, eyalet düzeyinde eğitim politikaları geliştirmek, eğitime yönelik araştırmalar yapmak, eğitim bütçesini yönetmek ve denetim yer almaktadır. Eyalet düzeyinde, merkez teşkilata benzer şekilde, eğitimle ilgili ve politikaları etkileyen çeşitli organlar bulunmaktadır. Çin'de iki tür belediye bulunur, bunlar doğrudan merkezi hükümete bağlı olan dört belediye ve eyalet yönetimine bağlı olan şehir belediyeleridir. Belediyelerde, eğitimden sorumlu birim “Belediye Eğitim Komisyonu” olarak adlandırılır. Doğrudan merkeze bağlı olan belediyelerde, bu birim Belediye hükümetine bağlı olarak faaliyet gösterirken, şehir belediyelerindeki Belediye Eğitim Komisyonu, Eyalet Eğitim Bölümüne bağlıdır. Komisyonun sorumlulukları arasında eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanması, eğitim geliştirme planlarının oluşturulması, merkezi ve yerel birimler arasında eğitim koordinasyonunun sağlanması, tüm okul düzeylerinde belirli kalite standartlarının oluşturulması ve denetlenmesi yer almaktadır (Coşkun & Çelikten, 2020; Yalun & Du, 2019).

Öğretmen yetiştirme konusunda, Devlet Eğitim Komisyonu ulusal düzeyde rehberlik sağlamaktadır. Eyaletler, özerk bölgeler ve belediyeler ise öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesi ve ilgili kurumlarla iş birliği yapılması konularında sorumludur (UNESCO, 2011). Çin'de öğretmenlik yapabilmek için üç farklı türde okulda eğitim alınmaktadır; bunlar öğretmen yetiştiren üst eğitim kurumları, iki yıllık kolejler ve dört yıllık eğitim üniversiteleridir. Bu okullardan mezun olanlar, öğretmenlik yapabilmek için sertifika almaları gerekmektedir. Çin'deki öğretmenler çeşitli unvanlar alabilirler. Bunlar arasında usta öğretmen, birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey öğretmen unvanları bulunmaktadır (NCEE, 2023c). Bu unvanlar, öğretmenlerin kıdemlerine ve performanslarına bağlı olarak verilmektedir. Örneğin, birinci düzey öğretmen olabilmek için okul içi ve bölgesel müfettişlerin değerlendirmelerini başarıyla geçmek gerekmektedir. Okullar, Merkez Hükümet'in belirlediği çerçeveye uygun olarak öğretmenlerini seçme yetkisine sahiptir, ancak

öğretmen sayısı çeşitli düzeylerdeki ve türdeki okullar için Hükümet tarafından belirlenir (Hu & Szente, 2009).

Okul müdürü yetiştirme konusunda düzenli politikaların 1985 yılından itibaren başladığı söylenebilir. Bu yıldan itibaren okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde esas alınan standartlar ve müfredat geliştirilerek düzenlenerek bu konuya ilişkin 20 tane yasal belge çıkarılmıştır. Okul müdürleri için eğitim programlarının geliştirilmesi ve sunulması için merkezi ve yerel yönetimler politika oluşturmuştur. Üniversitelerin katılımıyla bu programların kalitesi yükseltilmiş ve daha fazla okul müdürü bu programlara katılmaya başlamıştır. Ayrıca, giderek artan sayıda Çinli eğitim araştırmacısı artık müdür eğitimini teorik ve ampirik araştırma için uygun bir alan olarak görmektedir (Liu vd., 2017).

Çin’de okul müdürlerinin yetiştirilmesinde batılı ülkelerdekine benzer bir şekilde standartlar belirlenmiştir. Çin Eğitim Bakanlığının 2013’te yayınladığı standartlar belgesi, her müdürün sahip olması gereken ilkeleri belirlemiştir. Bu belgeye göre okul müdürlerinin sahip olması gereken genel standartlar şöyle sıralanmıştır:

- *Ahlaklı olma*: Okul müdürü okul yönetiminde sosyalist değerlere ve yasalara uyan, yükümlülüklerini yerine getiren, eğitimi ve okul yönetimini seven, toplumsal sorumluluk bilincine sahip, ülkesine ve halkına hizmet etmeye odaklı, tarafsız ve dürüst olmalıdır.
- *Öğrenci yeteneklerini geliştirme odaklılık*: Okul müdürü için en önemli öncelik öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamaktır.
- *Gelişime liderlik etme*: Okul müdürü okulların ve öğretmenlerin gelişiminde birinci derecede sorumludur öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlayarak bir öğrencinin kişiliğinin tüm yönlerini geliştirmeye çaba gösterir.
- *Yetenek odaklılık*: Okul müdürü olumlu okul kültürü oluşturur, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur, kişisel gelişim için etkili yollar arar ve eğitim yönetimi teorilerini uygulamalarla birleştirir.
- *Hayat boyu öğrenme*: Okul müdürü okulun kalitesini artırmak için sürekli olarak kendini geliştirir, çağa ayak uydurur, yurt içi ve yurt dışında eğitim alanındaki gelişmeleri takip eder (Liu vd., 2017).

Çin’de merkezi hükümet okul müdürü yetiştirme programlarını finanse etmekte ve diğer idari bölgeler de bu programları denetlemektedir. Yerel yönetimler, öğretmenlik veya

diğer idari görevlerde (örneğin müdür yardımcısı) başarılı olan kişileri müdürlük pozisyonuna hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, müdür olmak isteyen bireyler kendileri doğrudan programlara başvuramazlar; seçilmiş olanlar programa kabul edilirler (Huang & Wiseman, 2011).

Çin’de okul müdürü eğitimleri üç farklı seviyede gerçekleşmektedir. Birinci seviye eğitim, müdürlüğe ilk başlayacak olanlar için başlangıç seviyesi eğitimidir. Bu eğitim okul müdürlüğü kariyerine başlayacak her müdür için zorunlu olup yerel düzeyde verilmektedir. Temel seviye yeterliklerin edinilmesini amaçlayan bu programda katılımcılar teorik derslere ek olarak bitirme ödevi sunmaları beklenmektedir. Göreve başlama eğitimi olarak da adlandırılabilen bu eğitim etkili okul liderliği için gerekli olduğu düşünülen temel bilgi ve becerileri sunmakta ve en az 300 saatlik bir eğitimi kapsamaktadır. İkinci seviye eğitim olan yenileme eğitimi ise, kursiyerlere eğitim ve eğitim yönetimi alanında geniş bir müfredat yelpazesi sunar. Bu eğitimler de yerel düzeyde verilmekte olup en az 240 saattir. Üçüncü seviye müdürlük eğitimi ise ikinci seviye sertifikaya sahip olmanın yanında görevlerinde üstün başarılar ve örnek çalışmalar gösteren sadece seçilmiş okul müdürlerine verilen eğitimleri kapsamaktadır. Üçüncü seviye eğitimde belirlenmiş bir süre yoktur. Bu eğitimde müdürler bir ay boyunca kampüste bulunurlar. Bu süre içerisinde derslere, eğitimsel tartışmalara ve yerel okul ziyaretlerine katılmaları gerekir. Bu eğitim, kursiyerlere genellikle derinlemesine öğrenme ve araştırma için seçilmiş konular sunmaktadır (Chu & Cravens, 2012; Walker & Quian, 2017; Yan & Ehrich, 2009; Zheng vd., 2013).

Müdür eğitimlerini merkezi hükümet 4 farklı seviyede vermektedir. En yüksek seviye olan 4. Seviye eğitime ülke çapında seçilen üstün performanslı ile ön plana çıkmış örnek müdürler için alınmaktadır (Chu & Yang, 2009). İleri seviye olan bu eğitimler Doğu Çin Normal Üniversitesi’ndeki Ortaokul Müdürleri için Ulusal Eğitim Merkezi ve Pekin Normal Üniversitesi’ndeki İlkokul Müdürleri için Ulusal Eğitim Merkezinde verilmektedir. Her iki eğitimde de eğitim politikaları, eğitmen eğitimi uygulamaları ve müfredat tasarımı gibi alanlarda en iyi uygulamaları ve saha girdileri dikkate alınmaktadır. Bu eğitim merkezleri eğitim süreçlerini geliştirmek ve etkili bir şekilde uygulamak için sektördeki en iyi yöntemleri ve saha deneyimlerini göz önünde bulundurlar. Göreve başlama ve yenileme eğitimi veren diğer üç müdürlük eğitimi lise müdürleri ve ortaokul müdürleri için il düzeyinde, ilkokul müdürleri için ise bölge düzeyindedir (Chu & Cravens, 2012).

2.6.4 Finlandiya’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Yedi idari bölgeden oluşan Finlandiya 6 Aralık 1917’de Rusya’dan ayrılarak bağımsızlığını ilan etmiştir. Finlandiya PISA sınavlarında 2000, 2003, 2006 yıllarında elde ettiği başarılar ile tüm dünyanın dikkatini üzerine çekmiş, 2015 ve 2018’deki başarıları ile de bu sıralamadaki sağlamlaştırmıştır (OECD, 2018). Finlandiya Eğitim Sisteminin politika ve amaçlarının ortaya konulması sistemin anlaşılmasına katkıda bulunacaktır. Finlandiya Eğitim Sisteminde temel amaç tüm vatandaşlara fark gözetmeksizin kaliteli eğitim, öğretim olanaklarına eşit bir şekilde erişimin sağlanması ve hayat boyu öğrenmenin temin edilmesidir (Demirkan, 2018). Finlandiya’da eğitim öğretim işleri Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığınca (MEKB) yürütülmektedir. Yönetimsel olarak bu bakanlık cumhurbaşkanı, meclis ve hükümete bağlıdır. Bakanlığın bünyesinde yerel eğitim yönetimleri, özel eğitim kurumları ve sivil toplum örgütleri yer almaktadır. Ülkenin eğitim ve öğretim planlaması, bakanlık tarafından yapılmaktadır. Eğitim sistemi 1+6+3+3 şeklinde yapılanan ülkede okula başlama yaşı 6’dır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı [FUEA], 2023).

Finlandiya’da 1980 yılından bu yana yüksekokullar öğretmen eğitimi vermektedir. 1999 yılında yürürlüğe giren eğitim personelinin niteliklerine ilişkin yönetmelik öğretmen yetiştirme programlarını usul ve esaslarını düzenlemiştir (Aras & Sözen, 2012). Finlandiya’da üniversiteye girmede temel koşullardan biri üniversite sınavını kazanmak olsa da öğretmenlik alanlarına giriş için farklı testlerden de geçmek gerekmektedir. Giriş sınavında belirli bir puan ve üzeri alan öğrenciler öğretmenlik bölümlerine girişte ayrıca giriş sınavı, yetenek testi, mülakat ve grup tartışması gibi aşamaları geçmeleri gerekmektedir. Finlandiya’da öğretmen yetiştirme sistemi araştırma temelli bir yaklaşımı, ulusal ve uluslararası değerlendirmeleri ve pedagojik programları içeren yoğun bir öğretim sürecini kapsar. Öğretmenlik mesleğinin Finlandiya’da yüksek bir statüsü vardır ve bu meslek yüksek düzeyde yeterlilikleri gerektirir (Büyüksahin & Şahin, 2017).

Öğretmenlerin genel yeterlilikleri arasında öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyma, meslektaşları ile iş birliği ve iletişim içinde olma, aileyi ve okulun paydaşlarını öğrenme sürecine dahil etme, öğrenme ortamlarını en etkili şekilde tasarlama, özgün öğretim materyalleri hazırlama ve geliştirme, mesleki alandaki yenilikleri takip ederek kendini geliştirme gibi yeterlikler bulunmaktadır (Atanur-Başkan vd., 2006). Finlandiya’da öğretmen yetiştirme süreci yüksek standartlarda yürütülmektedir. Bu noktada öğretmenlerin mesleki gelişimleri, teknolojik yeterlikleri ve sosyal yönleri hizmet içi eğitimler ile sürekli olarak geliştirilmektedir (Hazır, 2015).

Avrupa ülkelerinde okul yöneticilerinin göreve gelmelerinde gerekli olan yeterlilikler incelendiğinde, birçoğunda müdürlük eğitimini almanın yanında belirli bir iş deneyimine sahip olma koşulunun arandığı görülmektedir (Kumpulainen, 2016). Finlandiya eğitim sisteminde eğitim faaliyetlerinin organizasyonu yerel belediyelerin sorumluluğundadır. Bu nedenle eğitim yönetiminin yapısı ve okul özerkliğinin derecesi belediyeler arasında ve hatta bazen aynı belediye içindeki okullar arasında farklılık gösterir. Buna okul yöneticilerinin göreve gelmesi, öğretmen alımları da dâhildir. Aynı nedene bağlı olarak, okullara ve müdürlere atanan sorumluluklar ve görevler de çeşitlilik göstermektedir (Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu [FUEK], 2014). Genel olarak okul müdürleri okullarındaki insan ve mali kaynakların kullanımından ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin düzenlenmesinden sorumludur. Bu açıdan bakıldığında Finlandiya'daki okul müdürlerinin Avrupa'daki en yüksek özerklik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (OECD, 2019). Müdürler, öğretmenlerle birlikte okul düzeyindeki hedefleri belirlerler. Bu hedeflerin yerelde diğer okullar ile de tutarlı olmasına özen gösterilir. Stratejiler belirlenirken, okulların vizyonu, yerel müfredat ve yerel yönetimlerin stratejik hedefleri göz önüne alınır (Eisenschmidt vd., 2021). Bu nedenle, Finlandiya'daki okul liderliği kavramının temelini pedagoji oluşturmaktır (Jantunen vd., 2022).

Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından yayınlanan eğitim personeli yeterlikleri kararnamesine göre müdür olmak için dört ana koşul aranmaktadır. Bunlar, kendi öğretmenlik alanı ile ilgili yüksek lisans derecesi, öğretmen olarak belirli bir süre iş deneyimi, en az 15 kredilik Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından onaylı eğitim yönetimi sertifikası ve eğitim yönetimi/liderliği alanında en az 25 kredilik üniversitelerden alınmış eğitimlerdir. Alınan bu eğitimlerin temel içeriği Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından belirlenmektedir. Eğitimler temel olarak, belediye yönetimi, eğitimsel konular, personel-maliye işleri ile kamu hukuku ve idaresi konularını içermektedir. Müdür olmada aranan şartlardan biri olan eğitim liderliği ve yönetimi üzerine üniversite çalışmaları, okul müdürünün göreve gelmesinde önemli bir avantaj sağlamaktadır (Lahtero vd., 2019). Müdürlerin göreve gelmesinde temel yaklaşım öğretmenlik kıdemidir, bu nedenle müdürlerin en kıdemli öğretmenler arasından seçildiği söylenebilir. Müdür yardımcılığı veya bölüm başkanlığı görevlerine gelmede okul müdürlüğünün aksine ek kriterler bulunmamaktadır. Bu görevlere atanan kişiler genelde okulda hali hazırda görevde olan öğretmenlerdir (Eurydice, 2018).

Yerel eğitim düzenleyicileri (çoğunlukla belediyeler) profesyonel gelişim için kendi politikalarına ve hedeflerine sahip olmakla birlikte belirli eğitim programlarını tercih edebilmektedir. Profesyonel liderlik programı, yerel eğitim yönetiminin okul müdürlerine

sunduğu programlardan biridir. Bu program kısmen devlet tarafından desteklenmekte olup, düşük maliyeti nedeniyle belediyeler tarafından daha çok tercih edilmektedir. Profesyonel liderlik programı, zorunlu ve isteğe bağlı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Zorunlu bölüm liderlik uygulamalarıyla ilgilidir ve katılımcılar insan kaynakları yönetimi, müşteri yönetimi, üretim yönetimi ve ağ yönetimi konularından birini isteğe bağlı olarak seçebilirler (Lahtero vd., 2019) Okul müdürleri için alınması şart olan bu liderlik programı daha çok teknik yeterlilikler alanı ile ilgili olduğu için eğitimsel bağlamda liderlik ve liderliğin pedagojik yönleri ile ilgili değildir. Bu nedenle, okul liderleri için akademik bir eğitim programı olduğu söylenemez. Bu liderlik eğitimlerine ek olarak okul müdürleri kendi istekleri doğrultusunda farklı hizmet içi eğitim programlarına da katılabilirler. Ancak, Finlandiya’da okul müdürleri için verilen hizmet içi eğitim çoğunlukla kısa vadeli olup, pedagojik liderlik yönlerine odaklanan uzun vadeli bir eğitime katılım oranı daha düşüktür (Taipale, 2012). Uluslararası karşılaştırmada, OECD ülkelerindeki meslektaşlarına kıyasla, Finlandiya’da okul müdürlerinin eğitimsel liderlik yeterlilikleri açısından daha az eğitim aldıkları söylenebilir (Kumpulainen, 2016).

2.6.5 Estonya’da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

1991’de Sovyetler Birliği’nden bağımsızlığını kazandıktan sonra, Estonya eğitim sisteminde önemli reformlar gerçekleştirmiştir. Estonya’nın eğitim alanında söz sahibi olmasını sağlayan faktör ise PISA değerlendirmelerinde elde ettiği başarıdır. OECD tarafından yürütülen Öğrenci Değerlendirme Programına göre Estonya eğitim sistemi, farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip öğrencilerin yüksek performans gösterdiği bir sistem olarak öne çıkmaktadır. Son olarak, PISA 2018 sınavında Estonyalı öğrenciler, OECD ülkeleri arasında okuma ve bilimde birinci, matematikte ise üçüncü sırada yer almışlardır (Çetin & Konan, 2020).

Estonya, Avrupa’daki en küçük ülkelerden biridir. Yönetim olarak ilçeler en küçük idari birim olan belediyelere ayrılmıştır (www.eesti.ee). Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, ulusal eğitim politikasını ve eğitim sisteminin genel stratejilerini geliştirmekle görevlidir (Estonya Temel Okullar ve Liseler Kanunu, 2010). Estonya’da Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi de dâhil olmak üzere tüm eğitimi denetlemektedir. Bakanlık, ulusal standartlar ve müfredatı belirlemekte, eğitim finansmanı ve kalite değerlendirmesi için gereklilikler koymaktadır. Eğitim sistemi genel olarak 1+6+3+3 şeklinde yapılanmıştır. Çoğu okul hala belediyeler tarafından yönetilse de 2013 yılında çıkarılan bir yasa, merkezi hükümetin akademik, mesleki ve özel eğitim okulları da dâhil olmak üzere tüm üst ortaokulların sorumluluğunu üstlenmesini zorunlu kılmıştır. Bu reformun

amacı, ortaokullar arasında kalite ve tutarlılık sağlamak yanı sıra belediyeler arasında dağınık durumda olan küçük okulları daha büyük, bölgesel okullara birleştirmektir (Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı [EEAB], 2021).

Estonya'da öğretmenlik, özellikle ülkenin bağımsızlık sonrası döneminde oynadıkları rol nedeniyle geleneksel olarak saygın bir meslek olarak kabul edilmektedir. Ancak 2000 yılından bu yana, ülkede birkaç alanda öğretmen eksikliği yaşanmaktadır. Bu eksiliği gidermek amacı ile karar politikacıları yeni profesyonel standartlar geliştirmiş, öğretmen hazırlığına giriş için gereklilikleri yükseltmiş ve öğretmen maaşlarını artırmışlardır. Estonya'da öğretmen yetiştirme programı yüksek lisans derecesi ile sonuçlanan beş yıllık bir programdır. Bakanlık, öğretmenlik mesleği için ulusal standartları 2005 yılında yayınlamış, 2013 ve 2017 yıllarında da güncellemiştir (NCEE, 2023d). Estonya'da öğretmen yetiştirmenin üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlar genel eğitim çalışmaları, belirli bir veya birden fazla alana yönelik çalışmalar ve eğitim bilimi, psikoloji, pedagoji ve uygulamalı eğitim gibi profesyonel çalışmalardır. İlkokul öğretmenleri için bu eğitimler aynı anda alınırken, ortaokul ve lise öğretmenleri alan bilgisi eğitimlerinden sonra eğitim bilimi, psikoloji, pedagoji ve uygulamalı eğitim alanlarında eğitim görmektedir. Sınıf öğretmenleri, bu alana özel olarak tasarlanmış bütünsel beş yıllık lisans ve yüksek lisans programını tamamlamak zorun iken, branş öğretmenleri ise alanlarında önce lisans derecesine sahip olduktan sonra eğitim alanında yüksek lisans derecesi alırlar. Öğretmen adayları staj aşamasında mentorluk alanında eğitim almış bir öğretmen gözetiminde en az 10 haftalık bir uygulama süreci geçirirler. Rehber öğretmen gözetimindeki eğitim süreci göreve başladıktan sonra da bir süre devam etmektedir (Dal vd., 2019; NCEE, 2023d).

Okul müdürleri, okulun genel durumundan, mali konulardan, okulun gelişim planından, okul sahibi ve öğrenci aileleriyle iletişimden, personel alım ve çıkarmadan, eğitim ve öğretimin denetlenmesinden sorumludur (Estonya Cumhuriyeti Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, 2015). Genel olarak okullarda, okul müdürleri müdür yardımcıları ile birlikte, okul içinde eğitim öğretimin sorumlu başöğretmenler istihdam edilmektedir. Başöğretmenlerin temel görevleri arasında çalışmaların kalitesini sağlamak, okul müfredatı ile ulusal müfredatın takip edilmesini sağlamak ve öğretmenleri denetlemek bulunmaktadır (Santiago vd., 2016).

2016 yılında yayınlanan Estonya Okul Lideri Yetkinlik Modeli (www.hm.ee), okul liderlerinin öğretme ve öğrenme kültürünü geliştirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Bu modelde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve gelişimini destekleyen pedagojik liderliğin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Modelde okul müdürlerinin yeterlilik alanları organizasyon yönetimi, ilişkiler yönetimi ve öz yönetim adı altında üç ana başlık altında toplanmıştır. Okul

müdürleri, genellikle öğretmenlerden oluşan okul liderlik takımlarını oluşturmaktadır (Santiago vd., 2016). Okul müdürü, kültürel liderlik vasfının yanı sıra öğretim lideri olarak da önemsenmektedir (The Estonian Lifelong Learning Strategy, 2020).

Okul müdürlüğünde aranan ilk şart eğitim bilimleri alanı mezunları için en az 3, eğitim bilimleri alanı dışından mezun olan öğretmenler için en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimidir (Eurydice, 2013). Buna ek olarak tüm okul müdürü adaylarının 240 saatlik zorunlu eğitim yönetimi kursu almış olmaları gerekirken (Greatbatch & Tate, 2018) eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan adaylar için bu kurs zorunlu değildir (Kukemelk & Ginter, 2016).

Estonya’da okul müdürlerinin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitimlerin yanında hizmet içi eğitimlerde yer almaktadır (Santiago vd., 2016):

Okul Lideri Yetiştirme Programı: Geleceğin okul liderlerini yetiştirmek amacıyla öğretmenlere ve diğer sektörlerden de bireylere açık olan 24 aylık bir eğitim programıdır. Katılımcılar bu programa yarışma sınavı ile seçilir. Her katılımcının bir danışmanı vardır ve bu danışman okullarda saha eğitimi gerçekleştirir. Program, eğitim sektöründe olmayanlar için pedagojiye giriş ve öğrenme yönetimi dâhil olmak üzere farklı modüller sunmaktadır.

Okul Liderliği Başlangıç Programı: Okul müdürlüğüne yeni başlamış kişilerin sorumluluklarını yerine getirmelerinde gerekli teknik bilgi birikimine sahip olmak ve uyum sağlama sürelerini kısaltmak için tasarlanmış bir programdır. Mevzuat, mali yönetim, eğitimde yenilikler, eğitimde yeni yaklaşımlar gibi konuların ele alındığı bu eğitimde yeni başlayan okul müdürlerinin mesleki iş birliği için yardımlaşma ağı kurulmaktadır.

Okul takımı yetiştirme programı: Deneyimli okul müdürlerinin yanlarında iki okul çalışanı ile katıldığı, farklı okul yönetimi konularını kapsayan 12 aylık bir yönetim eğitim programıdır. Farklı modüllerden oluşan bu programda her modül, bir okul geliştirme projesinin temelini oluşturan görevleri içerir. Programın bitiminden altı ay sonra sunulan projelerin nasıl uygulandığı takip edilmektedir.

Okul yöneticilerinin sorumlulukları ve rolleri, Temel Okullar ve Ortaöğretim Okulları Kanunu, okul yönetmelikleri, iş tanımları ve okul sahipleri ile yapılan iş sözleşmeleri ile belirlenir. Müdür, okuldaki öğretim ve öğrenme sürecinden ve diğer faaliyetlerden, okulun genel durumundan, gelişiminden ve mali kaynakların meşru ve uygun kullanımından sorumludur. Müdür, okulu temsil eder, okul adına hareket eder ve yasalarla sağlanan müdür

fonksiyonlarını yerine getirmek için gereken ölçüde bütçe sınırları içinde işlem yapabilme hakkına sahiptir. Buna öğretmenlerin ve diğer personelin işe alımı ve işten çıkarma işlemleri de dâhildir (Kukemelk & Ginter, 2016).

Okul müdürleri için profesyonel öğrenme fırsatları, ulusal olarak belirlenen yeterliklere uyumlu olarak düzenlenmektedir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin sürekli mesleki gelişimi için belirlenmiş bir program bulunmamaktadır. Müdürler kendileri için hangi tür profesyonel öğrenme faaliyetlerini izleyeceklerine kendileri karar verirler. Müdürler, Milli Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'na eğitim politikası uygulama desteği sağlayan Eğitim ve Gençlik Kurumu aracılığıyla yüz yüze veya sanal koçluk başvurusu yapabilirler (NCEE, 2023d).

2.6.6 Japonya'da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Japonya, Doğu Asya'da yer alan ve Büyük Okyanus'un batı kıyısında bulunan bir ada ülkesidir. Coğrafi olarak, dört ana adadan oluşan Japonya'nın birçok küçük adası da vardır. 125 milyonluk yoğun nüfusa sahip bir ülkedir. Japonya, eğitim sistemine büyük önem vermektedir. Eğitim, devlet tarafından zorunlu kılınmış ve ücretsiz olarak sunulmaktadır. İlkokul altı yıllık bir dönemi kapsarken, ortaokul ve lise eğitimi toplam altı yıl sürer. Üniversite eğitimi önemli bir yere sahiptir. Japonya'nın eğitim sistemi, disiplin, öz disiplin, çalışkanlık ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri büyük önem atfeder (Ekinci, 2010). Ayrıca Japonya, uluslararası eğitim değerlendirme programlarından biri olan PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren bir ülkedir. Japonya'da öğrenciler matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri gibi alanlarda 2012, 2015 ve 2018 yıllarında PISA sınavlarında yüksek performans sergilemişlerdir (NCEE, 2023e).

Japonya'da öğretmenlik mesleğine başlamak için lisans derecesine sahip olmanın yanı sıra, adayların Ulusal Giriş Sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Atanur Başkan vd., 2006; Mete, 2013). Adaylar, yılda üç kez düzenlenen genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisini içeren bir sınava girmektedir. Bu sınavı başarıyla geçen adaylar, görüşme ve uygulama sınavına da katılırlar. Bu aşamayı da başarıyla tamamlayan adaylar, altı aylık bir stajyerlik programına kabul edilir ve programı başarıyla tamamlayanlar asil öğretmen olarak atanır (Uçar & Uçar, 2004). Eğitim fakülteleri dışındaki yükseköğretim programlarını bitirmiş olan adaylar için "dışarıdan öğretmen yetiştirme" adı verilen bir yol da mevcuttur. Bu yöntemde, Türkiye'deki pedagojik formasyon sistemine benzer bir şekilde adaylar öğretmenlik sertifikasına sahip olarak öğretmenlik mesleğine başlayabilmektedir (Mete, 2013).

Japonya’da eğitimin yönetiminin yapılması Temel Eğitim Kanununa göre ulusal ve yerel şekilde örgütlenmiştir. Ulusal düzeyde, Eğitim Bakanlığı eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve ülke genelinde eğitim standartlarını sürdürmek ve geliştirmekle sorumludur. Yerel yönetimler ise kendi bölgesel koşullarını dikkate alarak eğitimi sürdürmekle görevlidir (Temel Eğitim Kanunu, 2006). Ulusal yönetim düzeyinde Eğitim Bakanlığı uygulanacak olan öğretim programının temel konularını belirlerken, okullarda bu çerçevede öğretim programını baz alarak kendi öğretim programını oluşturmaktadır. Yerelde eğitim yönetimi ve denetimi belediyelere aittir. Bölgelere göre belediyeler bünyesinde üç veya altı kişiden oluşan eğitim komiteleri bulunur. Eğitim komitesi üyeleri belediye başkanı tarafından seçilir ve belediye meclisi tarafından onaylanarak göreve atanır. Görev süreleri dört yıldır. Bu üyeler kurumsal hafızanın korunması ve aksaklıkların önlenmesi için farklı zamanlarda değiştirilir. Eğitim komiteleri okul yöneticilerinin atamalarını ve bakanlığın çerçeve planına uygun olarak bölgedeki eğitim planı ve programının hazırlanmasını sağlarlar (Başara-Baydilek, 2015).

Japonya’da okul müdürleri genel olarak öğretmenler arasından belirlenmektedir. Öğretmenler arasından seçilecek müdürlerin en 5 yıllık öğretmenlik tecrübesi yanında birinci sınıf veya ikinci sınıf öğretmenlik sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Bunun yanında bazı durumlarda eğitim sektörü dışından da okul müdürü olarak atanma mümkün olabilmektedir (Tsukuba University Center for Research and International Cooperation [CRIED], 2023).

Müdürün görevleri; eğitim işlerinin yürütülmesi ve yönetimi, personel ve öğrenci işleri, okulun kurumsal yönetimi, okul imkanlarının geliştirilmesi ve halka ilişkiler ile ilgili konuları kapsamaktadır. Okul yönetiminde bir müdürün, okulun vizyon ve stratejisini belirleme, yönetme ve liderlik etme becerisine sahip olması beklenmektedir. Japonya’da yapılan eğitim reformları ile müdürlerin sadece teknik konulara hâkim eğitim uzmanı olarak yetiştirmesinin yanında, okulda özerk yönetimi sağlayacak liderlik özelliklerine sahip kişiler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (CRIED, 2023).

Japonya’da okul müdürünün yanında okul yönetiminde rol alan farklı düzeyde liderler de bulunmaktadır. Okul Eğitimi Kanunu 2007 yılında yenilenmiş, okul yönetimini daha etkili kılmak için "kıdemli müdür yardımcısı", "kıdemli öğretmen" ve "usta öğretmen" gibi üç yeni görev tanımlanmıştır (CRICED, 2023). Owaki (2005) okul liderlik ekibinde yer alan kişileri üç şekilde tanımlamaktadır. Okul liderleri ekibinde dar kapsamlı tanımda sadece yönetici konumundaki müdür, kıdemli müdür yardımcısı ve müdür yardımcıları yer alırken geniş kapsamlı tanımda kıdemli öğretmenler ve usta öğretmenler gibi orta düzey liderler de yer almaktadır. En geniş tanımda ise bu tanımın içine yerel eğitim kurulları başkanları ve

akademik danışmanlar dahil olmaktadır. Japonya Eğitim Bakanlığı son yıllarda orta düzey okul liderleri olan kıdemli öğretmenler ile usta öğretmenleri okul yönetimi için hazırlamanın önemini odaklanmıştır (Fujimoto 2011; Owaki 2005). Orta düzey liderlerin okuldaki deneyimi daha az olan öğretmenlere destek olmada iletişimi kolaylaştırması, okul yönetimine eğitimsel konuların yürütülmesinde yardımcı olması nedeni ile orta düzey liderler için ulusal eğitim programları, katılımcı sayısı ve eğitim içerikleri açısından genişletilmiştir (Yamamoto vd., 2016).

Öğretmen ve Personel Geliştirme Ulusal Enstitüsü (NITS), Japonya'da eğitim sektöründe çalışan öğretmenler ve diğer okul personelinin gelişimini desteklemek amacıyla faaliyet gösteren bir kurumdur. NITS, öğretmenlerin ve diğer personelin mesleki becerilerini güçlendirmek, eğitimde en son trendleri tanıtmak ve okul yönetimi konularında destek sağlamak için çeşitli programlar sunmaktadır. NITS'nin programları, öğretmenlerin ve personelin kariyer aşamalarına göre tasarlanmıştır. Bu programlar arasında müdürler, müdür yardımcıları, öğretmenler ve idari personel için özel programlar bulunmaktadır. Programların içeriği, eğitim politikalarının güncel gelişmelerini ve okul yönetimi teorilerini tanıtmaya odaklanmaktadır. Aynı zamanda, okula uyum ve ruh sağlığı gibi konular da programların içeriğinde yer almaktadır. NITS'nin amacı, okul liderlerinin ve diğer idari personelin kurumsal yaşamda karşılarına çıkacak çeşitli sorunları ele alabilme becerisini geliştirmek, onların daha yerel ve öğrenci odaklı bir eğitim ortamı oluşturmalarına destek olmaktır. Böylelikle, okulların daha etkili bir yönetim ile öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verilmesi hedeflenmektedir (NITS, 2021).

Bu enstitüde okul yöneticilerine verilen eğitim konuları arasında okul yönetiminde çağdaş yaklaşımlar, okul yönetiminde vizyon ve strateji, okul yönetim planı oluşturma, müfredat yönetimi, personel yönetimi, okul güvenliği ve risk yönetimi, finansal yönetim, okul gelişimi, halkla ilişkilerin geliştirilmesi ve eğitim hukuku yer almaktadır. Eğitimlerde normal ders anlatımını yönteminin yanı sıra, durum çalışması, uygulama, canlandırma, örnek olay çalışması gibi çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır (CRICED, 2023).

2.6.7 Kanada'da Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Kanada, son yıllarda uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında elde ettiği başarılar ile farklı alanlardaki başarılarına eğitim sistemini de eklemiştir. PISA 2012 değerlendirmesinde ortalama puanda 13. sırada olan ülke 2015'te 6. sıraya yükselmiş, 2018'de de sıralamadaki yerini korumuştur (OECD, 2012, 2016, 2019). Kanada'da Türkiye ve Singapur'un aksine merkezi bir eğitim sistemi yapılanması yoktur; bunun yerine eğitim

öğretim faaliyetleri yerel eyalet-il düzeyinde oluşturulan eğitim bölümlerince yerine getirilmektedir. Eğitim öğretim işlerinden il düzeyinde birinci derece sorumlu “minister” yani bakanlar bulunmaktadır. Bu nedenle ülke çapında tek bir bakanlık yerine Eğitim Bakanları Konseyi vardır (Konan vd., 2018). Kanada’da eğitimin yönetsel yapısında görülen bir diğer farklı uygulama ise okul kurullarıdır. Okul kurullarının üyeleri her okulun bulunduğu yerleşim biriminde yaşayan kişilerce seçilerek göreve getirilmektedir. Bu kurul aynı zamanda yönetim kurulu gibi çalışmaktadır. Kurul aynı zamanda kendi temsilcisini okulun bulunduğu şehirdeki temsilciler konseyine gönderir (Sheppard vd., 2013). Okul yönetimi eğitim konularında kendi kararlarını verme otonomisine sahipken, personel işe alma işten çıkarma, müfredat belirleme gibi iş ve işlemler okul kurulları tarafından yapılmaktadır (Newton & Costa, 2016).

OECD ortalamasının üzerindeki öğretmen maaşları bu mesleği ülkede rağbet gören bir kariyer haline getirmiştir. Öğretmen olmada aranan şartlar ve standartlar eyaletler arasında farklılık göstermektedir. Öğretmen olmada temel gereklilik, adayların doğrudan eğitim alanında lisans diploması alması veya belirli bir alanda lisans diplomasına ek eğitim formasyonunu tamamlamasıdır. Öğretmenlik eğitimi programını tamamlayan adaylar, teknoloji eğitimi, İngilizce veya Fransızca, sınıf grubu ve konulara göre değişen bir temel yeterlilik belgesi alırlar. Öğretmenlerin en az iki sınıf seviyesinde nitelikli olmaları gerekmektedir (1-3. sınıflar, 4-6. sınıflar, 7-10. sınıflar ve 11-12). Ontario’da uygulanan öğretmen yetiştirme uygulamasında öğretmenlik eğitiminden mezun olunduktan sonra, bir yıllık bir göreve başlama programı uygulanır. Bu programda yeni öğretmenlere daha az derse girme sorumluluğu verilir ve yanına danışman bir öğretmen görevlendirilir. Göreve başlama programındaki bu öğretmenler yıl boyunca onları yönlendirmek ve desteklemek için tasarlanmış mesleki gelişim eğitimlerine de katılırlar. Yeni göreve başlayan öğretmenler ve danışmanlar yılsonunda değerlendirmeye tabi tutulur (NCEE, 2023f). Kanada’da öğretmenlerin kariyerlerinde ilerleme fırsatları bulunmaktadır. Başarılı öğretmenler bölüm başkanlığına terfi edebilir. Daha sonra kariyerlerinde okulda ve okul sisteminde liderlik rolleri üstlenmek için mesleki gelişim eğitimlerine katılabilir.

Türkiye’de uygulanan yönetmelik hükümleri çerçevesindeki genel atama kriterlerinin aksine Kanada’da genel geçer bir standart yoktur. Ülke genelindeki okul liderleri yetiştirme programları da buna paralel olarak çeşitlilik göstermektedir. Bu programlar temelde birbirlerinden çok farklılık göstermemekle birlikte işlevsel liderlik ve eğitimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanır (Taipale, 2012). Örneğin, Nunavut bölgesinde "Eğitimsel Liderlik Programı" adıyla geliştirilen bir sertifika programı bulunmaktadır. Bu program iki aşamadan oluşmakta ve toplamda 240 saatlik bir süreyi kapsamaktadır (birinci

kur 80 saat, ikinci kur 80 saat + staj 80 saat) (Fredua-Kwarteng, 2013). Okul müdürlerinin göreve gelmesinde Ontario eyaletinin belirlediği standartlar genel olarak yazarlar tarafından literatürde ele alınmaktadır (Normore, 2004). Buna göre devlet okulunda okul müdürü olabilmek için şu şartlara sahip olunması gerekir:

- Lisans derecesine sahip olmak,
- Öğretmenlikte en az 5 yıllık tecrübe sahibi olmak,
- İlk, orta ve lise kademeleri sertifikası sahibi olmak
- Uzmanlık sertifikasına veya yüksek lisansa derecesine sahip olmak
- Okul Müdürü Yeterlilik Programını tamamlamış olmak

Okul müdürü yeterlilik programı, Ontario’da bulunan üniversiteler, öğretmen federasyonları ve müdürler dernekleri tarafından verilebilmektedir. Bu eğitim programları, öğretmenlerin etkili okul yöneticileri olmaları için gerekli bilgi ve becerileri sağlamayı amaçlamaktadır (Normore, 2004; www.ontario.ca).

Okul Müdürü Yeterlilik Programı

Okul Müdürü Yeterlilik programı, beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip yukarıda belirtilen niteliklere sahip okul müdürü adaylarına verilen eğitim programıdır. Bu program iki bölümden ve bir staj programından oluşmaktadır.

Ontario Liderlik Çerçeve Planı 2012 kapsamında geliştirilen bu eğitimde birinci bölüm, kurs çalışmalarını ve bir staj önerisinin geliştirilmesini içeren bir giriş programıdır. Okul müdürü olmayı hedefleyen öğretmenlerin başvurduğu bu program bir okulu yönetiminin temel yönlerine giriş niteliğindedir. Eğitimin ikinci bölümünde adaylar, müdürlüğün teorik ve uygulamaya yönelik yönlerini derinlemesine öğrenip keşfederler. Liderlik, program, planlama gibi kavram ve konulara bu bölümde daha çok odaklanılır. Eğitimlerde adayların mesleki uygulamalarını ve bilgilerini liderlik rolü ile birleştirmesi hedeflenir. Bu programda öğretilen konular ve kazanımları şu şekildedir (Ontario Collage of Teachers [OCT], 2022: The Institute for Education Leadership, 2012):

Yönetici ve lider olarak okul müdürü:

- Eşitlik ve baskı karşıtlığı temelli liderlik uygulamaları,
- Kişisel eğitim vizyonu oluşturma,
- Liderlik teorileri ve kişisel liderlik tarzı ile ilişkileri,
- Kişisel liderlik becerilerinin geliştirilmesi,

- Mesleki ilişkileri ve yeterlikleri geliştirmeyi destekleyen liderlik stilleri ve uygulamaları,
- Bazı önemli okul işlerini (işe alım, danışmanlık, görüşme yapma) gerçekleştirmek için gerekli liderlik becerilerinin geliştirilmesi,
- Koçluk ve mentorluk uygulamaları.

Yasal yükümlülükler ve sorumluluklar eğitimi:

- Genel mevzuat eğitimi (belediye kanunu, insan hakları kanunu, engelliler hakkında kanunlar),
- Etik ve yasal sorumluluklar,
- Teknolojinin etik kullanımı,
- Okul güvenliği, kişisel verilerin korunması-bilgilerin gizlenmesi,
- Yerel halkın korunmasına ilişkin mevzuat,
- Yerel eğitim mevzuatı, performans değerlendirme politikaları,
- Sivil savunma iş ve işlemleri,
- Çalışma hukuku, okul konseyleri ve okullarda gönüllülerle çalışmanın yasal sorumlulukları.

Stratejik Liderlik ve Hesap Verilebilirlik Uygulamaları:

- Güvenli okul ortamı yaratmak için il yönetimi ve okul kurullarının öncelikleri doğrultusunda paydaş destekli strateji oluşturma,
- Liderliğin karar alma sürecine etkileri, okul eğitim programı oluşturmaya kaynaklık eden politika, strateji ve yönergeler,
- Duygusal, politik, sosyal, kolektif, dijital ve kültürel zekâ ile ilgili kavramsal çerçeveler,
- Çevresel sürdürülebilirlik ve küresel sorumluluk kültürü oluşturma,
- Toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeye kendini adanmış demokratik vatandaşlık ve sosyal adalet kültürü oluşturma,
- Çeşitliliği, eşitliği, refahı, etkinliği teşvik eden ve destekleyen politikalar, süreçler ve stratejiler,
- Öğrencilerin yönetime katılımını destekleyici güvenli ve etik ortamlar sağlama,
- Okul yönetiminde şeffaflık ve hesap verilebilirliği sağlayan süreçler.

Öğretimsel Liderlik Uygulamaları

- Her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veren ve benliğini destekleyen eleştirel pedagoji, farklılaştırılmış öğretim, evrensel tasarım ve deneyimsel öğrenme becerileri,
- Öğrenci başarısını ve öğrenmeyi artıran eğitimsel uygulamalar,
- Öğrenmeyi ve öğretimsel uygulamaları destekleyen eğitim politikaları,
- Müfredatın uygulanması ve her öğrencinin aktarılabilir becerilerinin geliştirilmesi için gerekli süreçler ve stratejiler,
- Kapsayıcı eğitim uygulamaları,
- Kapsayıcı bir kültürü teşvik etmek için çeşitlilik, eşitlik ve baskı karşıtı uygulamalar,
- Sınıf, okul, ilçe ve il düzeyindeki uygulamalar arasında uyum becerilerinin geliştirilmesi,
- Öğretim programını her bir öğrencinin yetenekleri, ilgi alanları, güçlü yönleri, kimlikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda ele alan programlar ve süreçler,
- Öğrencilerin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini destekleyen politikalar ve süreçler,
- Öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı.

Öğrenme – Öğretme Teorileri ve Araştırma Becerileri

- Eğitim liderliğinde yeni yaklaşımlar (baskı karşıtlığı, çeşitlilik, cinsiyet kimliği, ruh sağlığı ve özel eğitim),
- Eğitim liderliğinde güncel araştırma ve teoriler (Müdürler ve Müdür Yardımcıları için Ontario Liderlik Çerçevesi),
- Kolaylaştırma, müzakere ve arabuluculuk için çatışma ve süreçlerle ilgili araştırma,
- Bilimsel araştırma yöntemleri,
- Sınıf ve okul gelişim planlamasında veri toplama, yönetim ve analiz stratejileri,
- Azınlıklar ile ilgili liderlik araştırmaları,
- Tüm öğrenciler için öğrenmeyi teşvik eden gelişim ve zekâ teorileri,
- Etkili karar verme ve problem çözme için teoriler, modeller ve stratejiler.

İlişki ve Ortaklık Yönetimi

- Paylaşılan liderlik ve sorumluluk kültürünü geliştirmede iletişim süreçleri,
- Öğrenmeyi desteklemede paydaş katılımını sağlama ve iletişim stratejileri,
- İlişki kurmada etkili ortaklık modelleri,

- Öğrencilerin öğrenme ve iyi oluşlarını desteklemek için sivil toplum kuruluşlarıyla ortaklık kurma,
- Mesleki öğrenme ağlarını ve sosyal medya topluluklarından faydalanma stratejileri,
- Bilgi ve sorumluluğun paylaşılmasını teşvik eden bir okul kültürünü geliştirmeye yönelik stratejiler.

Ontario eyaletinde uygulanan bu iki aşamalı okul müdürü yetiştirme programının son aşamasında staj uygulamasına benzer “liderlik uygulaması” programı bulunmaktadır. Bu uygulamada adaylara okul yönetim ekibinin bir üyesi olarak liderlik rolünde yer alma fırsatı sağlamayı amaçlanmaktadır. Liderlik uygulama stajının, okul ortamında nitelikli bir müdür veya müdür yardımcısı danışmanlığında, en az 20 saati gözlem olmak üzere 50 saat olması gerekmektedir. Uygulama süreci şu şekilde işlemektedir (OCT, 2022):

Danışman Seçimi: Adaylar hali hazırda görevli olan, nitelikli ve deneyimli bir danışman okul müdürü veya müdür yardımcısı seçerler.

Uygulama Sözleşmesinin Hazırlanması: Liderlik stajı sözleşmesi, sorumluluğu adaya ait olmakla birlikte aday, danışman ve kurs eğitmeni arasında yapılan bir anlaşmadır.

Uygulama Günlükleri: Adayların, staj süreci boyunca yaptıkları faaliyetleri belgeleyen bir günlük tutmaları beklenir. Bu günlükte karşılaşılan zorluklar ve başa çıkma yöntemleri, personel ile yapılan faaliyetler, konferanslar, çalıştaylar, araştırma ve staj uygulaması ile ilgili profesyonel okumalar gibi mesleki öğrenme faaliyetleri üzerine düşünceleri içerebilir.

Gözlem: Bu isteğe bağlı bir eylem olup, bir adayın bir okul ortamında bir müdür veya müdür yardımcısını gözlemlemesini sağlar. Adaylara okul yöneticiliğini eylem halinde ve çoklu bağlamlarda deneyimleme fırsatı sunar.

Raporlaştırma: Adayların liderlik stajları hakkında bir rapor hazırlamaları gerekmektedir. Öğrenme deneyimlerini ve bunların liderlik uygulamaları üzerindeki etkisinin yansımaları bu raporda yer alması gerekmektedir.

Ontario'da okul müdürü seçimi ve ataması üç adımda gerçekleştirilmektedir. İlk aşamada okul kurulunun ön değerlendirme yapması için adaylar başvuru formu, niyet mektubu, öz geçmiş hazırlayıp liderlik anketlerini doldururlar. İkinci adım problem çözme ve liderlik senaryosu uygulamasıdır. Adaylara olası bir problem senaryosu verilir ve problem çözme becerileri değerlendirilir. Üçüncü adım ise mülakattır. Mülakat jürisi, hâlihazırda görev

yapan üç okul müdürü ve bir eğitim danışmanından oluşur. Mülakat soruları, strateji belirleme, ilişki personel geliştirme, okul geliştirme, öğretim programını geliştirme ve hesap verebilirlik konularını kapsar. Tüm aşamaları başarıyla geçen adaylar raporlanır ve aday havuzu oluşturulur. Okul kurulu yönetimi, bu havuzdan en uygun adayı okul müdürlüğüne getirir (Konan vd., 2018).

2.7. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde, ideal okul yöneticilerinin özellikleri ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik modeller ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. İdeal Okul Yöneticilerinin Özellikleri ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Demirtaş ve Yıldırım (2010) etkili okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarını, onların kendi ifadeleri doğrultusunda açıkladıkları ve yöneticilerin bu yönetsel alanda davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçladıkları “Etkili Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Yönetsel Davranışlar” adlı çalışmasında, 2009- 2010 eğitim öğretim yılında Elazığ ve Samsun illerinde görev yapan 14 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre etkili okul müdürlerinin özellikleri liderlik teması altında etkili iletişim, motivasyon ortak akla önem verme, iş birliğine önem verme, ayırım yapmama, yeniliklere açık olma; kişisel özellikler teması altında gelişmelere ve yeniliklere açıklık, işini sevmeye ve severek yapma, kararlılık, planlı çalışma, risk alma; insan ilişkileri teması altında ise fedakârlık, çalışanlara güven verme ve iyi niyetlilik gibi başlıklar altında toplanmıştır.

Koçak ve Helvacı (2011) “Okul Yöneticilerinin Etkililiği” başlıklı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığında çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada okul müdürlerinin etkililik düzeyleri çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Evrenini Uşak İline bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerin oluşturduğu bu çalışmada 85 okuldan 300 öğretmene “Okul Yöneticilerinin Etkililiğini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde bulgularında okul müdürlerinin etkililik düzeylerinin en çok öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi, okul kültürü ve iklimi, okul çevre- aile ve bütçe boyutlarında olduğu sonucuna varılmıştır.

Gürbüz ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları “Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri” adlı çalışma başarılı olarak değerlendirilen okul müdürlerinin ortak özelliklerini belirleyip, bu özellikleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’nin farklı bölgelerinde çalışan 7 başarılı ilköğretim okul müdürü oluşturmuş, çalışma grubunun belirlenmesinde farklı bölgelerde çalışıyor olma, çalışılan

okulların Seviye Belirleme Sınavında (SBS) bölgelerinde önemli sıralama elde etmiş olması, okula kayıta velilerin tercih etmesi gibi hususlar dikkate alınmıştır. Araştırmacıların geliştirdiği 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile verilerin toplandığı bu araştırmada okul müdürünün başarısına katkı sağlayan faktörlerin mizah anlayışına sahip olma, kurum kültürünü oluşturma, yetkilerin yerinde ve zamanında kullanımı, öğretmenlerinin iş doyumunu sağlama ve fiziki şartları iyileştirme olduğu görülmüştür.

Hıdıroğlu (2016) "Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları" adlı çalışmasında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan 345 öğretmenden veri toplamıştır. Bu araştırma, etkili okul yöneticilerinin ne tür epistemolojik inançlara sahip olmaları gerektiğini öğretmenlerin görüşlerine dayanarak belirlemeyi ve bu inançların öğretmenlerin iş performansına etkisini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçları etkili okul müdürlerinin karar vermeden önce durumu iyi tespit eden ve anlayan, kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen, bilimsel ve özgün düşünceleri destekleyen, yüksek epistemolojik inanca sahip, yeni tavsiye, fikir ve tecrübelerle açık kişilerden oluşması gerektiğini göstermiştir.

Şahan'ın (2018) "Etkili Okul Yöneticilerinin Özellikleri" adlı makalesinde, Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programına devam eden 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayanarak etkili okul yöneticilerinin özelliklerini belirlemeyi amaçlamış ve bu doğrultuda 31 öğrencinin görüşleri başvurmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersinde öğrencilere etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler sorulmuş ve yanıtlar yazılı olarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre etkili bir okul yöneticisinin; adil, toplumu iyi tanıyan, öğretmenlere hoşgörülü davranan, katı kuralları olmayan, tarafsız ve dürüst, mesleğine bağlı, şiddetle mücadele eden, velilerle etkileşim halinde olan, zaman yönetimine önem veren, özellikle öğrenci sorunlarıyla ilgilenen, çözüm odaklı, sürekli denetime önem veren, yenilikçi, güler yüzlü, yasalara hâkim, erişilebilir ve korkulmayan biri olması gerektiği öne çıkmıştır.

Duran ve Cemaloğlu'nun (2020) "Başarılı Okul Müdürlerinin Kimliği Üzerine Fenomenolojik Bir Analiz: Alandan Sesler" adlı çalışmasında, öğretmenler, müdür yardımcılar, öğrenciler ve velilerin başarılı okul müdürlerinin kişisel özellikleri, mesleki yeterlilikleri ve liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma kapsamında katılımcılar Seviye Belirleme Sınavı başarısı, veli tercihi, fiziki olanaklar,

sosyal ve kültürel başarılar gibi belirli kriterlere göre seçilmiş başarılı okullarda görev yapan öğretmenler, müdür yardımcıları, öğrenciler ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, 21 müdür yardımcısı, 21 öğretmen, 225 ortaokul öğrencisi ve 176 öğrenci velisinden oluşan toplam 676 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılara, okul müdürlerinin sahip olması gereken kişisel özellikler, mesleki yeterlilikler ve liderlik davranışlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre başarılı okul müdürlerinin liderlik stilleri bağlamında sırasıyla en çok paternalist liderlik, öğretimsel liderlik, vizyoner liderlik davranışları sergiledikleri; okul iklimi oluşturma bağlamında anlayışlı, herkesi kucaklayan, farklılıklara saygı duyan kişiler oldukları; insan kaynakları yönetimi bağlamında öğretmenleri destekleyen, yeni öğretmenlere danışmanlık yapan, mevcut öğretmenleri geliştiren, mesleğinde başarılı öğretmenlerin okulda kalmalarını sağlayan, öğretmenlere mesleki gelişim imkânları sunan, yönetsel süreçlerin yönetimi bağlamında eğitim ortamını huzurlu hale getirmeyi başaran, güvenilebilen bir güç kaynağı ve dayanak olunabilecek, disiplinli kişiler oldukları; iletişim bağlamında kendini iyi ifade edebilen, güler yüzlü, saygılı, samimi mizah kullanabilen; öğrenci başarısına etki bağlamında da öğrenci merkezli öğrenci yararına düşünen, öğrenci başarısı odaklı, öğrencileri karar süreçlerine dâhil eden, veriye dayalı başarı analizi yapan, öğrenci seviyesine inebilen kişiler oldukları saptanmıştır.

2.7.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

"Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri" adlı araştırma, Çelik (1990) tarafından 310 okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırmada eğitim yöneticilerinin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinin kendilerini okul yöneticiliği görevlerine hazırlamaktan uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ankete katılanların %76,1'inin hizmet içi eğitim, kurs veya seminere katılmadığı, %53,5'inin eğitim yönetimi ile ilgili bir kurs veya seminere katılmadığı ve %19,4'ünün eğitim yönetimi ile ilgili 1-2 kurs veya seminere katıldığı görülmüştür. Çelik (1990) sunduğu bu model önerisinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde rol olacak kurumların bakanlıklara bağlı yüksekokulların yerine üniversiteler olması gerektiğini vurgulamıştır.

Işık (2003) "Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi" adlı çalışmada okul müdürlerinin eğitime yönelik okul müdürlüğü yetiştirme programlarının gerekliliğini değerlendirmeyi hedeflemiştir. Işık çalışmada Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine kaynaklık eden programlara ilişkin var olan durumu ortaya koymuş, mevcut programların okul müdürü yetiştirmede yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Işık'ın sunduğu model önerisine göre yetiştirilecek okul müdürlerinin ilk önce Amerika Birleşik Devletleri'nde

eyaletler arası okul liderliği lisanslama standartlarını oluşturan ISSCL kurumunun standartlarına sahip kişiler olması gerektiği vurgulanmıştır. Yetiştirme programında ise yöneticilerin 5 farklı boyutta yetiştirildiği bir içeriğe sahip olması gerektiği öngörülmüştür:

1. Teorik boyut: Bu boyutta okul yönetici adaylarına yönetsel teoriler, örgütsel davranış ve felsefe ana ders başlıkları altında yönetim bilimi, eğitim yönetiminde teoriler, grup dinamiği, örgütsel davranış ve diğer teorik konuların öğretilmesi öngörülmüştür.
2. Teknik Boyut: Bu boyutta ise adaylara okul yönetiminde yer alan eğitim politikası, insan kaynakları yönetimi, mali işler, öğretimde liderlik, eğitim programları, öğrenci işleri, disiplin işlemleri, okulun işletme olarak yönetimi, eğitim mevzuatı ve halkla ilişkiler gibi teknik bilgi beceri gerektiren işlerin öğretilmesi amaçlanmıştır.
3. Problem Çözme: Bu boyut okul yönetici adaylarının okul yönetiminde potansiyel olarak karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne ilişkin yöntemlerin öğretilmesi boyutu olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda yönetici adaylarının araştırma teknikleri, örgütsel değişim, vizyon geliştirme, etkili konuşma, toplantı düzenleme ve çatışma yönetimi gibi dersleri almaları öngörülmüştür.
4. Uygulama (Staj) Boyutu: Bu boyutta yönetici eğitiminde yer alan okul müdürü adaylarının belli bir süre yöneticilik uygulamasına katılması amaçlanmıştır.
5. Beceri Boyutu: Bu boyutta da okul yöneticisi adaylarının sunacakları bitirme projesi ile eğitim süresince kazandıkları bilgi ve becerilerini sunmaları amaçlanmıştır.

Cemaloğlu'nun (2005) "Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar" başlıklı makalesinde okul yöneticisi yetiştirmenin Türkiye'de tarihsel gelişimi, mevcut okul yöneticilerini yetiştirme uygulamalarının durumu, bugünkü sorunları ve gelecekteki hali ele alınarak okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama sistemine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Cemaloğlu ilk önce Türkiye'de yönetici seçme, atama ve yetiştirmeye ilişkin tarihsel süreci ele almış, daha sonra da bu alanda o günkü Millî Eğitim Bakanlığının yönetici atama mevzuatını değerlendirmiştir. Araştırmacıya göre yönetici olacak adaylarda "aylıktan kesme disiplin cezası almamış olmak" koşulu, bir kere yapılan hata nedeni ile bireyi defalarca cezalandırması açısından yapıcı olarak görülmemiştir. Yönetmelikte eleştirilen diğer bir konu ise sicil notuna göre "Yönetici Değerlendirme Komisyonları" tarafından belirlenen 3 kişiden bir tanesinin atamaya yetkili amir tarafından atanması yöntemi hem sicil notunun hem de amirin takdirinin son derece öznel kriterlere dayanmasından ötürü eleştirilmiştir. Araştırmacı seçme sınavında sorulacak soru dağılımına ilişkin yaptığı değerlendirmede Türkçe Dil Bilgisi, Ulusal Güvenlik, İnkılap Tarihi

soruların yoğunlukta olduğunu buna karşın eğitim yöneticiliği ile ilgili soruların ise nispeten daha az olduğunu vurgulamıştır. Cemaloğlu (2005) atanacak yöneticilere uygulanan 120 saatlik kursa ilişkin uygulamadan ziyade kuram ve teoriye dayalı olması nedeni ile kursun yetersizliğine dikkat çekerek bu uygulamanın da geçici bir çözüm olduğunu belirtmiştir. Cemaloğlu'na göre hizmet öncesi eğitimler okul yöneticilerinin başarılarını kısmen artırsa da bu eğitimlerin ne derece yeterli olduğu tartışmalıdır; çünkü programlardaki zaman kısıtlılığı yöneticilerin derslere aktif katılımını en aza indirmekte, derslerin işleniş çeşitli kaynaklardan yapılan sunu ve çeviriler ile sınırlı kalmaktadır.

Cemaloğlu (2005) eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda oluşturulacak programların okul yöneticilerinin uzun vade gelişimlerini sağlaması gerektiğini belirtmekte, okul yöneticilerinin teknik becerilerinin geliştirilmesi yanında, diğer yeterlilik alanlarında da kendilerini yetiştirmelerini önermektedir. Araştırmacının bu görüş ve önerileri doğrultusunda sunduğu model önerisi üç ana bölümden oluşmaktadır: Yönetici adaylarının seçilmesi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve okul yöneticilerinin atanması. İlk aşama olan yönetici adaylarının insan kaynağının öğretmenlik ve kamu yönetimi mezunu yöneticiler olmak üzere iki ayrı kaynaktan gelebileceği öne sürülmüş, buna ek olarak eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış adayların doğrudan atanması önerisinde bulunulmuştur. Seçme modeline göre öğretmenlerin katılacağı, her sene yapılacak ve beş sene boyunca geçerli olacak “Yeterlilik ve Yarışma Sınavı” yapılmalıdır. Bu sınavdan alınan puanın %50’si ile çeşitli performans ölçütlerinden elde edilen puanların %50’si toplanarak bir değerlendirme puanı oluşturulmalıdır. Okul yöneticisinin yetiştirilmesi için yüksek lisans programları işe koşulmalı, bu programda yer alan yönetici adayları en az 1 yıl izinli olmalıdır. Yetiştirme uygulamalarında yönetici adaylarının derslerinin simülasyonlar, liderlik uygulamaları, örnek olay çalışması, klinik uygulama, sorun temelli öğrenme, iletişim becerileri, ortak grup etkinlikleri, kararlara katılım farklı öğretim yöntemleriyle tasarlanması gerekmektedir. Sunulan model önerisinin son aşaması olan okul yöneticilerinin atanması basamağında yönetici adaylarının LES puanı, seçme sınavı puanı, 360 derece performans değerlendirme puanı, ödül puanı ve bilimsel eseri puanın ortalaması alınarak bir atama puanı oluşturulması ve yöneticilerin A, B ve C sınıfı olarak belirlenmiş okul türlerine en düşük sınıftan başlayarak atanması ön görülmüştür. Atanan yöneticilerin 5 yılda bir yapılması ön görülen mecburi yeterlilik sınavı neticesinde bir üst kuruma veya bulunduğu yerde göreve devam etmesinin yanında, görevleri boyunca çeşitli hizmet içi eğitimlere tabi tutulması da araştırmacı tarafından öneri olarak sunulmuştur.

Kesim (2009) “Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri için Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi” adlı doktora tezinde eğitim yönetimi ve uzaktan eğitim teknolojisi konusunda uzmanların fikir ve önerilerini dikkate alarak, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla eğitilmesi için bir sertifika programı modeli geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada iki farklı örneklem grubundan veriler toplanmış, ilk örneklem grubunu çeşitli illerden 1033 okul yöneticisi, ikinci örneklem grubunu ise 20 uzaktan eğitim teknolojisi alan uzmanı oluşturmuştur. Araştırmada ilk örneklem grubu olan okul yöneticilerine farklı alt boyutlardan oluşan “Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Anketi” uygulanmış, ikinci örneklem grubu olan alan uzmanlarına ise “Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri için Uzman Görüşleri” adlı açık uçlu veri toplama aracı uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular çerçevesinde oluşturulan program modeli önerisinin ilk aşamasında en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip katılımcıların Anadolu Üniversitesi bünyesinde oluşturulacak e-sertifika programına dahil edilmeleri amaçlanmaktadır. Bu sertifika programında yönetici adaylarına öğretilecek konu alanlarının eğitim yönetimi, yönetim bilimleri ve eğitim bilimleri ile ilgili olması öngörülmektedir. Önerilen bu modelde uzaktan eğitim yoluyla alınacak bu derslere ek olarak “okul yöneticiliği uygulaması” adı altında zorunlu bir ders uygulaması planlanmaktadır. Sertifika programının tamamlanması için zorunlu olacak bu derste örnek olay ve e-portfolyo uygulamaları ile katılımcıların deneyimlerini birbirleriyle paylaşması amaçlanmaktadır. Programın değerlendirme basamağında katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla edindikleri kazanımların çevrim içi ödev uygulaması, uzaktan yapılan ara sınavlar ve son olarak dönem sonlarında yapılacak yüz yüze sınav uygulaması ile değerlendirilmesi önerilmektedir.

Eğitim yönetimi bölümünün eğitim programının içeriğinde olması gereken ders içeriklerinin tartışıldığı Çiftçi’nin (2010) “Eğitim Yöneticisi Adaylarının Yetiştirilmesi Bakımından Müfredatın Değerlendirilmesi” adlı makalesinde araştırmacı öğretmenlik, yöneticilik ve üniversite bünyesinde görev yaptığı çeşitli dönemlerde edindiği tecrübeleri ve bu konuda gördüğü eksikleri yansıtmıştır. Çiftçi’ye göre her öğretmen potansiyel bir eğitim yöneticisi adayı olmasına rağmen üniversite eğitimi esnasında ya da görev atandıktan sonra okul yönetimi, resmi yazışmalar, demirbaş ve ayniyat işleri, mali işler, program oluşturma, öğrenci ve personel disiplin işleri, eğitim mevzuatı gibi konularda hiçbir eğitim almamakta, yöneticilerin bu konulardaki bilgi eksiklikleri de eğitim kurumlarının işleyişinde önemli sorunlar teşkil etmektedir. Çiftçi’ye göre ilk aşamada eğitim fakültelerine öğrenci alımında düzenlemeler getirilmeli, bölümlere öğrenci alımında sınava ek olarak mülakat ve Türkçe kompozisyon sınavı uygulaması yapılarak öğrenci seçilmelidir. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin branşları ile ilgili eksiksiz bir eğitim almalarının yanında eğitim

yöneticisinin teknik bilgi ve becerilerini (resmi yazışmalar, protokol bilgisi, mevzuat bilgisi, bütçe ve harcama bilgisi, personel özlük işleri, rehberlik, teknoloji kullanımı) geliştirmeye, eğitim yönetimi alanyazınına ilişkin konu alanlarını (yönetim bilimi, karşılaştırmalı eğitim, eğitim hukuku, çocuk hukuku, eğitim ekonomisi) öğrenmeye yönelik derslerin müfredata eklenmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Araştırmacı öğretmen adaylarının alacakları bu yoğun eğitimin süresinin 5 yıl olması gerektiğini belirtmiştir.

Kocabaş ve Yırcı'nın (2010) "Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi: Mentorluk" adlı çalışmalarında mentorluk kavramı yönetici yetiştirme yaklaşımları açısından değerlendirilerek Türkiye'de yeni okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılmak üzere bir mentorluk temelinde bir model önerisi geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma kapsamında önerilen modelde, ilk aşamada, eğitim kurumlarında mentorluk programlarıyla yeni başlayan okul müdürlerine destek sağlayarak nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesi önerilmiştir. Bunun yanı sıra, mevcut okul yöneticilerinin de mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bakanlık merkez teşkilatında "Eğitim Kurumları ve Yönetici Atama Birimi" oluşturularak bu birimin hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi, bu programlar aracılığıyla okul müdürlerinin liderlik ve yönetim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu birime bağlı olarak, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde "Mentor Müdürler Kurulları" kurulması planlanmıştır. Bu modele göre bu kurullarda görev yapacak müdürler belli kriterlere göre bu kurulda görev yapacaklardır (başarı durumu, ilgili eğitim ile ilgili kurs ve seminerlere katılım, lisansüstü dereceye sahiplik vb.). Mentor müdürlerin yanı sıra aday müdürlerin (mentee) seçimi de bu kurul tarafından yapılacak olup, aday müdürlerin yönetim ve liderlik becerileri, kişiler arası iletişim yetenekleri, takım çalışmasına uygunluk, çatışma çözme becerileri, değişim isteği oluşturma kabiliyeti ve sorunlu durumlarla başa çıkma yetenekleri gibi niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Modele göre mentor müdürler aday müdürler ile eşleştirildikten sonra aday müdür işin incelikleri hakkında mentorundan uygulamalı destek alacaktır. Aday, mentor müdürün okulunda gözlem yapar ve işin inceliklerini öğrenmeye çalışır. Mentorluk modelinin süresi bir yıl olarak öngörülmüştür. Mentorluk modelinde uygulanacak eğitim programlarının üniversitelerin ilgili bölümlerinde görev yapan akademisyenler ile ortak çalışmalar sonucunda oluşturulması hedeflenmiştir. Araştırmacılar motivasyon artışı sağlaması, kişisel gelişim, kendine olan güvenin pekişmesi, verimin artması, daha iyi bir iş-aile dengesi kurulması ve mesleğin ilk yıllarında stres faktörünü en aza indirmesi açısından bu modelin fayda sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Balyer ve Gündüz'ün (2011) "Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi" adlı çalışmada ilk önce ABD, İngiltere, Fransa

ve Türkiye'nin yönetici yetiştirme politikalarını ele almış ardından Türkiye için iki tane yetiştirme modeli öne sürmüştür. Sunulan birinci model önerisi müdürlerin hizmet öncesindeki eğitimine odaklanmıştır. Buna göre okul müdürü olmak isteyenler adaylar yapılacak yazılı ve sözlü sınavlardan başarılı olduktan sonra müdürlüğe atanmadan önce belirlenen üniversitelerde milli eğitim uzmanları ve üniversite öğretim görevlileri tarafından verilecek formasyon eğitimine tabi tutulmalıdır. Bu eğitimin içeriğinin eğitimi ve öğretimin yönetimi, takım çalışmasını organizasyonu, çatışma yönetimi, iletişim, personeli geliştirme, araştırma becerileri, okul geliştirme, okul programlarını yönetimi ve portfolyo hazırlama gibi derslerden oluşması beklenmektedir. Adayların bu eğitimden sonra tecrübeli bir okul müdürünün yanında okuldaki işleyiş ve uygulamaları deneyimlemesi için 1 yıllık uygulama eğitimine alınması planlanmış olsa da yüksek lisans eğitimini almış adayların bu eğitimden muaf tutulması ön görülmüştür.

Balyer ve Gündüz'ün sunduğu ikinci model önerisinde yine yazılı ve sözlü sınavdan başarılı olan okul müdürü adaylarının alacağı eğitim başlangıç (2 yıl), gelişme (1 yıl) ve final aşaması (6 ay) olarak üç bölümden oluşmaktadır. Adayların hangi basamakta eğitim görecekleri deneyimlerine göre farklılaşacaktır. Az deneyimi veya hiç deneyimi olmayan adaylar tüm seviye eğitimleri almakla beraber, yeterli deneyime sahip olan adaylar ise doğrudan final aşamasındaki eğitimlere katılabileceklerdir. Bu eğitimlere katılan tüm adaylara "okul geliştirme ve stratejik liderlik" dersi zorunlu olacak, eğitimlerin 60 saati teorik derslerden oluşmak üzere toplamda 180 saati tamamlayan adaylar kursu tamamlayabileceklerdir. Müdür yetiştirme sürecindeki derslerin içeriği seminer, grup çalışmaları, sunum, atölye çalışması, örnek olay incelemesi ve benzetim gibi çeşitli öğretim teknikleri ile zenginleştirilmesi önerilmektedir. Modele göre okul müdürlerinin eğitimi hizmet içinde de devam edecektir. Deneyim paylaşımı eğitiminde farklı bölgelerde çalışan okul müdürleri bir araya gelip okulda karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara buldukları çözümleri birbiriyle paylaşacak, buna ek olarak eğitim öğretimin ve personelin geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve geleceğe dönük planlar yapmaları ön görülmektedir. Gelişmelerin izlenmesi eğitiminde, okul müdürlerinin alanda meydana gelen gelişmeleri takip etmeleri ve bu gelişmeleri kurumlarında uygulamaları için üniversite öğretim üyelerinden veya alan uzmanlarından eğitim alacaklardır. Bireylerin gereksinimlerinin karşılanması eğitiminde de okul müdürlerine yılın belirli dönemlerinde ihtiyaç anketleri uygulanarak ihtiyaç duydukları eğitimler belirlenecektir. İhtiyaç duyulan eğitimler gruplandırılacak ve eğitime ihtiyacı olan kişilere belirlenen takvim doğrultusunda eğitimler verilecektir.

Okçu'nun (2011) çalışması, Türkiye'deki okul yöneticilerinin ulusal standartlara uygun olarak gerçek bir lider olarak yetiştirilmeleri ve okullara objektif ölçütlere dayalı olarak atanmaları için görüş ve öneriler sunarak eğitim politikalarına katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Okçu farklı ülkelerden yönetici yetiştirme örneklerini de sunduğu bu makalesinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunmuştur. Bunlardan ilki Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu iş birliği ile bakanlığa bağlı “Yönetici Yetiştirme Akademisi” kurulmasıdır. Buna ek olarak araştırmacı okul yöneticisi yetiştirme sertifika programının oluşturulması, müdür yardımcılığı için sınav sisteminin yanı sıra müdür adaylarının bir takım kriterlerine göre değerlendirilmesi, okul yöneticilerinin sahada yetişmesini sağlayacak gerekli düzenlemelerin yapılması, eğitim ve okul yönetimi ile ilgili politikaların oluşturulması ve eğitim yönetimi ile ilgili kararların alınmasında katkı sağlayacak mesleki sivil toplum örgütleri kurulması, çağın gereklerine göre güncellenebilir, esnek bir yetiştirme programlarının oluşturulması ve bu programların niteliğini arttırmak amacıyla bir akreditasyon süreci geliştirilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Altın ve Vatanartıran'ın (2014) “Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi” adlı çalışmada araştırmacılar Türkiye’de yönetici yetiştirmeye ilişkin bir model önerisi sunmayı amaçlamışlar, bu doğrultuda hazırladıkları yarı yapılandırılmış görüşme formunu İstanbul İlinde 12 okulda görevli 100 idareci ve öğretmene uygulamışlardır. Görüşme formunda yönetici ve öğretmenlere, yetiştirilecek yöneticilerin özellikleri, yetiştirme programının içeriği ve süresi hakkında görüşleri istenmiştir. Sunulan model yetiştirme, seçme ve geliştirme aşamaları olmak üzere 3 adımdan oluşmaktadır. Bu aşamada adaylarda aranacak ilk şart en az 3 yıllık öğretmenlik şartıdır. Programa katılan yönetici adayları ilk olarak yüksek lisans eğitimine alınırlar. Yüksek lisans eğitiminin ardından, 1-2 yıllık bir stajyer müdürlük sürecine girilir. Tecrübeli bir müdürün yanında iş başında eğitim görülürken bu süre içinde aynı zamanda hizmet içi eğitimlere devam edilir. Hizmet içi eğitimlerde adaylar, etkili okul yönetimi, liderlik, psikoloji, sosyoloji, etkili iletişim, çatışma yönetimi, protokol kuralları, beden dili eğitimi, mevzuat, teknoloji kullanımı, hitabet, diksiyon, sanat eğitimi, etik, genel kültür ve yönetim gibi derslere katılırlar. İlk aşamada başarılı olan yönetici adayları, ikinci aşamada sınav ve mülakatlara girmeye hak kazanırlar. Yönetici adaylarının yazılı sınav başarılarının yanı sıra, objektif olarak gerçekleştirilecek bir sözlü mülakatta temsil ve kişilik özellikleri, iletişim becerileri gibi özellikleri de değerlendirmeye tabi tutulur. Tüm bu aşamalarda başarılı olan yönetici adayları nihayetinde görevlerine atanırlar. Göreve başlayan okul yöneticilerinin gelişimleri bundan sonra da devam eder. Okul yöneticilerinin gelişimlerine yönelik yapılan ihtiyaç analizi

sonucuna göre uygulamalı ve örnek olay incelemeye dayalı eğitimler düzenlenir. Geliştirme adımı süresince değerlendirmeler yapılır. Bu süreç boyunca yöneticilerin ilerlemeleri ve ilerleme durumlarına göre ücret artışları almaları sağlanır.

Turhan ve Karabatak'ın (2015) çalışmasında, Türkiye için önerilen model önerilerinde problem temelli öğrenmenin hiçbir şekilde yer almadığına dikkat çekilmiştir. Bu doğrultuda, Brazer ve Bauer'in (2013) "problem temelli öğrenme modeli" esas alınarak geliştirilen web tabanlı problem temelli okul lideri yetiştirme (WT-PTOLY) programının amacı, okul yöneticilerinin veya yönetici adaylarının karşılaştıkları yönetsel sorunları çözme sürecini teoriden uygulamaya doğru yönlendirmektir. Model; problemlerin tespiti, problemin sunumu ve çözümü, teorik bilgiye ulaşma olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Problemlerin sunumu aşamasında var olan problemler tespit edilir bu sorunlara ilişkin senaryolar oluşturulur. Bu nedenle içerikler konu temelli değil sorun temellidir. Problemin sunumu ve çözümü aşamasında katılımcılar çeşitli yöntem ve teknikler (tüm dengelim, tümevarım, analiz, sentez) kullanarak kendilerine sunulan problemlerin çözümüne odaklanır. Son aşama olan teorik bilgiye ulaşma aşamasında yeni bilgiler türetilir ve öğrenme meydana gelir. Web tabanlı olarak uygulanacak bu model sırasıyla sanal eğitim ortamının oluşturulması, 6-7 kişilik çalışma grupların oluşturulması, verilerin toplanması, senaryoların oluşturulması, örnek olaya ilişkin problemin tanıtılması, problemin katılımcılar tarafından çözümü, sorunların çözümünde akran desteğinin alınması, problem çözme aşamalarının uygulayıcı tarafından izlenmesi ve gerektiğinde destek sağlanması, sorunların çözümüne ilişkin en iyi yolun bulunması, probleme ve çözümüne ilişkin raporlama, raporların incelenip değerlendirilmesi, teorik bilgiye ulaşma gibi 11 aşamadan oluşmaktadır. Araştırmacı modelin web tabanlı ve uzaktan eğitim şeklinde yapılacak olması nedeni ile zaman tasarrufu sağlaması, iş birlikli öğrenme ortamı sağlaması, öğrenen merkezli bir yaklaşım olması, akran desteği sağlaması, kaynaklara ulaşabilme beceresi sağlayarak öz öğrenme yeterliliklerini kazandırması gibi özelliklerini güçlü yönleri olarak ele almıştır.

Gök (2017) "Türk Eğitim Sisteminde Meritokrasi ve Liyakat Esaslı Yönetici Yetiştirme, Atama, Değerlendirme Sistemi ile Liyakatli Yönetici Niteliklerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" adlı doktora çalışmasında Türkiye'deki eğitim sistemi içinde yönetici ve öğretmen görüşlerine dayanarak liyakatli yöneticilerin niteliklerini belirlemeyi amaçlamış ve bu bağlamda bir model önerisi sunmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda toplam 532 yönetici ve öğretmenden, nitel boyutunda ise 13 yönetici ve farklı branştan 13 branş öğretmeninden veriler toplanmıştır. Araştırmaya göre, Türkiye'de mevcut bir yetiştirme süreci olmadığı için, yönetici yetiştirmenin tanımlanması ve eğitim yöneticilerinin doğru bir şekilde

atanması gereklidir. Güvenilir bir eğitim yöneticisinin taşıması gereken temel nitelikler arasında etkili iletişim yetenekleri, alan uzmanlığı ve dürüstlük bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, niteliklere göre sınıflandırılan özellikler arasında liderlik, iletişim becerileri, eğitim sanatı yetkinlikleri ve mesleki uzmanlık öne çıkmaktadır. Araştırmacının bu doğrultuda sunduğu model önerisinde ilk adımda yönetici aday adaylarının sahip oldukları liyakat algıları nitel ve nicel yöntemler ile belirlenerek, bu algısı yüksek olan adayların bir sonraki aşama olan sınav aşamasına alınmaları sağlanacaktır. Sözlü sınavın daha çok problem çözme, analitik ve eleştirel düşünme ile karar verme becerilerini ölçecek örnek olay sorularından oluşması önerilmektedir. Yetiştirme sürecine alınan adayların tezsiz yüksek lisans programına başlatılması ve bu programda her yönetici adayı için üniversite ve okullardan birer mentor atanması planlanmaktadır. Eğitim programında eğitim yönetimi, okul yönetimi, bina yönetimi, halkla ilişkiler yönetimi, liderlik becerileri, mevzuat bilgisi, uzlaşma yönetimi, koordinasyon yönetimi dersler okutulacaktır. Gözlem ve staj uygulamaları basamaklarında yönetici adaylarının mentorları tarafından aday hakkında değerlendirme yaparak iyileştirmeye açık alanlarının tespit etmeleri sağlanacak ve bu alanlarda iyileştirmeye yönelik çalışmalar yürütülecektir. Yetiştirilen yöneticilerin ataması yetiştirme süreci sonunda sahip oldukları performans puanlarına göre yapılacak ve okul müdür yardımcılığı görevi ile yöneticiliğe adım atacaklardır. Göreve başlayan yöneticilerin değerlendirilmesi performans odaklı olarak gerçekleştirilecektir. Değerlendirme sürecinde özellikle yöneticilerin ürün dosyaları dikkate alınacaktır. Performans değerlendirmesinin okulun akademik başarısı, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin sayıları ve nitelikleri ile çevre ilişkileri gibi okul toplumunun tüm unsurlarını bütünsel olarak kapsayacak şekilde yapılması önerilmektedir. Son aşama olan geliştirme sürecinde ise her yılın sonunda yöneticilerin performansları değerlendirilecek ve elde edilen puanlara göre eksik görülen yönetici nitelikleriyle ilgili çeşitli eğitim etkinlikleri düzenlenerek, belirlenen eksikliklerin giderilmesi sağlanacaktır.

Öz'ün (2019) “Veri Temelli Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Görevlendirme Modeli” adlı çalışmasında araştırmacı ilk aşamada Türkiye’de Tanzimat’tan bu yana yönetici yetiştirme atama süreçlerine ilişkin bir retrospektif sunmuş, ardından Anglosakson ve Bonapartist geleneğe sahip ülkelerdeki yönetici yetiştirme uygulamalarını ele almıştır. Bunlardan hareketle sunduğu model önerisinde “Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi” ne geçilmesini bu amaçla da okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve görevlendirmesinde veri tabanı oluşturulması gerektiğini savunmuştur. Veri tabanını oluştururken “Ne yapılmasının gerektiğinin bilinmediği durumlarda ne yapılması gerektiğini bilmek” olarak özetlenebilecek “Öğrenme Çevikliği (Learning Agility)” den yararlanması gerekmektedir. Araştırmacı okul müdürlerinin göreve gelmesinde ilk aşamayı seçme aşaması olarak tanımlamış, buna göre beş

yıl öğretmenlik ve iki yıl müdür yardımcılığı yapmış, lisansüstü öğrenim görmüş adayların öğrenme çevikliği testine tabi tutulmasını, bu testten 50 puan ve üzeri alan adayların yönetici havuzuna alınmasını öngörmüştür. Bu havuzdaki adayların yetiştirme sürecinde ilk olarak bir yıl boyunca üniversitelerde eğitim yönetimi alanında eğitim almaları, ardından teorik eğitimin sonunda yazılı sınava tabi tutulmaları, son aşamada ise üyelerini öğretmenler, STK üyeleri, Milli Eğitim Müdürlükleri üyeleri ve okul aile birlikleri üyelerinin oluşturacağı bir sözlü sınav komisyonunca değerlendirilmeleri tasarlanmıştır. Son aşama olan görevlendirme aşamasında, aday müdürlerin iki yıl stajyer okul müdürlüğü görevi sonunda “Asil müdür” sertifikası almaları ardından atanmak istedikleri okullar için başvuru yapmaları gerekmektedir. Başvuru sonrası tercih ettikleri okullara ilişkin gerçekleştirmek istedikleri uzun ve orta vadeli planlarını okul komisyonuna (öğretmen, önceki okul müdürü, STK temsilcisi, okul aile birliği temsilcisi, öğrenci temsilcisinden oluşan) sunmaları gerekmektedir. Modele göre, okul komisyonu başvuru yapan adaylardan belirledikleri üç kişiyi Valiliğe yollayacak, Valilik ise bu üç aday arasından seçtiği kişinin atamasını yapacaktır.

Brina (2021) “Kosova’da Okul Yöneticisi Yetiştirilmesine Yönelik Yeterlik Temelli Bir Model Önerisi” adlı doktora tezinde Kosova’daki okul yöneticilerinin yeterlikleri, yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmasına yönelik bir model önerisi sunmuştur. Araştırmacı görüşme yoluyla elde ettiği nitel veriler ile “Okul Yöneticileri Yeterlilik Envanteri” aracılığıyla elde ettiği nicel verileri değerlendirmiş ve bu doğrultuda Kosova için uygulanabilecek bir model önerisi sunmuştur. Bu modelin ilk aşaması olan yönetici adaylarının belirlenme sürecinde, adayların yeterliklerine ilişkin bilgileri nitel ve nicel yöntemler ile tespit edilerek yeterlik düzeyi yüksek adaylara öncelik tanınması yer almaktadır. Bu adaylar çeşitli eğitim yönetimi konularının yer aldığı yazılı ve sözlü sınav neticesinde yetiştirme programına dahil edilecektir. Yetiştirme sürecini ifade eden ikinci aşamada ise adaylar tezli yüksek lisans eğitimine alınacak ve bu eğitimde eğitim yönetimine ilişkin teorik bilgiye dayalı dersleri alacaklardır. Yetiştirme sürecinin ikinci bölümünde ise adayların mentor müdür eşliğinde iş başında eğitim alması sağlanacaktır. Bu sürecin sonunda adayların lisansüstü derslerdeki başarıları, aday ve mentor tarafından oluşturulan portföy dosyası, çeşitli eğitim paydaşlarının (okul müdür yardımcısı, öğretmenler, danışman hocalar) değerlendirmesi ile performans puanları hesaplanacaktır. Son aşama olan seçme ve atama sürecinde de adayların aldıkları puan üstünlüğüne göre görevlerine başlamaları, göreve başladıktan sonra her yılsonunda performans odaklı değerlendirilmeleri öngörülmektedir.

2.7.3. İdeal Okul Yöneticilerinin Özellikleri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hausman ve arkadaşları (2000) “İdeal Okul Müdürü Portresi” adlı çalışmasında okul müdürlerinin içinde çalıştığı çevre, okul ve gelişim konularını ele almış, okul müdürlerinin gelişim ve ilerlemeyi sağlamada rol oynayan bileşenlerini ortaya koymuştur. İlk aşamada yazarlar ideal okul müdürü kavramının okul müdürlerinin yaptığı çalışmaları doğrudan etkileyen farklı durumları ve insan doğasının sürekli değişen yapısını göz ardı ettiğini belirtmekte; ancak “iyi” okul müdürlerinin “iyi” yaptıkları işlerin birbirine benzer olduğunu savunmaktadırlar. Buna göre “iyi” okul müdürleri ilk olarak içinde bulundukları durumu iyi tespit eder, kendilerini tanırlar ve yapacakları işlerde öğrenciler için en iyisini temin etmeye çalışırlar. Sürekli değişkenlik gösteren durumlar, okul müdürlerinin değişen rolleri ve kendini tanımanın önemi açısından bakıldığında ideal okul müdürlerinin daha az merkeziyetçi kurumsal yapıya, değişkenlik gösteren çevresel etmenlere, daha az homojen yapıdaki okullarda çalışmaya hazırlıklı olmaları gerekmektedir. İdeal okul müdürleri kendilerini okulun idarecisi olarak görmekten ziyade çevresel ilişkileri düzenleyen ve kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmiş bir müzakereci, değişen koşullara göre liderlik stratejilerini düzenleyebilen, çevresel dinamikleri ve değişimleri iyi okuyabilen, sorunları anlayıp çözmede mücadele edebilen kişiler olmalıdır.

Garza ve diğerlerinin (2014) “Okul Başarısı İçin Liderlik: Etkili Okul Müdürlerinden Dersler” adlı çalışmasında okul müdürlerinin sergiledikleri rollerin okul başarısına katkıları çeşitli paydaşların görüşlerine göre aydınlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya Amerika ve Avustralya’da başarılı ve saygın olarak atfedilmiş 4 okulda görev yapan okul müdürleri dahil edilmiş, okul başarısına okul müdürlerinin katkısının veli, öğrenci ve diğer paydaşlar tarafından nasıl algılandığı yapılan görüşmeler ile aydınlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmada göze çarpan ilk bulgu başarılı okul müdürlerinin bulundukları kurumda uzun süre görev yapmış olmalarıdır (8 yıl ile 24 yıl arası). Bu müdürlerin diğer önemli ortak özellikleri; sosyal adalete, ahlaki ve etik değerlere önem verme, başarıya ve öğrenmeye adanmışlık, azim ve kararlılık ile çalışma olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar buradan hareketle Amerika’da yer alan müdür yetiştirme programlarının içeriğinin liderlik konuları ve becerilerinin öğretilmesine ağırlık verdiğini ancak insanın sosyal davranış ve becerileri eğitimi göz ardı ettiğini vurgulamışlardır.

2.7.4. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kearney ve Valadez (2015) Amerika Birleşik Devletleri’nin güneybatısındaki bir kamu üniversitesinde yeni uygulanan “Okul Liderliği Konsorsiyumu” adında okul yöneticisi

hazırlama modelini makalelerinde okuyucuya sunmuşlardır. Araştırmada, yürütülmekte olan eğitim liderliği programının iyileştirilmesi amacıyla program mezunları, fakültesi yönetimi, diğer üniversitelerin eğitim liderliği fakültesi yöneticileri ve üniversiteye yakın coğrafi konumda bulunan 11 okul bölgesinin yöneticilerinin fikirleri doğrultusunda Okul Liderlik Konsorsiyumu (SLC) oluşturulmuştur. SLC modeli, teori ile pratiği birleştirerek program katılımcılarına daha gerçekçi bir iş deneyimi sunmayı amaçlamıştır. Bu modelde, yerel okul bölgesi kampüslerinde verilen yüz yüze dersler ve göreve devam eden okul liderleri için sürekli eğitim gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır. Bu yaklaşım, katılımcılara teorik bilgi ile yerel uygulamaları birleştirme fırsatı sunmakta, aynı zamanda onlara iş başvurusu yapacakları yerde eğitim almalarını sağlamaktadır. Program tasarımının temelinde, yerel paydaşlarla (yerel okul bölgeleri, okul yöneticileri, öğretmenler) yakın ilişkiler kurma vurgulanmıştır. Bu paydaşlarla düzenli toplantılar yapılarak programın ihtiyaçları belirlenmiştir. Program mezunları ile yapılan görüşmeler, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için önemli olmuştur. Mezunların geri bildirimleri, programın geliştirilmesine rehberlik etmiştir. Programın etkililiğini artırmak amacıyla mezunlarla düzenli olarak görüşmeler yapılarak program sürekli olarak geliştirilmesi hedeflenmiştir. Program mezunlarının okullara kattığı değeri ölçmek için uzun vadeli yöntemler de önerilmektedir. Bu programdan mezun olanların okul başarısına olan katkılarını izlemenin yıllar alacağı ancak okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki dolaylı etkilerini anlamak için bunun gerekli olduğu vurgulanmıştır. Verilerin toplanması uzun vadeli olduğundan, mezunları okullarına daha iyi hazırlamak için sürekli olarak modeli iyileştirmesi amaçlanmaktadır.

Pijanowski ve Peer (2016) “Yüksek Gereksinimli Kırsal Okulları için Okul Müdürü Yetiştirme Programı” adlı araştırmalarında kırsal kesimde yer alan okulların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hazırladıkları okul müdürü yetiştirme programının planlama ve yürütme aşamalarını anlatmışlardır. Araştırmada anlatılan “Principal Fellows Program” programının temel amacı, Arkansas eyaletindeki okulların liderlik gelişim çabalarını iyileştirmek, potansiyel liderleri tanımlamak, nitelikli liderlik stajları sağlamak ve eğitimde liderlik yeterliliklerini geliştirmektir. Program ayrıca öğrencilere geleneksel okul yöneticisi lisansı kazandırmayı hedeflemektedir. Program, okul müdürü olarak çalışmaları için potansiyel liderleri eğitmek üzere tasarlanmıştır. Arkansas Üniversitesi ve Arkansas Liderlik Akademisi ile yakın iş birliği içinde yürütülecek olan programda iki kurum, öğrencilere liderlik eğitimi vermek ve staj yapma fırsatı sunmak için birlikte çalışacaktır. Programın dört aşamalı öğrenci seçme süreci bulunmaktadır. Buna göre, başvurular önce bir çevrimiçi başvuru yapacak ve ardından özgeçmişleri ile video ders gözlemlerini sunacaklardır. Seçilen adaylar bir telefon mülakatına davet edilecek, daha sonra referanslarının doğruluğu kontrol

edilecektir. Son aşamada, adayların gruplar halinde verilen bir senaryoyu çözmesi ve çözümlerini sunmaları istenecektir. Programın etkinliği, öğrenci başarıları ve okul iklimini değerlendiren dış bir değerlendirme ekibi tarafından takip edilecektir. Program dahilinde deneyimli ve başarılı okul müdürlerinin adaylara en az 45 saatlik mentorluk hizmeti vermesi ön görülmüştür. Adayların son aşamada deneyimli uzmanların rehberliğinde liderlik sorumluluklarını uzun süre boyunca üstlenebileceği, iyi tasarlanmış ve denetlenmiş bir liderlik stajyerliği yapmaları ön görülmektedir.

Hutton (2017) araştırmasında Jamaika okul sisteminde yüksek başarı gösteren okul müdürleri ile yapılan araştırmadan elde edilen deneyim ve bilgiye dayalı olarak etkili okul liderliğine ilişkin kavramsal bir model sunmuştur. Kavramsal liderlik performans modelini önerilirken altı boyut dikkate alınmıştır. Bu boyutlar Jamaika bağlamında okul müdürlerini anlama amacıyla yapılan kapsamlı çalışmaları içermektedir. Liderlik modelinin boyutları okul müdürlerinin kişisel nitelikleri, içsel faktörler, dışsal faktörler, gerekli beceriler veya yetkinlikler, performans alanları ve performans sonuçları olarak 6 boyutta ele alınmıştır. Sunulan modeldeki geri bildirim mekanizması, liderlik pratiğinin canlı, hareketli ve duyarlı olmasını sağlamaktadır. Sunulan modelin temelinde, yüksek başarı gösteren okul müdürlerinin performansında kişisel niteliklerin ve daha üst düzey becerilerin rolünü kavrama olduğu vurgulanmıştır. Yüksek başarı gösteren okul müdürlerinin kritik performans faktörleri arasında güçlüden orta düzeye kadar değişen pozitif ilişkileri gösteren bulgular elde edilmiştir. Ayrıca kişisel bakış açısı ve yetenekler ile liderlik ve yönetim arasında güçlü pozitif bir ilişkiler saptanmıştır.

Grissom ve diğerleri (2018) yaptıkları okul müdürü hazırlama programlarının okul müdürleri üzerinde etki eden çıktılarını araştırmışlardır. Okul müdürlerinin performanslarını değerlendirme amacıyla Tennessee Eyaleti Eğitim Departmanınca 17 başlık altında okul müdürlerine yapılan denetim verileri ve öğrenci başarı ölçümlerinden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, okul müdürlerini değerlendirmek amacıyla öğretmenlerden okulun müdürünün yönetsel ve eğitimsel liderlik faaliyetlerini değerlendiren bir anket uygulanmıştır. Bu çalışma, okul müdürü hazırlama programlarının (PPP), mezunların sınav sonuçları, iş performansı ve iş piyasası sonuçlarına dayalı olarak çeşitlilik gösterdiğini vurgulamaktadır. Tennessee eyaleti üzerinden yürütülen bu araştırma, PPP'lerin öğrenci performansı ve program mezunlarının denetim değerlendirme sonuçları gibi önemli sonuçlara etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgularda PPP'lerin her zaman mükemmel veya kötü performans sergileyen programlar olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, farklı bulgular, programların sıralamalarının değişken olduğunu bu nedenle bu hazırlama

programlarının her daim başarılı veya başarısız olarak tanımlanamayacağını göstermektedir. Ayrıca, PPP mezunlarının sonuçlarını değerlendirirken okul bağlamının dikkate alınmasının önemini vurgulanmaktadır. Araştırmada sonuç olarak, PPP etkililiğini ölçme konusunda metodolojik zorlukların bulunduğu ve mezun sonuçlarını programlar arasında doğru bir şekilde karşılaştırmanın zor olduğunu belirtilmektedir.

Sujana ve Komiriah'ın (2020) Endonezya'da okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde Bilgi Temelli Ekonomi Yaklaşımına (BTE) dayalı bir eğitim modeli sunmuşlardır. Bu yaklaşım, ekonominin üretim, dağıtım ve kullanımının doğrudan bilgi ve bilgiye dayalı olduğu bir ekonomik yaklaşımı ifade eder. OECD, APEC ve WBI gibi kuruluşlar, BTE'yi, bilginin üretiminin, dağıtımının ve kullanımının büyüme, refah yaratma ve tüm endüstrilerde istihdamın ana itici güçleri olduğu bir ekonomi olarak tanımlamaktadır. Bu modelde, okul müdürlerinin girişimcilik yeterliliklerini artırmak için tasarlanmış bir eğitim programı sunulmuştur. Eğitim programı, Bilgi Temelli Ekonomi yaklaşımına dayalıdır ve grup dinamikleri, yönetsel beceriler ve girişimcilik olarak üç ana başlık altında toplanmaktadır. Grup dinamikleri eğitimi, müdürlerin liderlik potansiyelini artırmaya odaklanır ve müdürlerin bakış açılarını, tutumlarını, davranışlarını ve eylemlerini değiştirerek liderlik, kişilik, sosyal ve iletişim ruhunu oluşturmak için grup dinamiklerini kullanır. Yönetsel beceriler eğitimi müdürlerin; Endonezya'nın sekiz ulusal eğitim standardı, planlama bileşenleri, okul öz değerlendirmesi, okul planlarını ve stratejilerini hazırlama konularında bilgi sahibi olmaları için tasarlanmıştır. Girişimcilik eğitimi; müdürlerin yenilik ve yaratıcılık yeterliliği, çalışkanlık, kararlılık ve girişimcilik içgüdüğü gibi girişimciliğin temel yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu model, analiz, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme sürecine dayanmaktadır. Analiz aşamasında müdürlerin ihtiyaçları analiz edilmekte, tasarım aşamasında eğitim programı tasarlanmakta, geliştirme aşamasında eğitim materyalleri hazırlanmakta, uygulama aşamasında ise eğitim programı müdürlere uygulanmaktadır. Değerlendirme aşamasında eğitim programının etkinliği değerlendirilmekte ve gerektiğinde yenilenmektedir. Bu süreç, eğitim programının sürekli olarak geliştirilmesini ve iyileştirilmesini sağlamaktadır.

Lash ve diğerleri (2023) çalışmasında öğretim liderliğini geliştirmek için "Mesleki Öğrenme Kültürünün (PLC)" modellemesi yoluyla okul müdürü yetiştirme programlarının hazırlanmasına odaklanmaktadır. Bu makalede önerilen model, müdür hazırlama programlarına "Güçlü Öğrenme Deneyimleri" (PLEs) entegre etmeyi ve bu deneyimlerin öğrenme liderliği değerlerinin geliştirilmesine nasıl yardımcı olduğunu araştırmayı içermektedir. Mesleki öğrenme toplulukları kültürü, öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli

olarak öğrenmeyi araştırdığı, paylaştığı ve öğrendiklerini uyguladığı bir kültürdür. Öğrenme liderliği ise, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenme süreçlerini yönetmek ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için birlikte çalıştığı bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaları için birlikte çalışmalarını sağlamakta ve öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmada Güney Doğu Amerika'da bulunan bir üniversitede okul müdürü yetiştirme programı kapsamında verilen "Yönetim ve Müfredat İyileştirme" dersi, eğitim liderliği konusunda dönüşümsel öğrenmeyi desteklemeyi ve olumlu bir profesyonel öğrenme topluluğu deneyimi sunmayı amaçlayarak araştırmacılar tarafından yeniden tasarlanmıştır. Bu ders, bir PLC ortamında gerçekleştirilmiş ve müdür adaylarına liderlik etkinliği kazandırmak için sorumluluğun kademeli olarak serbest bırakılmasını modellemiştir. Derste, rekabet yerine iş birliğini teşvik edilerek tüm öğrencilerin gelişme gösterdiği durumların ödüllendirildiği bir ortam oluşturulmuştur. Katılımcılardan kurs başında ve sonunda, liderlik varsayımları üzerine düşünceleri teşvik edilmiş, eğitim liderliği ve öğrenme inançları konusundaki düşüncelerini sunmaları istenmiştir. Bu öğrenme ortamı sayesinde, katılımcıların inançlarını ve varsayımlarını sorgulama ve anlaşmazlık ile başa çıkma yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu öğrenme deneyiminden hareketle okul müdürü yetiştirme programlarında tüm derslerin PLC ortamında uygulanarak gelecekteki okul müdürlerinin liderlik bakış açıları ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Arco ve arkadaşları (2023) araştırmalarında Katalan üniversiteleri tarafından geliştirilen farklı liderlik eğitimi programlarını incelemiş ve bu eğitim alındıktan sonra göreve gelen kişilerin görüşleri doğrultusunda alınan eğitimin etkisini incelemişlerdir. Çalışma, anketler ve mülakatlar ile veriler toplanarak karma araştırma deseni kullanılmıştır. Örneklem, anket için 312 katılımcıdan ve mülakat için 36 katılımcıdan oluşmaktadır. Sonuçlar, eğitim yaklaşımlarında bazı farklılıklar olmasına rağmen, eğitim programlarına katılanların aldıkları eğitimi olumlu bir şekilde değerlendirdiğini göstermiştir. Katılımcılar, yetiştirme programlarının sadece okul yönetimine bir kapı açma konusundaki faydasını değil, aynı zamanda bilgilerini genişletme ve yetkinliklerini geliştirme konusundaki faydalarını da kabul etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, eğitimlerde alınan bilgiler sayesinde okul yönetimi anlayışlarında değişiklikler yaptıklarını, eğitimde aldıkları bu bilgileri günlük durumlara uyarlayarak uyguladıklarını ve bunun okul yöneticiliği eğitimin olumlu bir katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, okul yöneticiliği eğitiminin, okul müdürlerinin mesleki yeterliklerini güçlendirmek adına önemli bir unsur olduğu; bu eğitim sayesinde özellikle liderlik ve organizasyon konularında okul yöneticilerinin zorlandıkları konuları aşmalarının sağlandığı sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler, nicel ve nitel boyutlar kapsamında incelenmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sorularına yanıt bulmak için bu araştırma karma araştırma yöntemiyle modellenmiştir. Karma yöntem, araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını, çalışmanın daha güçlü ve nitelikli olmasını sağlayan hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu bağlamda tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayış sağladığı, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Davies, 2000). Araştırmalarda karma yöntem tercih edilmesi, bulguları doğrulamak ve detaylandırmak, yorumları geliştirmek, çalışmanın derinliğini artırmak gibi çeşitli sebeplere dayandırılmaktadır (Ary vd., 2010). Bu yöntemin savunucuları, karma yöntem araştırmalarının yararlarını sıklıkla dile getirmektedir. Bu yararlar; araştırmada nicel ve nitel yaklaşımların tek başlarına kullanıldıklarından daha fazla kanıt ortaya koyması, bir köprü görevi görmesi, cevaplanamayacak soruları cevaplaması, çeşitli yönlerden bakış açısı sağlaması ve pratik olması şeklinde sıralanmaktadır (Creswell & Clark, 2015). Ayrıca araştırmacının olayla ilgili anlayışını genişlettiği, kuram ve uygulamaya ilişkin daha net bilgiler sağladığı belirtilmektedir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2004).

Araştırma, doküman analizi, görüşmeler ve ölçek tekniklerini içerecek şekilde bütüncül bir araştırma stratejisine göre tasarlanmıştır. Bu strateji, farklı yöntemler ve programlar aracılığıyla elde edilen verilerin birleştirilerek araştırmaya bütünlük kazandırılmasını amaçlamaktadır (Batdı, 2016). Çalışmanın deseni, karma yöntem araştırmaları içerisinde en sık kullanılan "yakınsayan paralel desen" olarak belirlenmiştir. Bu desen, nitel ve nicel aşamalarda verilerin eş zamanlı toplandığı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Yakınsayan paralel desen, yöntemlere eşit öncelik verirken, çözümleme aşamalarını ayrı tutar. Genel yorumlamada ise bu aşamaları birleştirerek yöntemlerin birbirlerini desteklediği bir yapı sunar (Creswell, 2017). Bu araştırmada yakınsayan paralel desenin tercih edilme sebebi, araştırma sorularının etkili bir şekilde cevaplanmasına olanak sağlaması, toplanan verilerle

genel durumu ortaya koyması, mevcut durumu daha iyi açıklamada ve model önerilerinin oluşturulmasına yardımcı olması olarak sıralanabilir.

Bütüncül araştırma stratejisi ile uygulanan bu desen ile ilk önce doküman analizi tekniği ile bazı ülkelerdeki okul yöneticisi yetiştirme uygulamaları incelenmiş, birebir görüşme tekniği ile okul müdürlerinden nitel veriler elde edilmiş, geliştirilen “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği” ile de nicel veriler öğretmenlerden toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, birbirini destekler nitelikte ilişkilendirme ve karşılaştırmalar yapılarak okul yöneticilerini yetiştirmeye yönelik bir model ortaya konulmuştur.

3.1.1 Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutu, geçmişte mevcut olan bir durumu detaylı bir şekilde açıklamayı hedefleyen tarama modeli ile çeşitli değişkenler arasındaki değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelini içermektedir (Karasar, 2009). Araştırmada, okul yöneticisi yetiştirme, okul yöneticilerinin liderlik alanları, başarılı ve etkili okul yöneticilerinin özellikleri ile alakalı yurtiçi ve yurtdışı yayınlardan kaynak taraması yapılarak konuyla ilgili gelişmeler incelenmiştir. Öğretmenlerin halen çalışmakta oldukları okuldaki mevcut durum ile ideal okul yöneticisine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular yorumlanmış, bulgulara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

3.1.2. Nitel Boyut

Çalışmanın nitel boyutunda, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniğinde hem basılı hem de elektronik yazılı kaynaklar detaylı bir şekilde incelenir ve araştırmacı tarafından elde edilen bilgiler analiz edilir (Yıldırım & Şimşek, 2010). Durum çalışmaları ise, bir durumun bireyler, süreçler, ortam gibi etkenlerden nasıl etkilendiğini ya da onları nasıl etkilediğini genellikle birden fazla veri toplama yöntemi ile detaylı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlar (Yalçınoğlu, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2010). Bu tür çalışmalar, durumları bütüncül bir anlayışla ele almakla birlikte her bir durumun eşsiz ve kendine özgü özelliklerini anlamaya odaklanır (Cohen vd., 2007; Yıldırım & Şimşek, 2010). Bu nedenle, elde edilen sonuçların genelleme yapılmaksızın sadece o duruma özgü olduğu belirtilir (Creswell, 2017; Sever, 2015).

Bu boyutta araştırmanın ilk alt problemi olan “Bazı başarılı eğitim sistemlerinde okul yöneticisi yetiştirme süreci nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla veri toplama tekniği olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın diğer alt problemleri olan “Okul

müdürlerinin okul yöneticilerinin ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?”, “Okul müdürlerinin ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” ve “Okul müdürlerinin okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki model önerileri nelerdir?” sorularına yanıt bulmak için ise nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan yüz yüze bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan görüşmeler, araştırmacı ve katılımcıların etkileşimsel bir diyalog ekseninde pasif rollerinden aktif rollerine geçtikleri bir süreçtir (Edwards & Holland, 2013; King & Horrocks, 2010). Bu tür görüşmeler, sadece katılımcıların sözlü ifadelerini değil, aynı zamanda konuyla ilgili sözel olmayan görsel ipuçlarını da içerdiği için zengin veri sağlama açısından oldukça etkilidir (Meho, 2006).

Bu araştırmada, araştırmacının önceden hazırladığı, detaylı bilgi almak için ek sorular sorabileceği, daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlayan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşmeler, belirli bir grup insanın farklı ve çeşitli bakış açılarına ulaşmanın yanı sıra daha derin iç görüler elde etmeye olanak tanımaktadır (Cohen vd., 2007; Yalçınoglu, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2010). Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış yüz yüze bireysel görüşme sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen “İdeal Okul Yöneticisi Algısı ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Görüşme Formu” (EK-6) formu kullanılmıştır. Bu form, çalışmanın hedeflerine uygun olarak önceden planlanmış soruları ve bu sorulara daha derin cevaplar almayı hedefleyen ek soruları içermektedir. Araştırmacı, görüşmenin seyrine göre belirli soruları atlayabilir veya katılımcının yanıtlarını daha detaylı anlamak için ek sorular yöneltebilir (Türnüklü, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya esneklik sunmakla birlikte önceden hazırlanmış sorularla daha sistemli bir görüşme süreci yürütme imkânı sağlar.

3.2. Evren

Araştırmanın evreni, 2022-2023 öğretim yılında Manisa ili sınırları içerisindeki resmi ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrende 433 ilkokul, 291 ortaokul ve 49 Anadolu lisesi ve 49 meslek lisesi olmak üzere toplam 822 okul bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere ilişkin sayısal bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Manisa İlinde Bulunan Okullar ve Öğretmenlerin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Okul Sayısı	Yüzde	Öğretmen Sayısı	Yüzde
İlkokul	433	53	5249	34
Ortaokul	291	35	5835	38
Anadolu Lisesi	49	6	1936	13
Meslek Lisesi	49	6	2334	15
Toplam	822	100	15354	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi evrende toplam 822 okul, 15354 öğretmen bulunmaktadır. Manisa ilinde bulunan ilkokullar evrenin %53’ünü, ortaokullar %35’ini, Anadolu Liseleri %6’sını, Meslek Liseleri %6’sını oluşturmaktadır.

Okul müdürünün başarısına ve etkililiğine ilişkin algıların belirlenmesinde okul müdürünün bireysel özelliklerinin yanı sıra okulun bulunduğu çevrenin, fiziksel yapısının, eğitim öğretim ortamının önemli bir faktör olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Akbaba vd., 2008; Gürbüz vd., 2013; Önder, 2016). Bu doğrultuda öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin algılarının belirlenmesinde çalışılan okulun bulunduğu çevre ve fiziksel yapının da ilişkili olabileceği varsayımından yola çıkılarak evren, okul düzeyi ve okulun bulunduğu eğitim bölgesi bağımsız değişkenlerine göre alt gruplara ayrılmıştır. Bu doğrultuda evrenden örnekleme seçilen katılımcılar okul düzeylerine göre belirlenmiştir. Evrendeki öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine ilişkin veriler, Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinden alınmıştır (manisa.meb.gov.tr, 2022).

3.2.1. Örneklem

Araştırmanın örneklemini nicel ve nitel boyutlar temel alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1.1 Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

Bu çalışmada, evrenin büyüklüğü, evrendeki kişilere ulaşma ve araştırma sonuçlarını evrene genelleme güçlüğü nedeniyle evreni temsil edilebilir hale getirebilmek için örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda örnekleme süreci, evreni her açıdan yansıtan ve

erişilebilir olan bir örneklemin oluşturulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Evrenin bir ya da birden fazla ölçüte göre tabakalara ayrılmasıyla örnekleme alt grupların temsil oranlarının daha yüksek olduğu tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2010).

Tabakalı örnekleme yöntemi, araştırma konusuyla ilgili farklı özelliklere sahip birimlerin evren içerisindeki oranları dikkate alınarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Evren, homojen alt gruplara (tabakalara, alt evrenlere) ayrılır ve her bir tabakanın evrendeki oranları belirlenir. Ardından, örneklem büyüklüğü hesaplanır ve her alt tabakanın evrende temsil edilen oranlarına göre, örneklem grupları basit ya da sistematik tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilir (Ural & Kılıç, 2011).

İdeal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin algıların belirlenmesinde; çalışılan okul türü, okulun bulunduğu yerleşim birimi, coğrafi konum, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısının önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu nedenle, evrenden örneklem alınırken ilk önce Millî Eğitim Bakanlığı 2735 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan hizmet bölgelerine göre çalışma yapılacak ilçeler belirlenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 2018). Bu sınıflandırmada MEB Türkiye genelini üç hizmet bölgesine ayırmış, bu hizmet bölgelerini ise kendi içlerinde altı hizmet alanına gruplamıştır. Okullar bulundukları yerin coğrafi konumlarına, öğretmen atama ve çalıştırma gücüne göre altı hizmet alanı içerisinde gruplandırılmıştır (MEB, 2015). Bu gruplamaya göre Manisa ili birinci hizmet bölgesinde yer almaktadır. Tablo 3'te Manisa'da bulunan okulların okul türü ve hizmet alanlarına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3

Manisa İlindeki Okulların Okul Türü ve Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları

Okul Türü/ Hizmet Alanı	1. Alan	2. Alan	3. Alan	4. Alan	5. Alan	6. Alan
İlkokul	93	31	83	113	83	30
Ortaokul	84	26	38	102	37	4
Anadolu Lisesi	29	2	2	15	1	-
Meslek Lisesi	30	-	-	19	-	-
Toplam	236	59	123	249	121	34

Tablo 3 incelendiğinde birinci hizmet alanında yer alan 236 okul evrenin %29'unu, ikinci hizmet alanındaki 59 okul %7'sini, üçüncü hizmet alanındaki 123 okul %15'ini, dördüncü hizmet alanındaki 249 okul %30'unu, beşinci hizmet alanındaki 121 okul %15'ini,

altıncı hizmet alanındaki 34 okul ise %4'ünü oluşturmaktadır. Manisa ilindeki okullarda çalışan öğretmenlerin okul türü ve hizmet alanlarına göre dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Evrende Bulunan Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Okul Türü ve Hizmet Alanlarına Göre Dağılımları

Okul Türü/ Hizmet Alanı	1. Alan	2. Alan	3. Alan	4. Alan	5. Alan	6. Alan
İlkokul	2588	375	655	1254	301	76
Ortaokul	2940	366	506	1678	315	30
Anadolu Lisesi	1357	20	24	528	7	0
Meslek Lisesi	1814	0	0	520	0	0
Toplam	8699	761	1185	3980	623	106

Tablo 4 incelendiğinde birinci hizmet alanında yer alan okullarda çalışan öğretmenler evrenin %57'sini; ikinci hizmet alanındaki okullarda çalışan öğretmenler %5'ini; üçüncü hizmet alanında yer alan okullarda çalışan öğretmenler %8'ini; dördüncü hizmet alanındaki okullarda çalışan öğretmenler %26'sını; beşinci hizmet alanında yer alan okullarda çalışan öğretmenler %4'ünü; altıncı hizmet alanındaki okullarda çalışan öğretmenler ise evrenin %0,7'sini oluşturmaktadır.

Evrenden örneklem seçilirken şu aşamalar izlenmiştir:

- 1- Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmî sitesi olan manisa.meb.gov.tr adresinden il genelinde bulunan okulların listesi alınmış, bu listeden elde edilen okulların web siteleri aracılığı ile okullarda bulunan öğretmen sayıları elde edilmiştir. Okul web sitelerindeki öğretmen sayılarının doğrudan MEBBİS sistemi üzerinden alındığı bilinmektedir. Buna göre Manisa ili genelinde ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinin toplam sayısının 822, bu okullarda çalışan öğretmen sayısının ise 15354 olduğu belirlenmiştir.
- 2- Tabakalı örnekleme formülü ile ihtiyaç duyulan örneklemin 375 olduğu ($d=0,05$ ve $t=1,96$ alınmıştır) sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2011). Ayrıca <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> sitesi aracılığı tekrardan gerekli örneklem büyüklüğü hesaplanmış ve aynı sonuç elde edilmiştir.

- 3- Alt gruplardaki öğretmenler tabakalara ayrılmıştır: Bu alt gruplardaki tabakaların evren içindeki yüzdesi örneklem büyüklüğü / evren büyüklüğü formülü ile belirlenmiştir (Karasar, 2009). Evrende bulunan 15354 öğretmenin %34'ü (5249 öğretmen) ilkokulda görev yapmakta, %36'sı (5835 öğretmen) ortaokulda görev yapmakta, %13'ü (1936 öğretmen) Anadolu lisesinde görev yapmakta ve %15'i (2234 öğretmen) ise meslek lisesinde görev yapmaktadır.
- 4- Evrende yer alan öğretmenler eğitim kurumunun bulunduğu yerleşim birimi sınıfına göre ele alındığında 15354 öğretmenin %57'si birinci hizmet bölgesinde, %4'ü ikinci hizmet bölgesinde, %7'si üçüncü hizmet bölgesinde, %25'i dördüncü hizmet bölgesinde, %4'ü beşinci hizmet bölgesinde, %0,7'si de altıncı hizmet bölgesinde çalışmaktadır.

Tablo 5'te hizmet bölgesi ve okul türüne göre evrende bulunan ve örnekleme seçilmesi gereken öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 5

Hizmet Bölgesi ve Okul Türüne Göre Evrende Bulunan ve Örnekleme Seçilmesi Gereken Öğretmen Sayısı

Hizmet bölgesi / Okul türü	İlkokul	Ortaokul	Anadolu lisesi	Meslek lisesi	Örneklem
1.Hizmet bölgesi	2588	2940	1357	1814	212
2.Hizmet Bölgesi	375	366	20	-	19
3.Hizmet Bölgesi	655	506	24	-	29
4.Hizmet Bölgesi	1254	1678	528	520	97
5.Hizmet Bölgesi	301	315	7	-	15
6.Hizmet Bölgesi	76	30	-	-	3
Toplam	5249	5835	1936	2334	375

Arzu edilen örneklem büyüklüğü 375 olduğundan, araştırmada çalışılan okul düzeyini ve hizmet bölgesini temsil etme gücüne sahip, en az 375 öğretmenden oluşan bir örneklem elde edilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte belirlenen örneklem sayısından veri toplamak için, geri dönmeyeceği düşünülen ölçek sayısı da dikkate alınarak 550 adet ölçek dağıtılmıştır. Katılımcılara dağıtılan ölçeklerden 447 tanesi geri dönmüş. Bu ölçeklerden 13 tanesi eksik

doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak toplanan 434 adet geçerli ölçek üzerinde veri analizi yapılmıştır.

Yansızlık ilkesine uygun olarak, evrende bulunan 822 okul arasından öğretmen sayısı 10 ve üzeri olan 50 okul ve bu okullardaki sınıf, branş ve meslek dersi öğretmenleri örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme ilişkin veriler Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		n	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	231	53,2
	Erkek	203	46,8
	Toplam	434	100
Okul türü	İlkokul	156	35,9
	Ortaokul	157	36,2
	Anadolu lisesi	57	13,1
	Meslek lisesi	64	14,7
	Toplam	434	100
Öğrenim Durumu	Lisans	372	85,7
	Lisansüstü	62	14,3
	Toplam	434	100
Öğretmenlik alanı	Sınıf öğretmeni	148	34,1
	Branş Öğretmeni	229	52,8
	Meslek Öğretmeni	57	13,1
	Toplam	434	100
Mesleki kıdem	1-5 yıl	19	4,4
	6-10 yıl	77	17,7
	11-15 yıl	95	21,9
	16-20 yıl	85	19,6
	21 yıl ve üzeri	158	36,4
	Toplam	434	100
Okul müdürü ile çalışma süresi	1 yıldan az	87	20,0
	1-3 yıl	204	47,0
	4-6 yıl	97	22,4
	7 yıl ve üzeri	46	10,6
	Toplam	434	100
Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı	20'den az	94	21,7
	21-40 arası	185	42,6
	41-60 arası	102	23,5
	61-80 arası	19	4,4
	80 ve üzeri	34	7,8
	Toplam	434	100

Tablo 6 devamı

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	n	Yüzde
Çalışılan okuldaki öğrenci sayısı	250'den az	21,7
	251-500 arası	42,6
	501-750 arası	23,5
	751-1000 arası	4,4
	1001 ve üzeri	7,8
	Toplam	434
		100

Tablo 6'ya göre, katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları göz önüne alındığında; 231'inin (%53,2) kadın, 203'ünün (%46,8) erkek olduğu; çalıştıkları okul türünün dağılımları incelendiğinde, 156'sının (%35,9) ilkokul, 157'sinin (%36,2) ortaokul, 57'sinin (%13,1) Anadolu lisesi ve 64'ünün (%14,7) meslek liselerinde çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında 372'sinin (%85,7) lisans, 62'sinin (%14,3) ise lisansüstü öğrenim mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlik alanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde; 148'inin (%34,1) sınıf öğretmeni, 229'unun (%52,8) branş öğretmeni, 57'sinin (%13,1) ise meslek öğretmeni olarak görev yapmakta olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; 19 (%4,4) katılımcının 1-5 yıl, 77 (%17,7) katılımcının 6-10 yıl, 95 (%21,9) katılımcının 11-15 yıl, 85 (%19,6) katılımcının 16-20 yıl, 158 katılımcının (%36,4) ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu gözlemlenmiştir. "Okul müdürü ile çalışma süresi" değişkeni incelendiğinde katılımcıların 87'sinin (%20) 1 yıldan az, 204'ünün (%47) 1-3 yıl, 97'sinin (%22,4) 4-6 yıl ve 46'sının (%10,6) ise 7 yıl ve üzeri aynı okul müdürü ile çalıştıkları gözlemlenmiştir. Katılımcıların görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre dağılımları incelendiğinde ise; 94 (%21,7) katılımcının öğretmen sayısı 20'den az, 185 (%42,6) katılımcının öğretmen sayısı 21-40 arası, 102 (%23,5) katılımcının öğretmen sayısı 41-60 arası, 19 (%4,4) katılımcının öğretmen sayısı 61-80 arası ve 34 (%7,8) katılımcının ise öğretmen sayısı 81 ve üzeri olan okullarda çalıştığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre dağılımları incelendiğinde; 94 (%21,7) katılımcının öğrenci sayısı 250 az olan okullarda, 185 (%42,6) katılımcının öğrenci sayısı 251-500 arası olan okullarda, 102 (%23,5) katılımcının öğrenci sayısı 501-750 olan okullarda, 19 (%4,4) katılımcının öğrenci sayısı 751-1000 olan okullarda ve 34 (%7,8) katılımcının ise 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalıştığı görülmektedir.

3.2.1.2. Nitel Boyut Çalışma Grubunun Belirlenmesi ve Özellikleri

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı bir araştırma türüdür. Bu yöntemler, araştırmacıların olayları ve fenomenleri doğal ortamlarında incelemelerine ve katılımcıların algılarını, deneyimlerini ve perspektiflerini anlamalarına olanak tanır. Nitel araştırma, katılımcıların bakış açılarını derinlemesine keşfetmek, olayları gerçekçi ve bütüncül bir şekilde anlamak ve karmaşık sosyal süreçleri açıklamak amacıyla kullanılır (Aydın, 2018). Nitel araştırmada, araştırmacının araştırma problemine en etkili şekilde cevaplar üretebilecek bir örneklem seçimine gitmesi önemlidir (Edwards & Holland, 2013 akt. Yılmaz, 2018). Örneklem seçimi, nitel araştırmada tek boyutlu bir süreç değildir, çünkü seçilen her yöntem araştırmacıyı belirli alanlara ve kişilere yönlendirir (Yalçınoglu, 2013). Bu bağlamda, örneklem seçimi sadece görüşme yapılacak veya gözlemlenecek kişileri değil, aynı zamanda araştırmanın amacına uygunluğunu ve çalışmanın yapılacağı ortamın şartlarını da içermektedir (Miles & Huberman, 1994 akt. Yılmaz, 2018).

Doküman analizi, bir araştırma yöntemi olarak, farklı belgelerin toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi sürecini ifade eder (Sak vd., 2021). Bu yöntem, genellikle diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı bir şekilde kullanıldığı gibi, aynı zamanda tek başına bir araştırma yöntemi olarak da uygulanabilir. Doküman analizi, araştırmacılara belirli bir konu hakkında daha fazla bilgi edinme ve araştırmanın odak noktasını belirleme imkânı sağlar (Kıral, 2020). Araştırmada belirlenen ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme uygulamaları incelenirken yayınlanmış bilimsel araştırmalardan, ülkelerin eğitim bakanlıklarının internet kaynaklarından, ülkelerin bu konudaki kanun, yönetmelik gibi hukuk metinlerinden, üniversitelerin okul müdürü yetiştirme programlarının eğitim programı yayınları incelenerek veriler elde edilmiştir. Dokümanlara ülkelerin eğitim bakanlıkları ve bu bakanlara bağlı resmî kurumların açık kaynaklarından, veri tabanlarından, üniversitelerin eğitim programlarından, ulusal ve uluslararası kurumların yayınladıkları makale, rapor ve inceleme yazılarından erişilmiştir.

Bu çalışmada, nitel veri toplama aşamasında maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili birçok farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmeyi ve tanımlamayı hedeflemektedir (Neuman, 2014 akt. Baltacı, 2018). Bu yöntemin amacı, çeşitlilik açısından zengin durumları inceleyerek benzerlikler ve farklılıklar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu şekilde genellenebilir sonuçlara değil, çeşitli durumlar arasındaki örüntüleri ve ilişkileri anlamaya odaklanılır (Yıldırım & Şimşek, 2010).

Çalışma Grubuna Giren Katılımcıların ve Ülkelerin Belirlenmesi

Bu araştırmanın ilk alt problemi olan “Bazı başarılı eğitim sistemlerinde okul yöneticisi yetiştirme süreci nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için ülkelerin belirlenmesinde 2012, 2015 ve 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) elde edilen başarılarından hareket edilmiş, bu sınavda ilk 10 içerisinde yer alan ülkelerin okul yönetimi sistemlerinin de etkili olduğu sayıltısından yola çıkılarak Singapur, Çin, Güney Kore, Estonya, Japonya, Kanada ve Finlandiya ülkelerinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin yayınlanan hukuki metinler, bilimsel araştırmalar ve resmi kaynaklardan elde edilen bilgiler kullanılmıştır.

Araştırmanın görüşme tekniği ile elde edilecek nitel verilerinin toplanmasında yer alacak katılımcıların çeşitlilik ve zenginlik açısından yeterli örnekleme temsil etmesine dikkat edilmiştir. Nitel çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Manisa ili sınırları içerisindeki devlet okullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Aynı zamanda, araştırmanın nicel boyutunda yer alan bağımsız değişkenler de göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, okul müdürlerinin görev yaptıkları okul düzeyleri (ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi) ve farklı eğitim bölgelerindeki görevleri, farklı mesleki kıdemlere sahip olmaları, çalıştıkları okullarda farklı sayıda öğrenci ve öğretmen bulunması gibi faktörler dikkate alınmıştır. Tablo 7’de katılımcılara ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Branş	Okul Türü	Yöneticilik Kıdemi	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
K1	Erkek	Lisans	Sosyal Bil.	Ortaokul	4 yıl	57	790
K2	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	10 yıl	38	800
K3	Kadın	Y.lisans	Türkçe	Ortaokul	4 yıl	32	460
K4	Kadın	Lisans	İlk. Mat	Ortaokul	3 yıl	50	720
K5	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	30 yıl	43	800
K6	Erkek	Y.lisans	Meslek	Meslek lisesi	13 yıl	94	936
K7	Kadın	Lisans	Meslek	Meslek lisesi	10 yıl	84	910

Tablo 7 devamı

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Branş	Okul Türü	Yöneticilik Kıdemi	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
K8	Erkek	Lisans	Biyoloji	Anadolu lisesi	25 yıl	48	640
K9	Erkek	Lisans	Beden Eğt.	Anadolu lisesi	12 yıl	33	348
K10	Kadın	Lisans	İngilizce	Anadolu lisesi	7 yıl	28	346
K11	Erkek	Lisans	Sınıf	İlkokul	10 yıl	16	150
K12	Erkek	Lisans	Meslek	Meslek lisesi	9 yıl	18	213

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde, araştırmanın nitel boyutuna katılan 12 okul müdürünün 3’ünün ilkokulda, 3 ’ünün ortaokulda, 3’ünün Anadolu lisesinde ve 3’ünde meslek lisesinde görev yaptıkları; 4’ünün kadın 8’inin ise erkek olduğu görülmektedir. Branş dağılımına bakıldığında 3 tane meslek öğretmeni, 3 tane Sınıf Öğretmeni, 1 tane İngilizce Öğretmeni, 1 tane Beden Eğitimi öğretmeni, 1 tane Matematik Öğretmeni, 1 tane Türkçe Öğretmeni, 1 tane Biyoloji Öğretmeni ve 1 tane Sosyal Bilgiler branşında okul müdürü olduğu görülmektedir. Katılımcıların 10 tanesinin lisans mezunu 2 tanesi ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde 3 katılımcının 1-5 yıl arası, 5 katılımcının 6-10 yıl arası, 2 katılımcının 11-15 yıl arası ve 2 katılımcının da 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları okullardaki öğretmen sayıları incelendiğinde 2 katılımcının 20’den az, 4 katılımcının 21-40 arası, 4 katılımcının 41-60 arası, 2 katılımcının ise 80 ve üzeri öğretmen ile çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların okullarındaki öğrenci sayıları incelendiğinde 2 katılımcının 250’den az, 3 katılımcının 251-500 arası, 2 katılımcının 501-750 arası, 5 katılımcının 751-1000 arası öğrencisi olan okullarda görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

3.3.1 Nicel Boyut

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yazar tarafından yapılmış, ölçeğin geliştirilmesinde veriler 2021-2022 yılında Manisa ili Akhisar ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama aracı, Manisa ili evreninde uygulanmıştır. Örneklem belirleme yöntemi olarak olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan tabakalı örnekleme kullanılmıştır.

3.3.2 Nitel Boyut

Nitel boyutta verilerin toplanmasında doküman analizi ile yüz yüze bireysel görüşmeler tercih edilmiştir. Doküman analizinde PISA başarısına göre belirlenen ülkelerde okul yöneticisi yetiştirmeye ilişkin resmi kaynaklar ve istatistikler, bilimsel araştırmalar, hukuki metinler incelenmiş ve elde veriler “Bulgular” bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

Yüz yüze görüşme tekniği, araştırmacının katılımcıların davranışlarını ve bu davranışları etkileyen görüşleri keşfetmek ve detaylı bilgi elde etmek amacıyla kullandığı etkili bir veri toplama tekniğidir. Yüz yüze görüşmeler, araştırmacı ile katılımcı arasında doğrudan etkileşim sağlayarak derinlemesine ve detaylı bir şekilde bilgi alışverişine imkân tanır. Bu nedenle, çalışmada yüz yüze bireysel görüşmeler kullanılarak katılımcıların görüşleri ve davranışları hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir (Creswell, 2017).

Okul müdürlerinin; göreve başladıkları zamanki yeterliklerini, ideal okul yöneticisinin özelliklerini ve okul yöneticisi yetiştirmesindeki önerilerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış yüz yüze bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma için gerekli olan yasal izin alındıktan sonra, çalışmanın yürütüldüğü okullarda görev yapan 12 okul müdürü ile ön görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, araştırmaya görüşleriyle zenginlik katmaya olumlu yaklaşmışlar, gönüllü olarak görüşmelere katılmayı ve zaman ayırmayı kabul etmişlerdir. Bu şekilde, katılımcılar araştırmaya istekli bir şekilde katılmış ve araştırma sürecine aktif olarak dahil olmuşlardır.

Yüz yüze bireysel görüşmeler, 2022 Eylül ve 2023 Haziran ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde sözlü ifadelerinin yanı sıra sözlü olmayan ifadelerine de dikkat edilmiş, süreçte kişinin görüş ve düşüncelerini açıklamasındaki doğal akıcılığı ve sohbet havasını yakalamasına özen gösterilmiştir. Görüşmelerde okul müdürleri

ses kayıt cihazları ile kaydedilmesi konusunda çekimser davranmışlar, bunun üzerine katılımcıların verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından not alınmak suretiyle kayda alınmıştır. Her bir görüşmenin başında katılımcıların demografik özellikleri ve mesleki bilgileri not edilmiştir. Her bir görüşmenin 30-40 dakika sürdürülmesi planlanmıştır.

3.4. Tasarım, Geliştirme ve Uygulama Süreci

3.4.1. Nicel Boyut

Ölçek geliştirme sürecinde, DeVellis (2012) tarafından önerilen sekiz aşama izlenmiştir. İlk olarak, "ne ölçülmek istendiği" netleştirilmiş ve ilgili literatür taramasıyla değişkenin yapısı belirlenmiştir. Ardından, madde havuzu oluşturulmuş ve ölçme aracının formatı belirlenmiştir. Bu aşamaları takiben, maddeler uzmanlar tarafından gözden geçirilmiş, madde geçerliliği sağlanmış, ölçeğin katılımcılara uygulaması gerçekleştirilmiş, uygulanan ölçeğin çeşitli testlerle değerlendirilmesi yapılmış ve son olarak ölçeğe son halinin verilmesi sağlanmıştır.

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin (İOYÖ) pilot uygulama formunu geliştirmek için, öncelikle okul yöneticilerinin yeterlilik alanları, liderlik, eğitim yöneticisi yetiştirme konuları üzerine literatür incelenmiş ve ilgili yayınlar taranarak ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin genel bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve içinde, öğretmenlerin ideal okul yöneticilerine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan 95 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından, maddeler ölçek taslağına dönüştürülmüş ve eğitim yönetimi alanında çalışan üç profesör, beş doçent ve dört doktor öğretim üyesi olmak üzere toplam 11 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Bu akademisyenlerden ölçeğin kapsamı, anlaşılabilirliği, açıklığı ve ideal okul yöneticisi algısını belirlemeye uygunluğu için “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil, çıkartılmalı” seçeneklerine göre değerlendirmeleri, görüş ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler tek bir formda birleştirilmiş ve aday maddelerin kapsam geçerliliği oranlarını elde edebilmek amacıyla Lawshe tekniği kullanılarak önce kapsam geçerlilik oranları, sonra kapsam geçerlilik indeksi elde edilmiştir (Lawshe, 1975, akt. Demirbilek & Çetin, 2021). Bu yöntemle, uzmanların her bir aday madde için verdikleri görüşler bir araya getirilerek, maddeye yönelik kapsam geçerliliği oranları hesaplanır. Kapsam geçerliliği oranları, bir aday maddeye ilişkin "uygun" görüşünü belirten uzmanların sayısının, toplam uzman sayısının yarısından bir eksik olacak şekilde hesaplanır. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) ise, nihai forma alınacak olan maddelerin Kapsam Geçerlik Oranları ortalamalarından türetilir ve 0,05 anlamlılık düzeyinde önemlidir. Aday maddelerin kapsam geçerliliğini değerlendirmek için belirlenen ölçüt değerler,

Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulmuş ve 0,05 anlamlılık düzeyinde uzman sayısına göre minimum değerler belirlenmiştir (Demirbilek & Çetin, 2021). Bu kapsamda, 11 uzmanın değerlendirmesi için öngörülen minimum Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) değeri 0,59 olarak belirlenmiştir.

Uzmanlar tarafından onaylanmayan maddelerin ölçekten çıkarılması ve önerilere dayalı olarak cümle değişikliklerinin yapılmasının ardından, benzer maddeler birleştirilmiştir. Bu süreç sonucunda, "İÖYÖ" geliştirme pilot formu 91 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler, anlam, içerik, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiş olup ideal okul yöneticisinin algısını doğru yansıtır yansıtmadığına dair geri bildirim almak amacıyla 7 öğretmen ve 2 okul müdürü tarafından değerlendirilmiştir. Ayrıca, formun yazım ve dilbilgisi açısından incelenmesi için 2 Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir.

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği (İÖYÖ), "mevcut durum" ve "beklenti" olmak üzere çift yönlü olarak düzenlenmiştir; bu nedenle, ideal okul yöneticisinin özelliklerini yansıtan ifadeler için öğretmenlerden hem "mevcut durum" hem de "beklenti" olarak iki değerlendirme yapmaları istenmektedir. Ölçekte, mevcut durum ve beklenti ifadeleri için Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde beşli bir derecelendirme kullanılmıştır.

Ölçeğin pilot formu AFA için 2021 Kasım ayında, DFA için ise 2022 Mart-Nisan aylarında uygulanmıştır. İÖYÖ'nün geliştirilmesinde, veri toplama işlemi farklı iki grupta gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, 2021-2022 öğretim yılında Manisa ili Akhisar ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden toplanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için birinci dönemde 302 öğretmenden; Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için ise öğretim yılının ikinci döneminde 261 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu şekilde, çalışmanın toplam katılımcı sayısı 563 olmuştur.

Tablo 8

Ölçeğin Geliştirme Sürecinde Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Açımlayıcı Faktör Analizi				Doğrulayıcı Faktör Analizi	
Değişken		n	Yüzde	n	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	162	53,6	146	55,9
	Kadın	140	46,4	115	44,1
	Toplam	302	100	261	100
Okul türü	İlkokul	103	34	136	52,1
	Ortaokul	108	35,8	81	31
	Anadolu lisesi	42	14	22	8,4
	Meslek lisesi	49	16,2	22	8,4
	Toplam	302	100	261	100
Öğretmenlik alanı	Sınıf Öğrt.	120	39,7	126	48,3
	Branş Öğrt.	144	48,7	119	45,6
	Meslek Öğrt.	38	12,6	16	6,1
	Toplam	302	100	261	100
Kıdem	1 – 5 yıl	16	5,3	5	1,9
	6 – 10 yıl	45	14,9	52	19,9
	11 – 15 yıl	67	22,2	53	20,3
	15 – 20 yıl	60	19,9	51	19,5
	21 yıl ve üzeri	114	37,7	100	38,3
	Toplam	302	100	261	100
Okul müdürü ile çalışma süresi	1 yıldan az	60	19,9	50	19,2
	1 - 3 yıl	155	51,3	111	42,5
	4 - 6 yıl	61	20,2	64	24,5
	7 yıl ve üzeri	26	8,6	36	13,8
	Toplam	302	100	261	100
Çalıştığı okuldaki öğretmen Sayısı	20'den az	53	9,3	83	31,8
	21 - 40 arası	136	27,2	91	34,9
	41 - 60 arası	67	24,2	68	26,1
	61 - 80 arası	13	30,8	14	5,4
	80 ve üzeri	33	8,6	5	1,9
	Toplam	302	100	261	100
Çalışılan okulun öğrenci sayısı	250'den az	28	28	53	20,3
	250 - 500 arası	82	82	79	30,3
	501 - 750 arası	73	73	54	20,7
	751 - 1000 arası	93	93	55	21,1
	1000 ve üzeri	26	26	20	7,7
	Toplam	302	302	261	100

Tablo 8 incelendiğinde, birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 140'ının (%46,4) erkek, 162'sinin (%53,6) kadın olduğu; çalıştıkları okul türüne göre öğretmenlerin 103'ünün (%34) ilkokulda, 108'inin (%35,8) ortaokulda, 42'sinin (%14) Anadolu lisesinde, 49'unun (%16,2) meslek liselerinde görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlik alanlarına göre dağılımlarına bakıldığında 120'sinin (%39,7) sınıf öğretmeni, 144'ünün (%47,7) branş öğretmeni, 38'inin (%12,6) meslek öğretmeni olduğu; kıdemlerine göre, 16'sının (%5,3) 1-5 yıl, 45'inin (%14,9) 6-10 yıl, 67'sinin (%22,2) 11-15 yıl, 60'ının (%19,9)

16-20 yıl, 114'ünün (%37,7) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; bulundukları okuldaki okul müdürü ile çalışma süreleri incelendiğinde 60'ının (%19,9) 1 yıldan az, 155'inin (%51,3) 1-3 yıl arası, 61'inin (%20,2) 4-6 yıl arası, 26'sının (%8,6) 7 ve üzeri yıl okul müdürleri ile birlikte çalıştıkları gözlenmiştir. Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına bakıldığında, katılımcıların 53'ünün (%17,5) 20'den az, 136'sının (%45) 21-40 arası, 67'sinin (%22,2) 41-60 arası, 13'ünün (%4,3) 61-80 arası, 33'ünün ise (%10,9) 80 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda çalıştığı anlaşılmaktadır. Çalışılan okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre, katılımcıların 28'inin (%9,3) 250'den az, 82'sinin (%27,2) 250-500 arası, 73'ünün (%24,2) 501-750 arası, 93'ünün (%30,8) 751-1000 arası, 26'sının (%8,6) ise 1000 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 9

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Puan Aralığı Tablosu

Ölçek Ortalama Puan Aralığı	Düzey
1,00-1,80	Çok Düşük
1,81-2,60	Düşük
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Yüksek
4,21-5,00	Çok Yüksek

3.4.2 Nitel Boyut

Araştırmacı tarafından geliştirilen nitel görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde, okul müdürlerinin ideal okul yöneticisine ilişkin algılarını belirleme ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2010) nitel görüşme formlarında bilgi ve beceriye ilişkin soruların deneyimler ile ilişkilendirilerek sorulması gerekmektedir. Görüşme soruları oluşturulan üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, bu görüşler doğrultusunda nitel görüşme formunda sorular doğrudan görüşmeciye sorulmamış, bunun yerine örnek bir durum veya olay üzerinden görüşmecinin fikirlerinin alınması yoluna gidilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra sorular iki Türkçe öğretmeni tarafından dilbilgisi ve yazım kuralları açısından incelenmiştir. Son hali verilen görüşme formu ile iki okul müdürüne pilot uygulama yapılmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşme sonunda soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkında yorumları alınmıştır. Yapılan düzenlemeler

sonucunda görüşme formunda toplamda dört farklı duruma ilişkin dört soru ve bu sorulara bağlı 15 sonda soru bulunmaktadır (Ek-6).

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1 Nicel Boyut

Bu aşamada başlangıç olarak, İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin yapı geçerliliği test edilmiş, bu testler için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, faktör analizinde temel olarak kullanılan iki yöntemdir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA), araştırmacının elindeki veri setini anlamlandırmak için bağlantılı değişkenleri bir araya getirmeye çalışır (Pallant, 2016). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak oluşturulan yapıyı karmaşık ve ileri düzey analizlerle test etmeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2011).

Veri analizi işlemlerine başlamadan önce veri setinin uygunluğunu test etmek için tek yönlü uç değer analizi yapılmıştır. Tek yönlü uç değerler, puanların z puanlarına dönüştürülerek kontrol edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Veri setindeki 302 kişilik örneklemin z puanları standart puanlara dönüştürülmüş ve bu puanların -2,85 ile 1,74 arasında değiştiği görülmüştür. Örneklem büyüklüğü 100'den büyük olduğunda, z standart puanları için kabul edilebilir aralık ± 4 olarak kabul edilmektedir (Çokluk vd., 2011). Bu durumda veri setinin analiz için uygun olduğu söylenebilir.

İOYÖ'nün faktör yapısını belirlemek için AFA ve DFA yöntemleri kullanılmış, güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha ve Mc Donald's omega iç tutarlık katsayısı hesaplanmış, test-tekrar test güvenirliliği için ise korelasyon katsayısı incelenmiştir. İOYÖ'ye temel bileşenler analizi uygulanmadan önce, verilerin analiz için uygunluğu değerlendirilmiştir. Değişkenlere ait korelasyon matrisi gözden geçirilmiş ve birçok durumda değişkenler arasındaki korelasyonun 0.30 üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Uç değerlerle ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra, verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının normal dağılıma işaret ettiği görülmüştür. AFA için SPSS 27, DFA için ise Lisrel programları kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesindeki tüm istatistiksel süreçler, istatistik alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından gözden geçirilerek kontrol edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen 39 maddelik ölçek 2022-2023 yılında Manisa ilinde uygulanmıştır. Elde edilen 459 anket formu SPSS programına işlenmiş, ardından bu veriler analiz edilmeden önce veriler istatistiksel analizler için uygun hale getirilmiştir. Bu kapsamda analizlerde z puanları hesaplanarak veri seti içerisinde uç değer olup olmadığı kontrol

edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda anket formunun bir bölümünün hiç doldurulmadığı (mevcut durum- beklenti), 3 maddeden fazla boş bırakılan (%10) ve rastgele işaretlendiği tespit edilen 15 anket formu elenmiştir. Kalan 434 anket formu üzerinden analizler yeniden tekrarlanmış, veri setinde uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin “mevcut durum” bölümüne yapılan normal dağılım analizi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -0.54/-0.36 (normal dağılım: -1 ve +1 arası) değerleri arasında değiştiği görülmüştür (Çokluk vd., 2011) Bu bulgudan hareketle, ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde verilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Aynı işlemler ölçeğin “Beklenti (İdeal okul müdürü)” bölümü için de tekrarlanmıştır. Yapılan normal dağılım analizi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2,02 ile 5,77 arasında değiştiği gözlemlenerek ölçeğin bu bölümüne ait verilen normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

T-testi, iki grup arasındaki ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılan bir parametrik testtir. İki grup arasındaki ortalama farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirir. Varyansın normal dağıldığı ve gruplar arasında homojenlik varsayımının geçerli olduğu durumlarda t-testi uygulanmakta iken (Büyüköztürk, 2011), normal dağılımın olmadığı veya dağılımın şeklinin bilinmediği durumlarda, parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılmaktadır (Bindak, 2014). Benzer şekilde ANOVA testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün normal dağılım göstermesi gerekirken, Kruskal Wallis-H testi ise bağımsız birden fazla grup olduğu ve bu grupların dağılımları normal şekilde dağılmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Bülbül, 2001; Büyüköztürk, 2011).

Elde edilen bu bilgiler ışında araştırmanın ikinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen verilerin cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t- testi uygulanırken, ölçeğin “beklenti” bölümünden elde edilen verilerin cinsiyet, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmasını belirlemek için de Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aynı şekilde ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen verilerin öğretmenlik alanı, mesleki kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı değişkenleri ile ilişkisini belirlemek için ANOVA testi kullanılırken “beklenti” bölümünden elde edilen verilerin ilişkisinin belirlenmesinde Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığı belirlemek için ikili grup karşılaştırmalarında Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt bulmak amacıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. “Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır” (Büyüköztürk, 2011). Spearman korelasyon katsayısı,

en az biri normal dağılım göstermeyen iki değişken arasında Pearson korelasyon katsayısı yerine kullanılır. Bu katsayı, -1 ile +1 arasında değerler alır. Eğer ilişki yoksa, katsayı sıfıra yaklaşırken, güçlü bir ilişki varsa, değer mutlak olarak 1'e yaklaşır (Altaş vd., 2012).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerine etki edip etmediğini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi, bir değişkenin değerinin diğer değişkenlerin etkisiyle tahmin edilmeye çalışıldığı bir istatistiksel yöntemdir. Diğer bir deyişle bu analiz bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini anlamak için kullanılır. İncelenen değişkenlerden tahmin edilmek istenen değişken bağımlı olarak adlandırılırken, tahmin için kullanılan değişken bağımsız olarak tanımlanır. Eğer sadece bir bağımsız değişken varsa, bu durumda basit doğrusal regresyon analizi kullanılmaktadır (Kılıç, 2013).

3.5.2. Nitel Boyut

Araştırmanın yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan ve 12 katılımcının görüşlerinden oluşan veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde, katılımcıların söylemlerinden hareketle temalar ve kodlar tanımlanır ve anlamlı birimler oluşturulur (Sezer & Engin, 2020). Bu yaklaşıma göre, veri setindeki benzer anlam birimleri ve konseptler bir araya getirilir ve sistematik bir şekilde incelenir (Creswell, 2017).

Verilerin analizinde, öncelikle her bir veri setinde yer alan görüşler, ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun sözcük ve sözcük grupları belirlenerek temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana temalar şu şekildedir: (1) İlk müdürlük deneyiminde karşılaşılan zorluklar (2) İdeal okul yöneticisine yönelik görüşler (3) Yönetici yetiştirmeye yönelik öneriler.



Şekil 1. Nitel Verilerin Analiz Süreci (Kaynak: Miles & Huberman, 1994)

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

3.6.1 Nicel Boyut

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Geçerlik, bir ölçme aracının amacına uygun olarak doğru ölçebilme yeteneğini ifade eder. Bu yetenek, ölçme aracının kullanım amacı, hedef grubu ve uygulama şekline göre değişebilir (Ercan & Kan, 2004). Güvenirlik ise ölçme aracının, ölçülen değişkenin gerçek değerini ne kadar doğru yansıttığını gösterir ve ölçüm sonuçlarının tekrarlanabilirliğini ifade eder (Öncü, 1994). Güvenirlik, ölçme aracının ve elde edilen sonuçların istikrarını belirtir (Karakoç & Dönmez, 2014). Bu bağlamda, taslak ölçekte yer alan ifadelerin aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini belirlemek ve veri toplama aracının faktör sayılarını belirlemek için temel bileşenler analizi ve varimax tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi, bir değişkeni indirgemeyi ve anlamlı bir kavramsal yapı elde etmeyi amaçlayan, uygulamada en sık kullanılan, yorumlanması nispeten kolay olan ve faktör analizi uygulamasına dâhil edilen çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2011; Tabachnick & Fidell, 2007). Bununla birlikte verilerin faktör çözümlemesine uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett örneklem yeterliği testleri sonucu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011). İlk aşamada bu analize göre veri toplama aracında yer alan 91 maddenin KMO değerinin (.975) ve Bartlett testi ($Ki-kare=29079,661$; $sd=4095$; $p<00.1$) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. Kalaycı'ya (2006) göre, faktör analizi için KMO değeri, .50'nin üzerinde

olması gerekirken; Büyüköztürk'e (2011) göre, .60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Tavşancıl (2002) ise KMO değerinin 1'e yaklaşmasının mükemmel, .80'lerde olmasının çok iyi olduğunu, .70 ve .60'larda olmasını vasat olarak ifade etmektedir.

AFA sürecinde, madde çıkarılması ve faktör sayısının belirlenmesi için bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlar arasında, faktörlerin öz değerlerinin 1'den az olmaması gerektiği (Guttman, 1954; Kaiser, 1960, akt. Akbaş vd., 2019), maddelerin tek bir faktör altında yüksek yük değerlerine sahip olması veya bir maddenin birden fazla faktör altında toplanması durumunda yük değerleri farkının en az 0,10 olması (Büyüköztürk, 2011), faktörlere yüklenen maddelerin içerik ve anlam bakımından tutarlı olması, önemli faktörlerin herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması, bütün maddelerin açıkladığı varyans oranının en az 0,30 ve daha fazla olması (Costello & Osborn, 2005; Büyüköztürk, 2011) ve özdeğerlere göre çizilen çizgi grafiğinde (scree pilot) yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı ölçütleri (Cattel, 1966) yer almaktadır.

İlk aşamada, verilerin analizi için temel bileşen analizi ve varimax rotasyonu kullanılarak faktör sayısını belirlemede herhangi bir kısıtlama uygulanmamıştır. Bu süreçte, toplam varyansın %71,95'ini açıklayan 11 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktör yapısının daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için, faktörlerde yer almayan ve faktör yükü 0,30'un altında olan maddeler gözden geçirilmiştir. Ayrıca, maddelerin faktörler arasındaki dağılımı incelenmiş ve birden fazla faktör altında toplanan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın en az 0,10 olup olmadığına dikkat edilmiştir. Bu kriterlere dayanarak, taslak ölçekten 52 madde çıkarılmıştır (1, 2, 3, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 70, 72, 73, 84, 88, 89, 90. maddeler).

Tablo 10

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	İfadeler	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör Ortak Varyansı
81	Okulun teknolojik donanımını geliştirmeye çalışır.	,801			,790
83	Öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasını destekler.	,777			,766
66	Okul ortamını güvenli hale getirir.	,777			,726
67	Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır.	,771			,735
69	Okulun fiziki yapısını geliştirmeye çalışır.	,769			,706
82	Okul başarısı için hedefler koyar.	,761			,795
78	Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır.	,755			,837
74	Öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik eder.	,736			,812
79	Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir.	,730			,779
71	Öğrenci başarısı için planlama yapar.	,724			,773
86	Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	,722			,795
80	Eğitim ile ilgili gelişmeleri takip eder.	,709			,784
68	Kararların uygulanmasını titizlikle izler.	,701			,723
85	Okul personelini başarılı bir şekilde organize eder.	,701			,769
87	Çeşitli projelere öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eder.	,698			,736
75	Sorunlara farklı çözüm yolları arar.	,679			,817
77	Okulda yaşanan sorunların nedenlerini dikkatle inceler.	,670			,779
54	Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini teşvik eder.	,650			,798
76	Okul personelinin güçlü ve zayıf yönlerini bilir.	,638			,667
91	Dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanmasına çaba gösterir.	,597			,626
25	İyi bir dinleyicidir.		,749		,758
34	Giyimi ve kuşamı ile örnek olur.		,730		,652
26	Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar.		,700		,797
23	Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır.		,699		,631
61	Öğrencilerin disiplin sorunlarına yapıcı yaklaşır.		,690		,707
15	Güvenilirdir.		,689		,720
49	Yönetim bilimi hakkında bilgilidir.		,668		,711

Tablo 10 devamı

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	İfadeler	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör Ortak Varyansı
46	Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır.	,666			,704
33	Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler.	,648			,711
35	Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlar.	,643			,732
30	Öğrencilerin akademik gelişimini yakından izler.	,642			,619
50	Okulun sahip olduğu kaynakları okulun amaçlarına uygun kullanır.	,623			,692
11	Öğrenmeye meraklıdır.	,622			,701
43	Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır.	,594			,507
9	Mizah anlayışı güçlüdür.			,704	,667
7	Eleştiriye açıktır.			,701	,774
4	Yeni fikirlere açıktır.			,695	,731
5	Dışa dönüktür.			,646	,767
6	Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir.			,623	,791
Özdeğer		13,08	10,01	5,50	
Açıklanan Toplam Varyans (%73,28)		33,53	25,67	14,08	

Faktörlerin belirlenmesinde, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır (Çokluk vd., 2011; Gürbüz & Şahin, 2018). Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin maddelerinin eigen değerinin 1'den büyük olan 3 faktörde toplandığı gözlemlenmiştir. Ölçeğin maddeleri, bu faktörlerde kabul edilebilir yük değerlerine sahiptir (en düşük .594, en yüksek .801). Birinci boyut, toplam varyansın %33,53'ünü; ikinci boyut, %25,67'sini; üçüncü boyut ise %14,08'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla, İOYÖ'nün üç boyutta toplam varyansın %73,28'ini açıkladığı gözlenmektedir.

Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri 0,80 – 0,59 arasında; ikinci boyuttaki maddelerin faktör yükleri 0,75 – 0,59 arasında; üçüncü boyuttaki maddelerin ise 0,70 – 0,62 arasında değişmektedir. Faktörlere giren maddelerin ifade ettikleri konular incelendikten sonra, ilgili literatür çerçevesinde, faktörler (boyutlar) adlandırılmıştır. Bu

doğrultuda, birinci boyut "Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme"; ikinci boyut "İletişim ve Yönetim Becerileri"; üçüncü boyut ise "Kişisel Özellikler" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 11

Ölçeğin Boyutlarına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçeğin Boyutları	Cronbach's Alpha	Mc Donald's Omega
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	,982	,983
İletişim ve Yönetim Becerileri	,963	,963
Kişisel Özellikler	,915	,915
İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği	,986	,986

Tablo 11'deki verilere göre, İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin yapılan güvenilirlik analizlerine göre, "Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach's Alpha değeri 0,982, Mc Donald's Omega ise 0,983 olarak hesaplanmıştır. Her iki güvenilirlik analizinde de "İletişim ve Yönetim Becerileri" alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,963, "Kişisel Özellikler" alt boyutunun ise 0,915 olduğu gözlenmiştir. İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin ise iç tutarlılık katsayısı 0,986 olarak belirlenmiştir.

Tablo 12

Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi

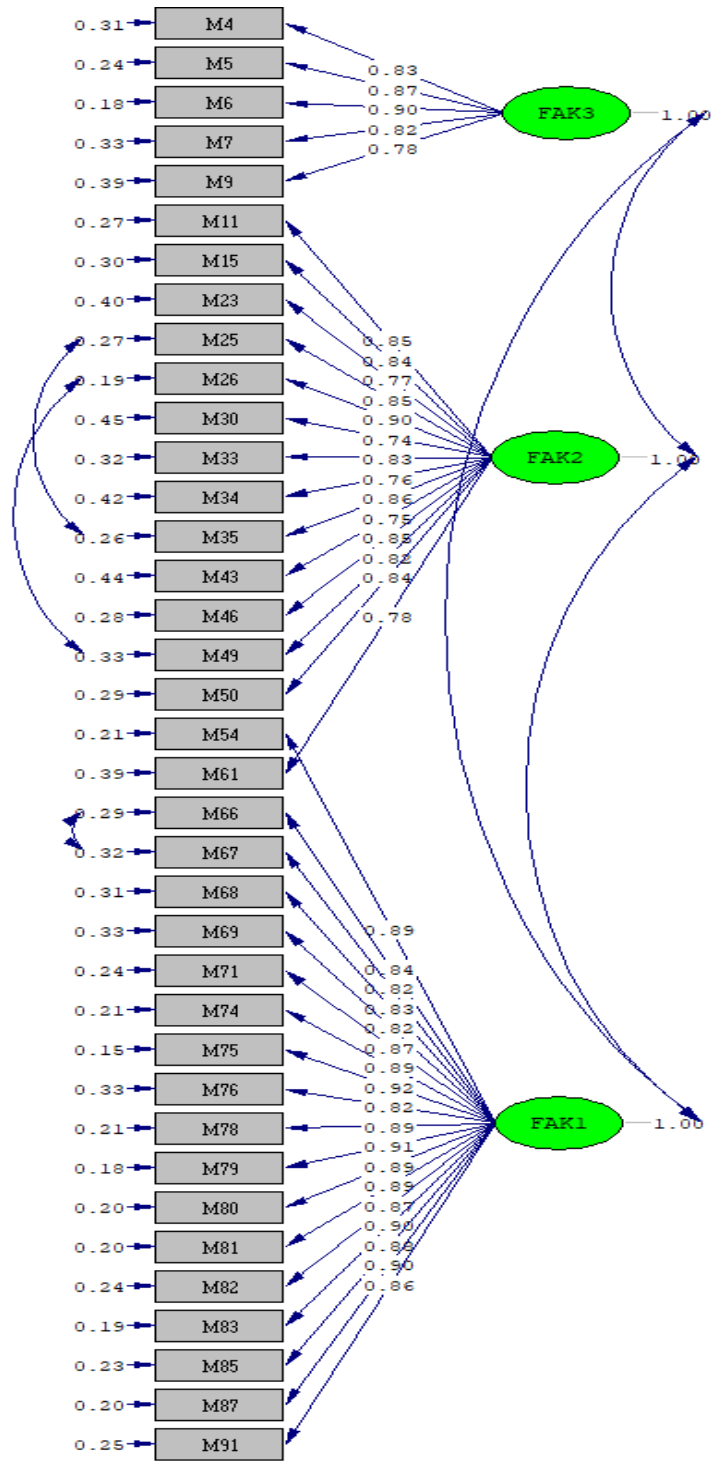
	Ölçek Genel	Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini	İletişim ve Yönetim Becerileri	Kişisel Özellikler
Ölçek Genel	r 1	,974**	,959**	,899**
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini	r	1	,883**	,826**
İletişim ve Yönetim Becerileri	r		1	,853**
Kişisel Özellikler	r			1

Büyüköztürk'e (2011) göre, alt boyutlar arasındaki korelasyonun 0,70 ila 1,00 arasında yüksek, 0,70 ila 0,30 arasında orta ve 0,30 ila 0,00 arasında ise düşük düzeyde ilişkili olduğu kabul edilir. Tablo 12'ye bakıldığında, "Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme" ile "İletişim ve Yönetim Becerileri" arasında $r=0,883$ yüksek düzeyde pozitif ilişki ($p=0,000<0,01$), "Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme" ile "Kişisel Özellikler" arasında $r=0,826$ yüksek düzeyde pozitif ilişki ($p=0,000<0,01$), "İletişim ve Yönetim Becerileri" ile "Kişisel Özellikler" arasında $r=0,853$ yüksek düzeyde pozitif ilişki ($p=0,000<0,01$); ölçek geneli ile "Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme" arasında $r=0,974$ yüksek düzeyde pozitif ilişki ($p=0,000<0,01$), ölçek geneli ile "İletişim ve Yönetim Becerileri" arasında $r=0,959$ yüksek düzeyde pozitif ilişki ($p=0,000<0,01$), ölçek geneli ile "Kişisel Özellikler" arasında $r=0,899$ yüksek düzeyde pozitif ilişki ($p=0,000<0,01$) bulunmuştur. Tablo 12'ye göre, ölçeğin tamamı ile alt boyutları arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Boyutlar arası ilişkiler biraz yüksek olsa da kabul edilebilir bir düzeyde olduğu belirtilebilir.

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

İkinci aşamada, AFA sonucunda belirlenen üç boyutlu ölçeğin uyum indekslerinin yeterliliğini değerlendirmek ve ölçeğin yapı geçerliği için ikinci bir kanıt elde etmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. DFA, araştırmada elde edilen verilere dayanarak, test edilen modelin uyumluluğunu gösteren farklı uyum indekslerine dayanmaktadır. Uyum indeksleri, modelin kabul edilebilirliğini belirlemek için belirli eşik değerlerle karşılaştırılarak yorumlanır (Kline, 2011). Bu bağlamda, ilk kullanılan uyum indekslerinden biri olan Ki-kare (χ^2) istatistiği, modelin kabul edilebilirliğini değerlendirmek için önemlidir; ancak, χ^2 istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının kullanılması gerekmektedir. Bu oranın 3 değerinin altında olması, modelin kabul edilebilir bir uyumda olduğunu, 2'nin altında olması ise modelin iyi bir uyum sağladığını gösterir (Schermelel-Engel vd., 2003). Bunun yanı sıra, RMSEA, CFI ve GFI gibi çeşitli parametrelerin belirli eşik değerler içinde olması beklenir.

Standartlaştırılmış Faktör Yükleri



Chi-Square=2067.68, df=623, P-value=0.00000, RMSEA=0.094

Şekil 2. İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğine İlişkin DFA Parametreleri (Standartlaştırılmış Faktör Yükleri)

Şekil 2'ye göre ölçeğin DFA sonuçlarında parametre ölçülerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan her bir maddedeki faktör yük değerleri incelendiğinde değerlerin 0,74 ile 0,92 arasında değiştiği literatürde belirlenen referans değeri olan 0,30 değerinden büyük olduğu görülmektedir (Seçer, 2018). Göstergelere ilişkin hata (özgül) varyansları 0,15 ve 0,45 arasında değerler almıştır. Bu değerlerin 0'a yaklaşması istenmekle birlikte 0,10 ile 0,50 arasındaki değerler kabul edilebilir aralıktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Ölçeğin her bir boyutuna ilişkin hesaplanan standartlaştırılmış "r" değerlerinin kabul edilebilir ölçülerde olduğu; boyutları oluşturan maddelerin belirlenen boyutları birbirlerinden bağımsız olarak açıkladığı söylenebilir.

Tablo 13

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksi Sonuçları

	X ²	Sd	GFI	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
1.uygulama	1956,57	626	0,68	0,98	0,97	0,98	0,98	0,040	0.10
2.uygulama	1846,71	623	0.70	0.98	0.98	0.98	0.98	0.039	0.094

Tablo 13'te hata varyansları arasında ilişkilendirme öncesi ve sonrası yapılan ölçümlere yer verilmiştir. İlişkilendirme öncesi yapılan uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd=3,12$, GFI=.68, NFI=.98, RFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.040 ve RMSEA=.10 olarak belirlenmiştir. M66-M67, M25-M35 ve M26-M49 maddeleri arasında yapılan ilişkilendirme sonrası yapılan ölçümler incelendiğinde $\chi^2/sd=2,96$, GFI=.70, NFI=.98, RFI=.98, CFI=.98, IFI=.98, RMR=.039 ve RMSEA=.094 olduğu görülmektedir. Buna göre hata varyansları arasında yapılan ilişkilendirme sonrası yapılan ölçümlerde χ^2 /Sd , RFI, RMR, GFI ve RMSEA değerlerinde iyileşme olduğu söylenebilir. χ^2 /Sd 'nin 3'ün altında değer alması kabul edilebilir uyum ölçütünde olduğunu göstermektedir (Schermele-Engel vd., 2003). NFI, CFI, RFI ve IFI değerlerinin 0,95'in üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999; Byrne, 2010 akt. Erkorkmaz vd., 2012). Kök artık kareler ortalamasının (RMR) 0'a yakın değer aldığı (.039) bunun iyi uyuma işaret ettiği söylenebilir (Iacobucci, 2010; Kline, 2011). RMSEA değerinin .094 olduğu görülmektedir, bu orta düzey bir uyum değeri anlamına gelmektedir (Browne & Cudeck, 1989; Kline, 2011). GFI değerinin kabul edilebilir değer aralığının altında olduğu görülmüştür (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2011). Örneklem büyüklüğü arttıkça GFI aşağı yönlü bir eğilime sebep olmaktadır. Bu noktadan hareketle örneklem büyüklüğünün 200 katılımcı üzerinde olması nedeni ile GFI değerinin 0,70 olması

kabul edilebilir uyuma işaret ettiği söylenebilir (Sharma vd., 2005). Bu noktada ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen χ^2/sd , RMSEA ve GFI değerleri için kabul edilebilir uyuma CFI, NFI, IFI, RFI ve RMR değerleri için mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir (Oynar & Şahin, 2023).

3.6.2. Nitel Boyut

Nitel araştırmalarda, araştırmanın odaklandığı konuyla ilgili anlamlı, tutarlı ve bütüncül bir resim oluşturmak için elde edilen verileri mümkün olduğunca tarafsız bir şekilde ve olduğu gibi yansıtılması önemlidir (Creswell, 2017). Nitel araştırmada, toplanan verilerin alıntılarla birlikte detaylı bir şekilde raporlanması ve bu verilere dayanarak sonuçlara ulaşılması, yorumların sadece araştırmacının kendi anladığı şekliyle değil, gerçek durumu da yansıtması daha fazla geçerlilik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2010). Bu yaklaşımla araştırmanın doğruluğunu artırılmaktadır.

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında, okul müdürlerinden bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görev yapan 3 öğretim üyesinden uzman görüş alınmıştır. Ayrıca, görüşme formlarının ön uygulaması için 2 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Bu aşamada, soruların katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığı gözden geçirilmiş ve gelen geri bildirimler doğrultusunda soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmanın amacı, uygulanması ve potansiyel yararları hakkında bilgilendirilmiş ve onlara araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair onam formu verilmiştir. Yapılandırılmış görüşmelerin esnek olmaması nedeniyle önemli verilerin kaybolma riski olduğu bilinciyle, veri kaybını azaltmak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca, zaman zaman soruların dışına çıkılarak konuyla ilgili farklı bakış açıları da dikkate alınmıştır. Katılımcılar genel olarak görüşmelerin ses kayıt cihazına alınmasına çekince belirtmişlerdir, bu nedenle görüşmelere ilişkin cevaplar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Not alma işlemi kimi zaman kalem kâğıt kullanılarak, kimi zamanda bilgisayar ortamına not alma suretiyle gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış taslak görüşme formlarının ilk bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerinin (cinsiyeti, çalıştığı okul türü, mesleki kıdemi, eğitim durumu, çalıştığı kurumdaki öğrenci ve öğretmen sayısı) yer aldığı sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde okul müdürlerine göreve yeni başladıklarında eksik olduğu konular, ideal okul müdürünün özellikleri ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik görüş ve önerilerini soran sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular sorulmadan önce örnek bir olay anlatılmış, ardından okul müdürlerine bu durumda kendilerinin nasıl

davranabilecekleri sorulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara aşağıdaki durumlar ve sorular yöneltilmiştir:

Okul müdürü Ahmet Bey, müdürlük görevine ilk kez atanıyor. Müdür olunca okul müdürlüğü görevinin, öğretmenlik ve müdür yardımcılığı görevinden, daha önce düşündüğünden farklı yönleriyle karşılaşıyor. Okulu yönetmek için, bazı konularda yeterli bilgiye ve yönetim becerilerine yeterince sahip olmadığını fark ediyor.

- Kendinizi Ahmet Bey’in yerine koyduğunuzda, size göre Ahmet Bey daha önce farkında olmadığı neleri fark etmiş olabilir?
- Kendinizi Ahmet Bey’in yerine koyduğunuzda, size göre Ahmet Bey, okul yönetiminde hangi konularda güçlük çekmiş olabilir?
- Kendinizi Ahmet Bey’in yerine koyduğunuzda, size göre Ahmet Bey, yeterince sahip olmadığı bilgi ve yönetim becerileri neler olabilir?

“X” okulunun müdürü, okulu yönetirken karşılaştığı sorunları kendince çözmeye çalışıyor. Ancak, bu okulda başarı düzeyi yükselmediği gibi, var olan diğer sorunlar da çözülüyor, hatta artıyor. Size göre bu okul müdürü ne yapsa sorunları daha iyi çözer?

- Ne tür kararlar almalı? Neden?
- Kararları nasıl almalı? Neden?
- Okulda karar almada kimler yer almalı? Neden?
- Kararların uygulanmasında sorumluluk nasıl paylaşılmalı?

Gerek öğrencilik zamanlarınızda gerek çalışma hayatınızda gerekse medyada farklı okul müdürlerini duymuş ya da tanımışsınızdır. Bu bağlamda size “İdeal bir okul müdürü nasıl olmalıdır?” diye sorsalar ne derdiniz?

- Bu müdürün kişisel özellikleri,
- İletişim becerisi,
- Yönetimsel becerileri,
- Okul müdürü (amirlik görevi dışında) başka hangi rollere sahip olmalıdır?

Millî Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili olarak bir model üzerine çalışıyor. Diyelim ki, bu modelin taslağını oluşturmak üzere kurulan “Yönetici Yetiştirme Komisyonunda görevlendirilen kişilerden biri olarak sizi seçtiler ya da siz bu komisyonda gönüllü olarak yer aldınız. Bu komisyonda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin olarak hangi önerilerde bulunurdunuz?

- Verilecek bu eğitimin hangi konu alanlarını kapsamasını isterdiniz?
- Okul yöneticilerine verilecek eğitimin zamanı, süresi, sıklığı ile ilgili ne tavsiye ederdiniz?
- Bu yetiştirme modelinde hangi kurumlara, nasıl bir rol verirdiniz? (MEB, Üniversiteler, Yerel yönetimler, Eğitim sendikaları, Özel Kuruluşlar vb.)
- Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda sizce nasıl bir model uygulanabilir

Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi için, farklı okul türleri, eğitim bölgeleri, öğretmen ve öğrenci sayılarıyla birlikte farklı kıdeme sahip okul müdürleri çalışmaya dâhil edilerek, veri kaynakları mümkün olduğunca genişletilmiştir. Bu şekilde, araştırma kapsamında veri toplama yöntemlerinde çeşitlilik sağlanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacının rolü, araştırmanın tasarımı, veri toplama süreci ve veri analizi aşamalarında aktif bir şekilde yer almak olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, araştırmanın hedeflerine ulaşmak için aşağıdaki sorumlulukları üstlenmiştir:

1. *Araştırma Tasarımı:* Araştırmacı, tezin amacına ve araştırma sorularına uygun bir araştırma tasarımı geliştirmiştir. Bu tasarım, araştırmanın yöntemlerini, veri toplama araçlarını ve analiz yöntemlerini içermektedir. Araştırmacı, literatür taraması ve uzman görüşlerini kullanarak uygun bir metodolojiyi seçmiş ve araştırma sürecini planlamıştır.
2. *Veri Toplama:* Araştırmacı, veri toplama sürecini yönetmiştir. Bu süreçte, uygun veri toplama araçları (anket ve görüşme) kullanılmıştır. Araştırmacı, katılımcıların bilgilendirilmesi, rızalarının alınması ve etik kurallara uyulması gibi önemli hususları gözetmiştir. Ayrıca, veri toplama sürecinin düzgün ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır.
3. *Veri Analizi:* Araştırmacı, verilerin doğru bir şekilde yorumlanması ve sonuçlara dayalı çıkarımların yapılması için analiz sürecini dikkatlice yürütmüştür.
4. *Yorumlama ve Sonuçlar:* Araştırmacı, elde edilen bulguları analiz etmiş, yorumlamış ve sonuçlarını çıkarımlarda bulunmuştur. Bu aşamada, araştırmacı, elde edilen sonuçların tezin amacına ve araştırma sorularına ne ölçüde cevap verdiğini değerlendirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak çözümlenmiş verilerle elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir? Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle ölçeğin genelinden elde edilen bulgular incelenmiş, ardından ölçeğin mevcut durum ve beklenti bölümlerinin alt boyutları tek tek tablolar halinde gösterilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinden birebir görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler tabloların altında verilmiştir.

Araştırma problemi olan “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için öncelikle öğretmenlerden İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği ile elde edilen bulgular ölçeğin genelinden elde verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14

İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Öğretmen Algıları (Ölçek Geneli)

Madde	İfade	Mevcut Durum		Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
1	Yeni fikirlere açıktır.	3,72	1,17	4,57	0,70
2	Dışa dönüktür.	3,71	1,11	4,51	0,73
3	Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir.	3,53	1,18	4,55	0,73
4	Eleştiriye açıktır.	3,36	1,27	4,52	0,77
5	Mizah anlayışı güçlüdür.	3,43	1,18	4,32	0,81
6	Öğrenmeye meraklıdır.	3,73	1,11	4,55	0,71
7	Güvenilirdir.	3,79	1,15	4,57	0,78
8	Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır.	3,90	1,07	4,61	0,67
9	İyi bir dinleyicidir.	3,66	1,22	4,57	0,71
10	Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar.	3,82	1,09	4,58	0,66
11	Öğrencilerin akademik gelişimini yakından izler.	3,57	1,15	4,46	0,78
12	Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler.	3,99	1,04	4,53	0,74
13	Giyimi ve kuşamı ile örnek olur.	3,88	1,12	4,52	0,77
14	Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak	3,75	1,19	4,59	0,69
15	Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır.	3,92	1,04	4,33	0,83
16	Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır.	3,53	1,26	4,57	0,68
17	Yönetim bilimi hakkında bilgilidir.	3,60	1,21	4,55	0,73
18	Okulun sahip olduğu kaynakları okulun amaçlarına uygun	3,98	1,03	4,60	0,66
19	Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini teşvik eder.	3,59	1,15	4,59	0,67
20	Öğrencilerin disiplin sorunlarına yapıcı yaklaşır.	3,69	1,09	4,48	0,76
21	Okul ortamını güvenli hale getirir.	3,81	1,08	4,60	0,64
22	Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır.	3,91	1,03	4,63	0,61
23	Kararların uygulanmasını titizlikle izler.	3,75	1,08	4,56	0,68
24	Okulun fiziki yapısını geliştirmeye çalışır.	3,85	1,10	4,62	0,64
25	Öğrenci başarısı için planlama yapar.	3,61	1,14	4,54	0,70
26	Öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik eder.	3,63	1,16	4,58	0,63
27	Sorunlara farklı çözüm yolları arar.	3,60	1,16	4,61	0,62
28	Okul personelinin güçlü ve zayıf yönlerini bilir.	3,60	1,14	4,60	0,63
29	Okulda yaşanan sorunların nedenlerini dikkatle inceler.	3,61	1,16	4,58	0,69
30	Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır.	3,49	1,15	4,55	0,65
31	Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir.	3,49	1,18	4,52	0,70
32	Eğitim ile ilgili gelişmeleri takip eder.	3,73	1,13	4,61	0,64

Tablo 14 devamı

İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Öğretmen Algıları (Ölçek Genel)

Madde	İfade	Mevcut Durum		Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
33	Okulun teknolojik donanımını geliştirmeye çalışır.	3,69	1,15	4,61	0,64
34	Okul başarısı için hedefler koyar.	3,72	1,08	4,61	0,62
35	Öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasını destekler.	3,84	1,07	4,60	0,64
36	Okul personelini başarılı bir şekilde organize eder.	3,56	1,14	4,58	0,67
37	Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	3,61	1,15	4,61	0,60
38	Çeşitli projelere öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eder.	3,78	1,09	4,56	0,69
39	Dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanmasına çaba gösterir.	3,77	1,06	4,56	0,66
Ortalama		3,67	1,14	4,54	0,71

Tablo 14 incelendiğinde ideal okul müdürünün özelliklerine ilişkin mevcut durum bölümünde “*Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler*” ifadesinin ($\bar{X}=3,99$) ortalama değeri ile en yüksek, “*Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır*” ve “*Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir*” ifadelerinin ise ($\bar{X}=3,49$) ortalama değeri ile en düşük ifadeler olduğu görülmüştür. Ölçekten elde edilen beklenti ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “*Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır*” ($\bar{X}=4,63$), en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “*Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır*” ($\bar{X}=4,33$) olduğu görülmüştür. Ölçeğin mevcut durum ortalamasının ($\bar{X}=3,67$ - Katılıyorum) beklenti ortalamasının ise ($\bar{X}=4,54$ – Tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu gözlemlenmektedir.

Ölçeğin “Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme”, “İletişim ve Yönetim Becerileri” ve “Kişisel Özellikler” olarak isimlendirilen boyutlarına verilen yanıtlar doğrultusunda ortalama ve standart sapmaları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Ardından okul müdürlerinden birebir görüşme yoluyla elde verilen veriler tablo verilerini desteklemek amacıyla doğrudan alıntı yapılarak tabloların altında verilmiştir.

Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde	İfade	Mevcut Durum		Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
19	Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini teşvik eder.	3,59	1,15	4,59	0,67
21	Okul ortamını güvenli hale getirir.	3,81	1,08	4,60	0,64
22	Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır.	3,91	1,03	4,63	0,61
23	Kararların uygulanmasını titizlikle izler.	3,75	1,08	4,56	0,68
24	Okulun fiziki yapısını geliştirmeye çalışır.	3,85	1,10	4,62	0,64
25	Öğrenci başarısı için planlama yapar.	3,61	1,14	4,54	0,70
26	Öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik eder.	3,63	1,16	4,58	0,63
27	Sorunlara farklı çözüm yolları arar.	3,60	1,16	4,61	0,62
28	Okul personelinin güçlü ve zayıf yönlerini bilir.	3,60	1,14	4,60	0,63
29	Okulda yaşanan sorunların nedenlerini dikkatle inceler.	3,61	1,16	4,58	0,69
30	Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır.	3,49	1,15	4,55	0,65
31	Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir.	3,49	1,18	4,52	0,70
32	Eğitim ile ilgili gelişmeleri takip eder.	3,73	1,13	4,61	0,64
33	Okulun teknolojik donanımını geliştirmeye çalışır.	3,69	1,15	4,61	0,64
34	Okul başarısı için hedefler koyar.	3,72	1,08	4,61	0,62
35	Öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasını destekler.	3,84	1,07	4,60	0,64
36	Okul personelinin başarılı bir şekilde organize eder.	3,56	1,14	4,58	0,67
37	Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.	3,61	1,15	4,61	0,60
38	Çeşitli projelere öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eder.	3,78	1,09	4,56	0,69
39	Dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından eşit şekilde yararlanmasına çaba gösterir.	3,77	1,06	4,56	0,66
Ortalama		3,69	1,12	4,59	0,65

Tablo 15 incelendiğinde Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme alt boyutunun mevcut durum bölümünde “Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır” ifadesinin ($\bar{X}$ =3,91) ortalama değeri ile en yüksek, “Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır” ve “Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir” ifadelerinin ise ($\bar{X}$ =3,49)

ortalama değeri ile en düşük ifadeler olduğu görülmüştür. Aynı alt boyutun beklenti ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya çalışır” ($\bar{X}=4,63$), en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir” ($\bar{X}=4,52$) olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta elde edilen ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme alt boyutunun mevcut durum ortalamasının ($\bar{X}=3,69$ - Katılıyorum) beklenti ortalamasının ise ($\bar{X}=4,59$ – Tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu gözlemlenmektedir. Bu noktadan hareketle mevcut okul müdürlerinin eğitim–öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme yönünden eksik kaldığı, bu yönden öğretmen beklentilerini karşılamadığı söylenebilir.

Nitel Bulgular

Nicel bulguları destekler nitelikte, okul müdürlerin de ideal okul müdürünün eğitim öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirmede beklenti yönünden öğretmenler ile benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürleri de ideal bir okul yöneticisinin sahip olması gereken önemli özellikleri “insanları etkileme ve yöneltme becerisi (f=8)”, “Vizyon sahibi olma, hedefe yönelik çalışma (f=5)” ve “Çalışanlara destek olma ve kaynak sağlama (f=5)” olarak tanımlamışlardır (Bkz. Tablo 42). Örneğin bir katılımcı ideal okul müdürünün paydaş ve süreçleri geliştirme konusuna ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İdeal bir okul müdürü yönetici olmaktan çok iyi bir lider olmalı; çalışanının çalışmalarını desteklemeli, gerekli kaynak ve yardımı sağlamalıdır. Örgütü hedeflerine uygun olarak yönlendirmeli ve süreci takip ederek üstün performans sergileyenleri takdir etmelidir” [K3].

“Veliyi eğitim sürecinde daha aktif rol almaya yöneltecek kararlar almalı çünkü veli sürecin bir parçası olmalı.” [K1].

Okulun kaynaklarının geliştirilmesi konusunda ilişkin bir katılımcı da görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“....yönettiği okulu her alanda geliştirmek hedefi olmalı. Geliştirilmesi gereken şeyler okuldan okula değişebilir. Mesela bazı okulun fiziksel olanakları geliştirilmesi gerekir bazısının başarısı. Bazı yerlerde her ikisi de geliştirilmesi gerekebilir.” [K9].

Öğretmenleri ve paydaşları yönetme becerisi ile ilgili bazı katılımcılar da görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...yönetişim becerisi ve bilgisine sahip, teknolojiyi kullanabilen, paydaşları işe koşabilen, günceli yakalayabilen, vizyon ve misyon sahibi, kurumu disipline edebilen ve disipline olmuş kurum yapısını yürütebilen... bir kişi olmalıdır. [K5].

“...onların arkasında olduğumu hissettirir, görevlerini layığı ile yaptıkça ödüllendirir aksi halde uyarıları yaparım.” [K6].

İletişim ve yönetim becerileri alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

İletişim ve Yönetim Becerileri Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde	İfade	Mevcut Durum		Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
6	Öğrenmeye meraklıdır.	3,73	1,11	4,55	0,71
7	Güvenilirdir.	3,79	1,15	4,57	0,78
8	Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır.	3,90	1,07	4,61	0,67
9	İyi bir dinleyicidir.	3,66	1,22	4,57	0,71
10	Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar.	3,82	1,09	4,58	0,66
11	Öğrencilerin akademik gelişimini yakından izler.	3,57	1,15	4,46	0,78
12	Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler.	3,99	1,04	4,53	0,74
13	Giyimi ve kuşamı ile örnek olur.	3,88	1,12	4,52	0,77
14	Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlar.	3,75	1,19	4,59	0,69
15	Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır.	3,92	1,04	4,33	0,83
16	Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır.	3,53	1,26	4,57	0,68
17	Yönetim bilimi hakkında bilgilidir.	3,60	1,21	4,55	0,73
18	Okulun sahip olduğu kaynakları okulun amaçlarına uygun kullanır.	3,98	1,03	4,60	0,66
20	Öğrencilerin disiplin sorunlarına yapıcı yaklaşır.	3,69	1,09	4,48	0,76
Ortalama		3,77	1,13	4,54	0,73

Tablo 16 incelendiğinde İletişim ve Yönetim Becerileri alt boyutunun ideal okul müdürünün özelliklerine ilişkin mevcut durum bölümünde “*Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri destekler*” ifadesinin ($\bar{X}=3,99$) ortalama değeri ile en yüksek, “*Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır*” ifadesinin ise ($\bar{X}=3,53$) ortalama değeri ile en düşük ifade olduğu görülmüştür. Aynı alt boyutun beklenti ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ifadenin “*Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır*” ($\bar{X}=4,61$), en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “*Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır*” ($\bar{X}=4,33$) olduğu görülmüştür. İletişim ve Yönetim Becerileri alt boyutunun mevcut durum ortalamasının ($\bar{X}=3,77$ - Katılıyorum) beklenti ortalamasının ise ($\bar{X}=4,54$ – Tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu gözlemlenmektedir.

Nitel Bulgular

Nitel bulguları destekler nitelikte, okul müdürlerinin de iletişim ve yönetim becerileri alt boyutunda beklenti yönünden öğretmenler ile benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Okul müdürleri de ideal bir okul yöneticisinin iletişim ve yönetim becerisi yönünden sahip olması gereken önemli özellikleri “*Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma (f=10)*”, “*Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma (f=7)*”, “*İkna kabiliyeti yüksek olma (f=5)*” ve “*İletişime açık olma (f=4)*” olarak tanımlamışlardır (Bkz. Tablo 42).

Örneğin bir katılımcı ideal okul müdürünün görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma konusuna ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...ayrıca okul müdürünün etkileme becerisi olmalı, yani insanları kendine çekebilmeli. Bilgisi ve duruşu ile saygıyı hak etmeli. Okulun idari, mali tüm yönetsel işleri bilmeli. Kanunları okul ile ilgili bunları çok iyi bilmeli.” [K10].

“Örgüt ve teşkilat donanımı olmalıdır. Liderlik becerisi olmalıdır. Kriz yönetimini bilmelidir. Çatışma durumunu uzlaştırmaya çevirebilmelidir. Protokol kurallarını bilmelidir.” [K5].

Yeniliklere karşı ilgi ve yönelim konusunda bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitim dünyası hızla değişiyor ve bir müdürün bu değişikliklere ayak uydurabilmesi ve yeni fikirlere açık olması gerekiyor. Hiç kimse her şeyi bilmez ve bir müdürün de öğrenmeye her zaman açık olması gerektiğini

düşünüyorum. Yeni eğitim metotları, teknolojiler ve yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmalı ve sürekli kendini geliştirmelidir” [K9].

İkna kabiliyeti (f=5) ve iletişim becerileri (f=4) konusu okul müdürlerince oldukça değinilen bir konu olmuştur. İletişim konusunda bazı katılımcıların görüşleri de şu şekildedir:

“... Odasından kararlarını duyurup sonuç odaklı değerlendirmeler yapan kişi değildir. İdeal bir okul müdürü aktif olarak çalışma sahasında varlığını hissettiren kişidir.” [K7].

“İletişim becerisi iyi olmalı, öğretmen, öğrenci, veli, personel, ziyaretçi, paydaşlar, STK’lar, kurumlar vb. yaklaşımını iyi becerebilmeli. İletişimle idarecilik yöntemini iyi harmanlamalı.” [K12].

“İdeal okul müdürü iletişim kanalını daima açık bırakmalı, emir vermek yerine işe sürükleyen, işi sahiplendirici iletişim becerilerini kullanmalıdır. Yani nabza göre şerbet vermelidir. ... İdeal bir okul müdürü aynı zamanda çalışanlarının sorunlarını da gözlemleyen ve sorunlarını çözmeye çalışırken onların arkasında olduğunu hissettirebilen bir kişi olmalıdır.” [K7].

Kişisel özellikler alt boyutunda yer alan öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Kişisel Özellikler Alt Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde	İfade	Mevcut Durum		Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
1	Yeni fikirlere açıktır.	3,72	1,17	4,57	0,70
2	Dışa dönüktür.	3,71	1,11	4,51	0,73
3	Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir.	3,53	1,18	4,55	0,73
4	Eleştiriye açıktır.	3,36	1,27	4,52	0,77
5	Mizah anlayışı güçlüdür.	3,43	1,18	4,32	0,81
Ortalama		3,55	1,18	4,49	0,75

Tablo 17 incelendiğinde Kişisel Özellikler alt boyutunun mevcut durum bölümünde “Yeni fıkirlere açıktır” ifadesinin ($\bar{X}=3,72$) ortalama değeri ile en yüksek, “Eleştiriye açıktır” ifadesinin ise ($\bar{X}=3,36$) ortalama değeri ile en düşük ifade olduğu görülmüştür. Aynı alt boyutun beklenti ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalama sahip ifadenin “Yeni fıkirlere açıktır” ($\bar{X}=4,57$), en düşük ortalama sahip ifadenin ise “Mizah anlayışı güçlüdür” ($\bar{X}=4,32$) olduğu görülmüştür. Kişisel Özellikler alt boyutunun mevcut durum ortalamasının ($\bar{X}=3,55$ - Katılıyorum) beklenti ortalamasının ise ($\bar{X}=4,49$ - Tamamen katılıyorum) düzeyinde olduğu gözlemlenmektedir.

Nitel Bulgular

Nicel bulguları destekler nitelikte, okul müdürlerin de kişisel özellikler alt boyutunda algı ve beklenti yönünden öğretmenler ile benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmen katılımcıların ölçeğin ideal okul müdürüne ilişkin kişisel özellikler alt boyutunda verdikleri cevapların ortalamaları ile okul müdürü katılımcıların bu konuya ilişkin verdiği yanıtların benzerlik taşıdığı görülmüştür. Bazı okul müdürlerinin ideal bir okul müdürünün sahip olması gereken kişisel özellikleri ile ilgili şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Sempatik ve duyarlı olmalı, dışa dönük olmalıdır” [K1]. “İyi bir okul müdürü önce İyi bir insan olmalıdır, net ve anlaşılır olmalıdır.” [K5]. “Öyle duvar gibi olmayacak, yüzü biraz gülecek, insanların söz söylemeye çekineceği asık suratlı müdür olmaz.” [K8]. “Biraz da yeni şeyleri araştıran, meraklı olması gereklidir.” [K3].

“Mesela benim bir müdürüm vardı önceden, ona çok güvenirdim her konuda hem iş olarak hem de karakter olarak. Bizi korurdu, sahip çıkardı. O yüzden öğretmen açısından müdürün güvenilir olması önemli bir şey.” [K10].

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “PISA sınavlarında başarılı bazı ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme süreci nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu alt problemine çözüm bulmak amacıyla ilgili yayın ve araştırmalar bölümünde ele alınan, PISA 2012, 2015 ve 2018 değerlendirme sınavlarında ilk 10’da yer alan ülkelerden Singapur, Güney Kore, Çin, Finlandiya, Estonya ve Japonya’daki okul yöneticisi yetiştirme uygulamaları incelenmiştir. Bu doğrultuda PISA’da başarılı olmuş bazı ülkelerin ve

Türkiye'nin eğitim yönetimi yapıları ve yönetici yetiştirme yöntemleri tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

PISA'da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye'nin Eğitim Yönetimi Yapıları ve Yönetici Yetiştirme Yöntemleri

Ülkeler	Eğitim Yönetimi Yapısı	Okulların Bağlı Olduğu Birim	Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi
Singapur	Bakanlığa bağlı merkeziyetçi yapı	Bakanlık	Hizmet öncesi- Hizmet içi
G. Kore	Bakanlık ve yerel yönetimlerin yetkileri paylaştığı karma sistem	Yerel Yönetimler (Eğitim Büroları)	Hizmet öncesi- Hizmet içi
Çin	Politikaların Devlet Konseyi, Bakanlık tarafından belirlendiği yürütmenin yerel yönetimde olduğu karma sistem	-Bölgesel eğitim komisyonları -Belediye eğitim komisyonları	Hizmet öncesi- Hizmet içi
Finlandiya	Politikaların bakanlık tarafından belirlendiği yürütmenin yerel yönetimlerde olduğu karma sistem.	-Yerel Yönetimler (Belediye Eğitim Kurulları)	Hizmet öncesi- Hizmet içi
Estonya	Politikaların bakanlık tarafından belirlendiği yürütmenin yerel yönetimlerde olduğu karma sistem.	-Yerel Yönetimler (Belediye bünyesindeki eğitim departmanları)	Hizmet öncesi- Hizmet içi
Japonya	Politika ve standartların bakanlık tarafından belirlendiği, yürütmenin yerel yönetimde olduğu karma sistem.	Yerel Yönetimler (Belediye başkanı tarafından göreve getirilen eğitim komiteleri)	Hizmet öncesi- Hizmet içi
Kanada	Politika ve standartların eyalet düzeyinde belirlendiği, yürütme sorumluluğunun yerel yönetimlerde olduğu yerinden yönetim sistemi.	Yerel Yönetimler (il veya ilçe belediyelerine bağlı eğitim departmanları)	Hizmet öncesi- Hizmet içi
Türkiye	Bakanlığa bağlı merkeziyetçi yapı	Bakanlık	Hizmet içi

Tablo 18'de örnekleme alınan ülkelerin eğitim yönetimi yapısı incelendiğinde 5 ülkede (Güney Kore, Çin, Finlandiya, Estonya, Japonya) politika ve standartların bakanlık

tarafından belirlendiği, yürütmenin ise yerel yönetimlerin sorumluluğunda olduğu karma eğitim yönetimi sisteminin; 2 ülkede (Singapur ve Türkiye) politika ve yürütme sorumluluğunun bakanlığın sorumluluğunda olduğu merkeziyetçi eğitim yönetimi sisteminin; 1 ülkede (Kanada) ise politika ve yürütmenin eyalet ve il düzeyinde belirlendiği yerinden yönetim sisteminin uygulandığı görülmektedir. Okulların bağlı olduğu birimlere göre ülkeler incelendiğinde 6 ülkede (Güney Kore, Çin, Finlandiya, Estonya, Japonya ve Kanada) okulların yerel yönetim birimlerine bağlı olduğu, 2 ülkede ise (Singapur ve Türkiye) okulların doğrudan bakanlığa bağlı olarak faaliyet gösterdiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde uygulanan yöntemler açısından ülkeler incelendiğinde örneklem alınan tüm ülkelerde bu sürecin hizmet öncesi ve hizmet içi verilen eğitimler ile sağlandığı görülmektedir. Tablo 19’da PISA’da başarılı olmuş bazı ülkelerin yönetici yetiştirmedeki eğitim içerikleri verilmiştir.

Tablo 19

PISA’da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye’nin Yönetici Yetiştirmedeki Eğitim İçerikleri

Ülkeler	Eğitim İçerikleri	Verilen eğitim türleri	Eğitim Süresi	Eğitimi Veren Kurum
Singapur	Hizmet öncesi - Öğrenen okul tasarımı ve yönetimi - Stratejik Planlama - Yenilikçi iletişim ve bilgi teknolojisi - Yenilikçi öğretim programı tasarımı - Entelektüel insan sermayesi oluşturma	-Kurslar - Mesleki öğrenme toplulukları -Yaratıcı eylem projesi oluşturma	MLS: 17 hafta	-Eğitim Bakanlığı -Ulusal Eğitim Enstitüsü
	Hizmet içi -Yurt dışı eğitim sistemlerini gözlem ziyaretleri -Personel, öğrenci ve kaynak yönetimi kursları.	-Mentorluk uygulaması -İş başı eğitim -Yurtdışı gözlem gezisi	LEP: 6 ay	
Güney Kore	Hizmet öncesi -Okul yönetimi ve liderliği -Okul sağlığı ve güvenliği -Öğretim stratejileri -Okul işletmesi ve kaynakları yönetimi -Bilgi ve medya okuryazarlığı -Eğitim hukuku -Çatışma yönetimi	-Kurslar -Çalışma grupları -Gözlem gezileri -Grup tartışmaları	30 gün – 6 hafta arası	-Eğitim Bakanlığı bünyesi -Belirlenmiş iki üniversite bünyesinde eğitim merkezi
	Hizmet içi -İletişim ve bilgi teknolojileri -Eğitimde yeni gelişmeler -İletişim becerileri	-Uzaktan eğitimler -Yurtdışı gözlem gezileri	180-195 saat	

Tablo 19 devamı

PISA’da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye’nin Yönetici Yetiştirmedeki Eğitim İçerikleri

Ülkeler	Eğitim İçerikleri	Verilen eğitim türleri	Eğitim Süresi	Eğitimi Veren Kurum
Çin	Hizmet öncesi	-Okul gelişimi ve planlaması -Yönetim ve iletişim becerileri -Yönetim psikolojisi -Okul mali yönetimi -Okul yönetim sürecini planlama	-İşbaşı gözlem -Uzaktan eğitim -Yüz yüze kurslar -Seminerler	-Kurs içeriğine göre 7 gün – 30 gün arasında. -300 saat
	Hizmet içi	-Ulusal eğitim reformu semineri -Yoksullukla mücadele eğitimleri -Eğitimde kalite geliştirme -Eğitim dengeli gelişim -Temel eğitim reformu -Eğitim hukuku		-Ülke çapında belirlenmiş iki üniversiteye bağlı eğitim merkezlerinde
Finlandiya	Hizmet öncesi	-İnsan ve mali kaynakların yönetimi -Liderlik yönelimleri -Okul yasaları -Müfredat geliştirme ve planlama -Sorun çözme becerileri -Karar verme -Etik düşünme -Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) -Okul-aile iş birliği -Ölçme değerlendirme	-Kurslar -Bireysel proje -Takım projesi -Örnek olay incelemeleri -Uzaktan eğitim -Proje tabanlı öğrenme	20-45 saat arası
	Hizmet içi	-Teknolojik yenilikler -Pedagojik gelişmeler -Öğrenci refahının geliştirilmesi -Okul kalite yönetimi -Kapsayıcı eğitim -Eğitimde etik -21 yüzyıl öğrenmesi; müfredat tasarımı ve uygulamaları -Gelişim ve değişim ile yönetim		-Eğitimde Profesyonel Gelişim Ulusal Merkezi -Üniversiteler -Akreditasyon almış bazı kurumlar

Tablo 19 devamı

PISA’da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye’nin Yönetici Yetiştirmedeki Eğitim İçerikleri

Ülkeler	Eğitim İçerikleri	Verilen eğitim türleri	Eğitim Süresi	Eğitimi Veren Kurum
Estonya	Hizmet öncesi	-Okul Liderleri Yetiştirme Programı		
	Hizmet içi	-Okul Liderliği Başlangıç Programı (Yasal mevzuat, Finansal yönetim, Eğitim yenilikçi uygulamalar, Eğitimde yeni eğilimler) -Okul Takımı Geliştirme Programı	-24 ay -12 ay	-Üniversiteler
Japonya	Hizmet öncesi	-Okul yönetiminde çağdaş yaklaşımlar -Okul yönetiminde vizyon ve strateji oluşturma -Okul yönetim planı, müfredat yönetimi, -Personel yönetimi, -Okul güvenliği ve risk yönetimi, -Finansal yönetim, -Okul gelişimi, -Halkla ilişkilerin geliştirilmesi, -Eğitim hukuku	-Kurslar -Uygulamalı dersler -Canlandırma -Durum çalışması -İş başı eğitim	-
	Hizmet içi	-Kriz yönetimi ve acil durum hazırlığı -Öğrenci refahı ve destek hizmetleri		Öğretmen ve Personel Geliştirme Ulusal Enstitüsü -Üniversiteler - Yerel Eğitim Ofisleri
Kanada	Hizmet öncesi	-Okul müdürü yeterlik programı (Liderlik becerilerini geliştirme, Yasal yükümlülükler eğitimi, Sivil savunma eğitimleri, Hesap verilebilirlik uygulamaları, Öğretimsel liderlik uygulamaları, Öğrenme ve öğretme teorileri, İlişki ve ortaklık yönetimi)	-Kurslar - Durum çalışması -Liderlik uygulaması	250 saat
	Hizmet içi	-Ortaklık geliştirme -Karar verme eğitimi -Değerlendirme yaklaşımları -Öğrenme yaklaşımları		-Yerel eğitim kurulları. -Okul yöneticileri dernekleri -Üniversiteler.

Tablo 19 devamı

PISA’da Başarılı Olmuş Bazı Ülkelerin ve Türkiye’nin Yönetici Yetiştirmedeki Eğitim İçerikleri

Ülkeler	Eğitim İçerikleri	Verilen eğitim türleri	Eğitim Süresi	Eğitimi Veren Kurum
Türkiye	Hizmet öncesi -Öğretmenin güçlendirilmesi, -Başarı farklarının azaltılması, -Yetenek yönetimi, -Takım kurma ve yönetme, -İletişim, -Rehberlik ve psikolojik danışma Hizmet içi -Özel eğitim hizmetleri, -Protokol ve sosyal davranış kuralları. -Okul iklimi ve kurum kültürü, -İnceleme ve soruşturma teknikleri, -Finansal kaynakların yönetimi -Milli eğitim mevzuatı, -Proje yönetimi, -Okul güvenliği, -Ölçmede yeni yaklaşımlar, -Yönetim bilişim sistemleri	-Kurslar	30’ ar saatlik 4 modül	-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Sorumluluğunda İl Millî Eğitim Müdürlüklerince

Tablo 19’da PISA’da başarılı olmuş bazı ülkelerin ve Türkiye’nin okul yöneticisi yetiştirmede hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim içerikleri, verilen eğitim türleri, eğitimlerin süreleri ve bu eğitimleri veren kurumlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri;

- Cinsiyetlerine,
- Çalıştıkları okul türüne,
- Mesleki kıdemlerine,
- Öğrenim durumlarına,
- Öğretmenlik türüne,
- Okul müdürleri ile çalışma sürelerine,
- Öğretmen sayısına,

- h. Öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine çözüm bulmak amacıyla ölçeğin “mevcut durum” bölümünde elde verilerden cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için t-testi; mesleki kıdem, öğretmenlik türü, okul müdürü ile çalışma süresi, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi yapılmıştır. Yapılan normal dağılım analizi sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ölçeğin beklenti bölümünde -2,02 ile 5,77 arasında değiştiği gözlemlenerek ölçeğin bu bölümüne ait verilen normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için Mann Whitney U; mesleki kıdem, öğretmenlik türü, okul müdürü ile çalışma süresi, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı değişkenleri için ise Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek, tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 20’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-testi		
					t	sd	p
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	Kadın	231	3,68	1,00	-,086	432	,932
	Erkek	203	3,69	,95			
İletişim ve Yönetim Becerileri	Kadın	231	3,72	,94	-1,159	432	,247
	Erkek	203	3,83	,93			
Kişisel Özellikler	Kadın	231	3,41	1,04	-2,954	432	,003*
	Erkek	203	3,70	1,01			

Tablo 20’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucu incelendiğinde “Eğitim- Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ile “İletişim ve Yönetim Becerileri” boyutunda anlamlı farklılık görülmezken “Kişisel Özellikler” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim-öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme [$t_{(432)} = -0,086$, $p > 0,05$] ve iletişim ve yönetim becerileri [$t_{(432)} = -1,159$, $p > 0,05$] boyutlarında benzer görüşe sahipken kişisel özellikler

boyutunda [$t_{(432)} = -2,954$, $p < 0,05$] ise görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir. Tablo 21’de öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının cinsiyet değişkenine göre analizinin sonuçları verilmiştir

Tablo 21

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	Kadın	231	224,15	51777,5	21911,5	-1,22	,221
	Erkek	203	209,94	42617,5			
İletişim ve Yönetim Becerileri	Kadın	231	224,15	51777,5	22456	-,774	,439
	Erkek	203	209,94	42617,5			
Kişisel Özellikler	Kadın	231	224,15	51777,5	22462,5	-,786	,432
	Erkek	203	209,94	42617,5			

Tablo 21 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeylerinin “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ($U = 21911,5$; $p > 0,05$), “İletişim ve Yönetim Becerileri” ($U = 22456$; $p > 0,05$) ve “Kişisel Özellikler” ($U = 22462,5$; $p > 0,05$) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının çalışılan okul türü değişkenine göre analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	V. Kaynağı	Kareler top.	sd	Kareler ort.	F	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	İlkokul	156	3,77	Gruplar arası	3,58	3	1,19	1,256	,28
	Ortaokul	157	3,58						
	Anadolu lisesi	57	3,78	Gruplar içi	408,53	430	,95		
	Meslek lisesi	64	3,64						
	Toplam	434	3,68	Toplam	412,11	433			
İletişim ve Yönetim Becerileri	İlkokul	156	3,86	Gruplar arası	4,29	3	1,432	1,641	,17
	Ortaokul	157	3,64						
	Anadolu lisesi	57	3,83	Gruplar içi	375,07	430	,872		
	Meslek lisesi	64	3,81						
	Toplam	434	3,77	Toplam	379,37	433			
Kişisel Özellikler	İlkokul	156	3,60	Gruplar arası	9,76	3	3,255	3,095	,027*
	Ortaokul	157	3,36						
	Anadolu lisesi	57	3,66	Gruplar içi	452,26	430	1,052		
	Meslek lisesi	64	3,77						
	Toplam	434	3,55	Toplam	462,03	433			

Tablo 22’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (One way ANOVA) analizi testi yapılmıştır. Testin ön koşulu olarak yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($p=0,72$). ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$F(3, 430)= 1,256, p>0,05$] ve “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$F(3, 430)= 1,641, p>0,05$] boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği ancak “Kişisel Özellikler” [$F(3, 430)= 0,027, p<0,05$] boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Farkın kaynağı olan grup veya grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre “Kişisel Özellikler” alt boyutunda:

- İlkokul ile ortaokul grubu arasında ilkokul grubu lehine,
- Meslek lisesi ile ortaokul grubu arasında meslek lisesi grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları)

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	a) İlkokul	156	216,67	2,167	3	,539
	b) Ortaokul	157	226,88			
	c) Anadolu Lisesi	57	201,32			
	d) Meslek Lisesi	64	210,93			
	Toplam	434				
İletişim ve Yönetim Becerileri	a) İlkokul	156	215,04	6,167	3	,104
	b) Ortaokul	157	234,68			
	c) Anadolu Lisesi	57	202,53			
	d) Meslek Lisesi	64	194,66			
	Toplam	434				
Kişisel Özellikler	a) İlkokul	156	214,15	1,627	3	,653
	b) Ortaokul	157	225,67			
	c) Anadolu Lisesi	57	203,39			
	d) Meslek Lisesi	64	218,19			
	Toplam	434				

Tablo 23’te öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu incelendiğinde öğretmen algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$\chi^2_{(3)} = 2,167$, $p > 0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$\chi^2_{(3)} = 6,167$, $p > 0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$\chi^2_{(3)} = 1,627$, $p > 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 24'te öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin sonucu verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini	1-5 yıl	19	3,96	Gruplar arası	2,52	4	,630	,660	,620
	6-10 yıl	77	3,76						
	11-15 yıl	95	3,70	Gruplar içi	409,60	429	,955		
	16-20 yıl	85	3,68						
	21 yıl üz.	158	3,62	Toplam	412,12	433			
	Toplam	434	3,69						
İletişim ve Yönetim Becerileri	1-5 yıl	19	3,86	Gruplar arası	,38	4	,095	,107	,980
	6-10 yıl	77	3,80						
	11-15 yıl	95	3,78	Gruplar içi	378,99	429	,883		
	16-20 yıl	85	3,78						
	21 yıl üz.	158	3,74	Toplam	379,37	433			
	Toplam	434	3,77						
Kişisel Özellikler	1-5 yıl	19	3,63	Gruplar arası	1,28	4	,319	,297	,880
	6-10 yıl	77	3,57						
	11-15 yıl	95	3,63	Gruplar içi	460,76	429	1,074		
	16-20 yıl	85	3,48						
	21 yıl üz.	158	3,52	Toplam	462,04	433			
	Toplam	434	3,55						

Tablo 24'te öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucu verilmiştir. Testin ön koşulu olarak yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($p=0,32$). Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$F(4, 429)= 0,660, p>0,05$] “İletişim ve

Yönetim Becerileri” [F(4, 429)= 0,107, $p>0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [F(4, 429)= 0,297, $p>0,05$] boyutları için anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 25’te öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis-H testi Sonuçları)

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Fark
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	a) 1-5 yıl	19	250,05	14,29	4	,006	b>e d>e
	b) 6-10 yıl	77	238,97				
	c) 11-15 yıl	95	214,33				
	d) 16-20 yıl	85	241,62				
	e) 21 yıl ve üzeri	158	192,05				
	Toplam	434					
İletişim ve Yönetim Becerileri	a) 1-5 yıl	19	252,76	5,35	4	,254	
	b) 6-10 yıl	77	229,53				
	c) 11-15 yıl	95	215,01				
	d) 16-20 yıl	85	228,96				
	e) 21 yıl ve üzeri	158	202,73				
	Toplam	434					
Kişisel Özellikler	a) 1-5 yıl	19	238,74	1,47	4	,833	
	b) 6-10 yıl	77	224,38				
	c) 11-15 yıl	95	220,29				
	d) 16-20 yıl	85	216,85				
	e) 21 yıl ve üzeri	158	210,26				
	Toplam	434					

Tablo 25’de öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu incelendiğinde öğretmen algılarının, “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” boyutunda farklılaştığı [$\chi^2_{(4)}=14,29$, $p<0,05$]; “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$\chi^2_{(4)}=5,35$, $p>0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$\chi^2_{(4)}=1,47$, $p>0,05$] boyutlarında ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını

belirlemek için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, “Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” boyutunda mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algısı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algısı düzeylerinin mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 26’da öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan t-testi analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (t-Testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	ss	t-testi		
					t	sd	p
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	Lisans	372	3,73	,96	2,490	432	,013*
	Lisansüstü	62	3,40	1,05			
İletişim ve Yönetim Becerileri	Lisans	372	3,83	,91	2,895	432	,004*
	Lisansüstü	62	3,46	1,02			
Kişisel Özellikler	Lisans	372	3,61	1,01	2,743	432	,006*
	Lisansüstü	62	3,22	1,14			

Tablo 26’da öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t testi sonucu incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre “Eğitim- Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme”, “İletişim ve Yönetim Becerileri” ve “Kişisel Özellikler” boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin eğitim- öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme [$t_{(432)} = 2,490$, $p < 0,05$], iletişim ve yönetim becerileri [$t_{(432)} = 2,895$, $p < 0,05$] ve kişisel özellikler boyutunda [$t_{(432)} = 2,743$, $p < 0,05$] görüşlerinin farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 27’de öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Mann Whitney U Testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	Lisans	372	218,36	81229,5	11212,5	-,363	,71
	Lisansüstü	62	212,35	13165,5			
İletişim ve Yönetim Becerileri	Lisans	372	217,90	81057,5	11384,5	-,164	,86
	Lisansüstü	62	215,12	13337,5			
Kişisel Özellikler	Lisans	372	217,67	80974	11468	-,073	,942
	Lisansüstü	62	216,47	13421			

Tablo 27'ye göre, yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeylerinin “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ($U = 11212,5$; $p > 0,05$), “İletişim ve Yönetim Becerileri” ($U = 11384,5$; $p > 0,05$) ve “Kişisel Özellikler” ($U = 11468$; $p > 0,05$) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 28'de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğretmenlik türü değişkenine göre analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğretmenlik Türü Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)

Boyut	Öğretmen Alanı	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	Sınıf Öğ.	148	3,79	Gruplar arası	3,23	2	1,62	1,70	,18
	Branş Öğ.	229	3,62						
	Meslek Öğ.	57	3,73	Gruplar içi	408,88	431	,949		
	Toplam	434							
	Toplam			Toplam	412,11	433			
İletişim ve Yönetim Becerileri	Sınıf Öğrt.	148	3,91	Gruplar arası	7,80	2	3,89	4,52	,01*
	Branş Öğrt.	229	3,65						
	Meslek Öğrt.	57	3,94	Gruplar içi	371,57	431	0,86		
	Toplam	434							
	Toplam			Toplam	379,37	433			
Kişisel Özellikler	Sınıf Öğrt.	148	3,65	Gruplar arası	12,76	2	6,38	6,12	,00*
	Branş Öğrt.	229	3,40						
	Meslek Öğrt.	57	3,89	Gruplar içi	449,27	431	1,04		
	Toplam	434							
	Toplam			Toplam	462,04	433			

Tablo 28’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğretmenlik türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (One way ANOVA) analizi testi sonucu gösterilmiştir. Testin ön koşulu olarak yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($p=0,28$). Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$F(4, 429)= 1,70$, $p>0,05$] boyutu için anlamlı bir fark göstermediği; anlamlı farklılığın “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$F(4, 429)= 4,52$, $p<0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$F(4, 429)= 6,12$, $p<0,05$] boyutlarında olduğu görülmüştür.

Farkın kaynağı olan grup veya grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre “İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutunda:

- Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grubu arasında sınıf öğretmeni grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

“Kişisel Özellikler” boyutunda:

- Branş öğretmenleri ve meslek öğretmenleri arasında meslek öğretmeni lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Diğer alt boyutlar arasında istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 29’da öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğretmenlik türü değişkenine göre analizinin sonucu verilmiştir.

Tablo 29

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğretmenlik Türü Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis-H testi Sonuçları)

Boyut	Öğretmenlik türü	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Fark
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	a) Sınıf Öğrt.	148	218,66	0,04 2	2	0,979	-
	b) Branş Öğrt.	229	216,38				
	c) Meslek Öğrt.	57	218,99				
	Toplam	434					
İletişim ve Yönetim Becerileri	a) Sınıf Öğrt.	148	220,14	0,87 2	2	0,647	-
	b) Branş Öğrt.	229	219,32				
	c) Meslek Öğrt.	57	203,34				
	Toplam	434					
Kişisel Özellikler	a) Sınıf Öğrt.	148	218,53	0,87 8	2	0,645	-
	b) Branş Öğrt.	229	213,67				
	c) Meslek Öğrt.	57	230,22				
	Toplam	434					

Tablo 29’da öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğretmenlik türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu incelendiğinde öğretmen algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$\chi^2_{(2)} = 0,042$, $p > 0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri”

$[\chi^2_{(2)} = 0,872, p > 0,05]$ ve “Kişisel Özellikler” $[\chi^2_{(2)} = 0,878, p > 0,05]$ boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 30’da öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre analizinin sonucu verilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)

Boyut	Okul Müd. İle Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Var. kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	1 yıldan	87	3,7	Gruplar arası	3,165	3	1,055	1,10	,34
	1-3 yıl	204	3,6						
	4-6 yıl	97	3,8	Gruplar içi	408,951	430	,951		
	7 yıl üz.	46	3,6						
	Toplam	434							
				Toplam	412,116	433			
İletişim ve Yönetim Becerileri	1 yıldan	87	3,8	Gruplar arası	1,283	3	,428	,486	,69
	1-3 yıl	204	3,7						
	4-6 yıl	97	3,7	Gruplar içi	378,090	430	,879		
	7 yıl üz.	46	3,6						
	Toplam	434							
				Toplam	379,372	433			
Kişisel Özellikler	1 yıldan	87	3,6	Gruplar arası	1,968	3	,656	,613	,60
	1-3 yıl	204	3,4						
	4-6 yıl	97	3,6	Gruplar içi	460,066	430	1,070		
	7 yıl üz.	46	3,5						
	Toplam	434							
				Toplam	462,035	433			

Tablo 30’da öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (One way ANOVA) analizi testi sonucu gösterilmektedir. Testin ön koşulu olarak yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği şartının

sağlandığı görülmüştür ($p=0,82$). Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$F(3, 430)=1,109, p>0,05$] “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$F(3, 430)=0,486, p>0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$F(3, 430)=0,613, p>0,05$] boyutları için anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 31’de öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre analizinin sonucu verilmiştir.

Tablo 31

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis-H testi Sonuçları)

Boyut	Okul Müd. İle Çalışma Süresi	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Fark
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	a) 1 yıldan az	87	254,03	10,00	3	,019*	a>b a>c
	b) 1-3 yıl	204	207,34				
	c) 4-6 yıl	97	208,99				
	d) 7 yıl ve üzeri	46	211,39				
	Toplam	434					
İletişim ve Yönetim Becerileri	a) 1 yıldan az	87	255,56	10,45	3	,025*	a>b a>c a>d
	b) 1-3 yıl	204	208,02				
	c) 4-6 yıl	97	209,45				
	d) 7 yıl ve üzeri	46	204,53				
	Toplam	434					
Kişisel Özellikler	a) 1 yıldan az	87	250,88	9,21	3	,027*	a>b a>c a>d
	b) 1-3 yıl	204	214,13				
	c) 4-6 yıl	97	201,99				
	d) 7 yıl ve üzeri	46	202,02				
	Toplam	434					

Tablo 31’de öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen algılarının, “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$\chi^2_{(3)}=10,00, p<0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$\chi^2_{(3)}=10,45, p<0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$\chi^2_{(3)}=9,21, p<0,05$] boyutlarında farklılaştığı belirlenmiştir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek

için Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda birinci boyutta okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin okul müdürü ile 1-3 arası ve 4-6 yıl arası çalışan öğretmenlere göre beklenti düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İkinci ve üçüncü boyutta okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıldan az olan öğretmenlerin diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre (1-3 yıl, 4-6 yıl, 7 yıl ve üzeri) ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algısı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 32’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğretmen sayısı değişkenine göre analiz sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)

Boyut	Öğrt. Sayısı	N	$\bar{X}$	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	20’den	94	3,85	Gruplar arası	13,42	4	3,356	3,611	,007*
	21-40	185	3,78						
	41-60	102	3,48	Gruplar içi	398,69	429	0,922		
	61-80	19	3,23						
	81 ve üz.	34	3,54	Toplam	412,11	433			
	Toplam	434	3,68						
İletişim ve Yönetim Becerileri	20’den	94	3,84	Gruplar arası	9,01	4	2,253	2,609	,035*
	21-40	185	3,88						
	41-60	102	3,59	Gruplar içi	370,36	429	0,863		
	61-80	19	3,37						
	81 ve üz.	34	3,77	Toplam	379,37	433			
	Toplam	434	3,77						
Kişisel Özellikler	20’den	94	3,61	Gruplar arası	20,31	4	5,078	4,932	,001*
	21-40	185	3,69						
	41-60	102	3,22	Gruplar içi	441,72	429	1,030		
	61-80	19	3,13						
	81 ve üz.	34	3,78	Toplam	462,03	433			
	Toplam	434	3,55						

Tablo 32’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans (One way ANOVA) analizi testi sonucu gösterilmektedir. Testin ön koşulu olarak yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($p=0,60$). Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$F(4, 429)= 3,611$, $p<0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$F(4, 429)= 2,609$, $p<0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$F(4, 429)= 4,932$, $p<0,05$] boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Farkın kaynağı olan grup veya grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre “Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” alt boyutunda:

- Öğretmen sayısı 20’den az grubu ile öğretmen sayısı 41-60 ve 61-80 grupları arasında 20’den az grubu lehine,
- Öğretmen sayısı 21-40 arası grubu ile öğretmen sayısı 41-60 ve 61-80 grupları arasında 21-40 arası grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür.

“İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutunda:

- Öğretmen sayısı 20’den az grubu ile öğretmen sayısı 61-80 grubu arasında 20’den grubu lehine,
- Öğretmen sayısı 21-40 arası grubu ile öğretmen sayısı 41-60 ve 61-80 grupları arasında 21-40 arası grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

“Kişisel Özellikler” alt boyutunda:

- Öğretmen sayısı 20’den az grubu ile öğretmen sayısı 41-60 grubu arasında 20’den az grubu lehine,
- Öğretmen sayısı 21-40 grubu ile öğretmen sayısı 41-60 ve 61-80 grupları arasında 21-40 arası grubu lehine,
- Öğretmen sayısı 41-60 grubu ile öğretmen sayısı 81 ve üzeri grubu arasında 81 ve üzeri grubu lehine,
- Öğretmen sayısı 61-80 grubu ile öğretmen sayısı 81 ve üzeri grubu arasında 81 ve üzeri grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 33’te öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğretmen sayısı değişkenine göre analiz sonucu verilmiştir.

Tablo 33

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis-H testi Sonuçları)

Boyut	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Fark
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	a) 20'den az	94	224,16	1,914	4	,752	-
	b) 21-40 arası	185	215,85				
	c) 41-60 arası	102	211,55				
	d) 61-80 arası	19	247,61				
	e) 81 ve üzeri	34	209,09				
Toplam		434					
İletişim ve Yönetim Becerileri	a) 20'den az	94	219,97	2,733	4	,604	-
	b) 21-40 arası	185	225,89				
	c) 41-60 arası	102	205,42				
	d) 61-80 arası	19	222,61				
	e) 81 ve üzeri	34	198,38				
Toplam		434					
Kişisel Özellikler	a) 20'den az	94	209,62	0,805	4	,938	-
	b) 21-40 arası	185	222,47				
	c) 41-60 arası	102	214,65				
	d) 61-80 arası	19	222,26				
	e) 81 ve üzeri	34	218,13				
Toplam		434					

Tablo 33'te öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu incelendiğinde öğretmen algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$\chi^2_{(4)} = 1,914$, $p < 0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$\chi^2_{(4)} = 2,733$, $p < 0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$\chi^2_{(4)} = 0,805$, $p < 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 34'te öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre analiz sonucu verilmiştir.

Tablo 34

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Tek Yönlü ANOVA testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	Var. kaynak	Kareler Top.	sd	Kareler ortalaması	F	p
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	250'den az	60	3,80	Gruplar arası	21,958	4	5,489	6,036	,001*
	251-500	120	3,65						
	501-750	105	3,94	Gruplar içi	390,159	429	0,909		
	751-1000	116	3,61						
	1001 ve	33	3,04						
	Toplam	434	3,68	Toplam	412,116	434			
İletişim ve Yönetim Becerileri	250'den az	60	3,87	Gruplar arası	18,603	4	4,651	5,532	,001*
	251-500	120	3,66						
	501-750	105	3,99	Gruplar içi	360,770	429	,841		
	751-1000	116	3,79						
	1001 ve	33	3,18						
	Toplam	434	3,77	Toplam	379,372	434			
Kişisel Özellikler	250'den az	60	3,65	Gruplar arası	22,541	4	5,635	5,501	,001*
	251-500	120	3,47						
	501-750	105	3,82	Gruplar içi	439,493	429	1,024		
	751-1000	116	3,49						
	1001 ve	33	2,92						
	Toplam	434	3,55	Toplam	462,035	434			

Tablo 34'te öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (One way ANOVA) analizi testi sonucu gösterilmiştir. Testin ön koşulu olarak yapılan Levene testi sonucuna göre varyansların homojenliği şartının sağlandığı görülmüştür ($p=0,22$). Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$F(4, 429)= 6,036$, $p<0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$F(4, 429)= 5,532$, $p<0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$F(4, 429)= 5,501$, $p<0,05$] boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Farkın kaynağı olan grup veya grupların belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre “Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” alt boyutunda:

- Öğrenci sayısı 250'den az grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 250'den az grubu lehine,
- Öğrenci sayısı 251-500 arası grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 251-500 arası grubu lehine,
- Öğrenci sayısı 501-750 grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu 501-750 grubu lehine,

“İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutunda:

- Öğrenci sayısı 250'den az grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 250'den az grubu lehine,
- Öğrenci sayısı 501-750 grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 501-750 grubu lehine,
- Öğrenci sayısı 751-1000 grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 751-1000 grubu lehine,

“Kişisel Özellikler” alt boyutunda

- Öğrenci sayısı 250'den az grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 250'den az grubu lehine,
- Öğrenci sayısı 501-750 grubu ile öğrenci sayısı 1001 ve üzeri grubu arasında 501-750 grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 35'te öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğrenci sayısı değişkenine göre analiz sonucu verilmiştir.

Tablo 35

Öğretmenlerin İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algılarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Kruskal Wallis-H testi Sonuçları)

Boyut	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Fark
Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme	a) 250'den az	60	221,47	,971	4	,914	-
	b) 251-500	120	217,16				
	c) 501-750	105	218,17				
	d) 751-1000	116	220,62				
	e) 1001 ve üz.	33	198,41				
	Toplam	434					
İletişim ve Yönetim Becerileri	a) 250'den az	60	227,34	6,078	4	,193	-
	b) 251-500	120	220,12				
	c) 501-750	105	225,43				
	d) 751-1000	116	216,42				
	e) 1001 ve üz.	33	168,65				
	Toplam	434					
Kişisel Özellikler	a) 250'den az	60	214,66	4,384	4	,357	-
	b) 251-500	120	221,78				
	c) 501-750	105	220,10				
	d) 751-1000	116	223,86				
	e) 1001 ve üz.	33	176,48				
	Toplam	434					

Tablo 35'te öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının öğrenci sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucu incelendiğinde öğretmen algılarının “Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” [$\chi^2_{(4)} = 0,971$, $p < 0,05$], “İletişim ve Yönetim Becerileri” [$\chi^2_{(4)} = 6,078$, $p < 0,05$] ve “Kişisel Özellikler” [$\chi^2_{(4)} = 4,384$, $p < 0,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İlk olarak ölçeklerin genelinde ikili (basit) korelasyon analizi, ardından ölçeklerin alt boyutları ile çoklu korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 36’da öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri arasındaki ilişkiye ait Spearman korelasyon katsayısı testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 36

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algıları ile İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklentileri Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Değişken	N	Spearman r	p
Mevcut Durum	434	,462	,001*
Beklenti			

Tablo 36 incelendiğinde, ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen puanlarla ideal okul yöneticisine ilişkin “beklenti” puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde ($r=0,462$) ve pozitif ($p=0,001$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Diğer deyişle öğretmenlerin halen çalışmakta oldukları okul yöneticisine ilişkin mevcut durum algıları yükseldikçe beklenti algıları da yükselmektedir. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %21,34’tür ($r^2=0,2134$). Bu veriden hareketle beklentinin %21’inin mevcut durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 37’de öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algıları alt boyutları arasındaki ilişkiye ait Spearman korelasyon katsayısı testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 37

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algıları ile İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti Algıları Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Spearman Korelasyon Katsayısı Testi Sonuçları

Boyutlar		1	2	3	4	5	6
1. Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme (M)	Spearman r	1,000	,879	,808	,354	,430	,397
	p	.	,000	,000	,000	,000	,000
2. İletişim ve Yönetim Becerileri (M)	Spearman r		1,000	,855	,398	,501	,462
	p		.	,000	,000	,000	,000
3. Kişisel Özellikler (M)	Spearman r			1,000	,334	,412	,446
	p			.	,000	,000	,000
4. Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme (B)	Spearman r				1,000	,822	,725
	p				.	,000	,000
5. İletişim ve Yönetim Becerileri (B)	Spearman r					1,000	,784
	p					.	,000
6. Kişisel Özellikler (B)	Spearman r						1,000
	p						.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algıları alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ve korelasyon katsayılarının 0.334 ile 0.879 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarına ait ortalama puanlar arttıkça beklentiye ilişkin ortalama puanlar da artmaktadır. Farklı bir deyişle, okul müdürlerinin ideal okul yöneticisine ilişkin özelliklere sahip olma düzeyi arttıkça öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

4.1.4 Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerine ne derece etki etmektedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerine ne derece etki ettiğini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38

Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklentilerine Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Bağımlı Değişken: İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti						%95 Güven Aralığı	
Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p*	Alt Sınır	Üst Sınır
Sabit	3,648	0,107		34,202	0,000	3,438	3,857
Halen Çalışılan Okul Müdürüne İlişkin Algı	0,247	0,028	0,391	8,826	0,000	0,192	0,302
R= 0,391 R²=0,153 F=77,902 Durbin-Watson= 1,92							
Denklem: Halen Çalışılan Okul Müdürüne İlişkin Algı= 3,648 + 0,247x İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklenti							

Tablo 38 incelendiğinde öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürüne ilişkin algı düzeylerinin ideal okul yöneticisine ilişkin beklentisine $F=77,902$, $p=,000<0,05$ ’e göre anlamlı etki ettiği görülmektedir. Regresyon modelinin açıklama gücünü gösteren R^2 değeri 0,153 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeyinin halen çalışılan okul müdürüne ilişkin algıdaki değişimin %15,3’ünü açıkladığı söylenebilir. Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürüne ilişkin algı düzeylerinin ideal okul yöneticisine ilişkin beklentisi üzerinde etkisinin $t=8,826$, $p=,000<0,05$ ’e göre anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. İki değişken arasındaki ikili korelasyon değerinin ise 0,391 ile pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir.

İdeal okul yöneticisine ilişkin beklentiler ile öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının alt boyutları arasında yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Beklentiler ile Öğretmenlerin Halen Çalıştıkları Okul Yöneticisine İlişkin Algılarının Alt Boyutları Arasında Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken (Mevcut Durum)	Bağımlı Değişken (Beklenti)	R	R ²	F	p	β	t	p
EÖPSG	<i>EÖPSG</i>	,374	,140	23,319	,000*	-,016	-,172	,864
İYB						,456	4,310	,000*
Kişisel Özellikler						,082	-,903	,367
EÖPSG	<i>İYB</i>	,448	,201	35,964	,000*	-,087	-,953	,341
İYB						,575	5,635	,000*
Kişisel Özellikler						-,065	-,743	,458
EÖPSG	<i>Kişisel Özellikler</i>	,441	,195	34,685	,000*	-,120	-1,315	,189
İYB						,487	4,756	,000*
Kişisel Özellikler						,064	,720	,472

Tablo 39’da görüldüğü üzere İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin (İOYÖ) mevcut durum bölümünün ikinci alt boyutu olan *İletişim ve Yönetim Becerileri (İYB)* alt boyutu ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerin birinci alt boyutu olan *Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme (EÖPSG)* alt-boyutuna anlamlı etki etmekte ve bu alt boyuttaki değişkenliğin %14’ünü açıklamaktadır ($F=23,319$; $p<0,05$). Bununla birlikte beklenti bölümünde *EÖPSG*’deki değişkenlik üzerinde görece olarak en büyük etkiyi mevcut durumun “*İYB*” alt-boyutu göstermektedir ($\beta= 0,486$, $t=4,310$; $p<0,05$).

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin (İOYÖ) mevcut durum bölümünün ikinci alt boyutu olan *İletişim ve Yönetim Becerileri* alt boyutunun ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerin ikinci alt boyutu olan *Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme* alt-boyutuna anlamlı etki etmekte ve bu alt boyuttaki değişkenliğin %20,1’ini açıkladığı görülmektedir ($F=35,964$; $p<0,05$). Bununla birlikte beklenti bölümünde “*İYB*”deki değişkenlik üzerinde görece olarak

en büyük etkiyi mevcut durumun “İYB” alt-boyutu göstermektedir ($\beta = 0,575$, $t=5,635$; $p<0,05$).

İdeal Okul Yöneticisi Ölçeğinin (İOYÖ) mevcut durum bölümünün ikinci alt boyutu olan *İletişim ve Yönetim Becerileri* alt boyutu İdeal Okul yöneticisine ilişkin beklentilerin üçüncü alt boyutu olan *Kişisel Özellikler* alt boyutuna anlamlı etki etmekte ve bu alt boyuttaki değişkenliğin %19,5’ini açıkladığı görülmektedir ($F=34,685$; $p<0,05$). Bununla birlikte beklenti bölümünde *Kişisel Özellikler*’deki değişkenlik üzerinde görece olarak en büyük etkiyi mevcut durumun “İYB” alt-boyutu göstermektedir ($\beta = 0,487$, $t =4,756$; $p <0,05$).

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Çalışmanın problem cümlesi olan “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir?” kapsamında, okul yöneticilerine ideal okul yöneticisi algısına yönelik öğretmen görüşleri nicel veri toplama yöntemiyle edinildikten sonra, bu sefer nitel görüşme formları kullanılarak okul yöneticilerinin bakış açılarına odaklanılmıştır. Elde edilen bulgular, ideal bir okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik modelin geliştirilmesine ışık tutmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan ve 12 katılımcının görüşlerinden oluşan veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş, ana tema ve kategoriler belirlenmiştir. Bulgular, katılımcıların doğrudan ifadeleri şeklinde sunulmuştur. Tümevarımsal içerik analizi sonucunda ortaya çıkan ana tema ve kategoriler tablo 40’ta gösterilmektedir.

Tablo 40

Başlıca Temalar ve Kategoriler

	Kategoriler	Kodlar
İDAL OKUL YÖNETİCİSİ ALGISI VE OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME	İlk Müdürlük Deneyiminde Karşılaşılan Zorluklar	- Teknik Konularda Karşılaşılan Zorluklar - İş Yönetimi ve Organizasyonel Zorluklar - Kişilerarası ve İletişimsel Konularda Karşılaşılan Zorluklar
	İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler	- Liderlik ve Yönetim Becerileri - Kişisel Özellikler - İletişim Becerileri
	Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler	- Eğitim İçeriği - Eğitim Zamanı ve Süresi - Eğitim Türü - Eğitim Verecek Kurumlar

Tümevarımsal içerik analizi sonuçlarına göre, 3 ana tema ve bu ana temalara ilişkin 10 kategori belirlenmiştir. Ana temalar (1) İlk müdürlük deneyiminde karşılaşılan zorluklar, (2) İdeal okul yöneticisine ilişkin görüşler (3) Yönetici yetiştirmeye yönelik öneriler olarak belirlenmiştir. Ana temalar göz önünde bulundurularak, kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra anlam birimleri şeklinde belirlenen ve kategorilerle ilişkili kodlar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

4.2.1 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul müdürlerinin ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin yapılan nitel veri analizinde okul müdürü olan katılımcılardan toplanan veriler ile ilk müdürlük deneyimindeki eksiklikler ana temasına ilişkin üç kategori ve bu kategorilerle ilişkili 15 kod belirlenmiştir. Kategoriler (1) Teknik konularda karşılaşılan zorluklar, (2) İş yönetimi ve organizasyonel zorluklar ve (3) Kişilerarası ve iletişimsel

konularda karşılaşılan zorluklar şeklindedir. Tablo 41’de, “İlk Müdürlük Deneyiminde Karşılaşılan Zorluklar” ana temasına ilişkin kategoriler ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 41

İlk Müdürlük Deneyiminde Karşılaşılan Sorunlar Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
Teknik Konularda Karşılaşılan zorluklar	-Resmi prosedürler konusunda bilgi eksikliği	5
	-Mevzuat bilgisi eksikliği	5
	-Finansal yönetim, mali konulardaki bilgi eksikliği	3
	-Yönetimsel ve mali yazılımların kullanımına yönelik bilgi eksikliği	3
	-Personelin özlük iş ve işlemleri konusunda bilgi eksikliği	2
İş Yönetimi ve Organizasyonel Zorluklar	-Görev ve sorumluluk alanının genişlemesi, yetki kısıtlılığı	8
	-İnsan kaynaklarının yönetimi konusunda karşılaşılan zorluklar	4
	-Kanun ve yönetmeliklerin uygulamasında karşılaşılan zorluklar	3
	-Farklı rollere uyum sağlamada karşılaşılan zorluklar	2
	-Sorun çözme, kriz ve stres yönetiminde eksiklik	1
Kişilerarası ve İletişimsel Konularda Karşılaşılan Zorluklar	-Öğretmenleri etkileme ve yöneltme	3
	-Okul kültürü oluşturma	2
	-Farklı paydaşlarla iş birliği kurma	2
	-Objektiflik ve tarafsızlığa bağlı kalma	2

Kişinin uzmanlık alanına bağlı olarak somut olarak gerçekleştirebileceği bilgi ve beceriler, çalışma alanındaki teknik yeterlilikleri ifade eder. Okul yöneticisinin muhasebe, mevzuat, bilişim sistemleri, inşaat, finansman gibi özel alanlarda sahip olduğu bilgi ve beceriler, teknik yeterliliklerini oluşturur (Açıkgöz, 1994; Bursalıoğlu, 1991).

Tablo 41’de, Teknik konularda karşılaşılan zorluklar kategorisinde başlıca kodlar; “Resmi prosedürler konusunda bilgi eksikliği”, “Mevzuat bilgisi eksikliği”, “Finansal yönetim, mali konulardaki bilgi eksikliği”, “Yönetimsel ve mali yazılımların kullanımına yönelik bilgi eksikliği” ve “Personelin özlük iş ve işlemleri konusunda bilgi eksikliği” olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların ifadelerinden hareketle “Resmi prosedürler konusunda bilgi eksikliği” kodu, okulun veya kurumun belirli bir süreci düzenli ve standart bir şekilde yürütebilmesi için oluşturduğu kurallar ve işleyişe ilişkin adımların yönetici tarafından yeterli düzeyde bilinmemesini ifade etmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“İnsanlarla (Öğretmen, veli, personel, ziyaretçi, öğrenci, paydaşlar, kurumlar vb.) iletişim ve protokol yöntemlerini çok iyi bilmeyi veya kendini geliştirmeyi gerektiriyor. Bazı işler var mesela ayrıntılı, yeri geliyor bir mührü vuracağın yerin bile bir kuralı var. Kullanacağın kalemin rengi bile önemli bazen. İşte bunları bilmeden başlanıyor göreve, deneye yanıla öğreniliyor.” [K12].

“Mevzuat bilgisi eksikliği” kodu eğitim-öğretim ile ilgili yürürlükte olan hukuki metinleri hakkında yöneticinin yeterli bilgiye sahip olmamasını ifade etmektedir. Bu kod ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Ahmet Bey, müdür olduktan sonra acil kararlar alma konusuyla yüz yüze gelmiştir. Bu kararları alırken kanun, tüzük ve yönetmelik bilgilerine de sahip olması gerekmektedir. Eğer bu bilgilerinde de eksik varsa karar almak içinden çıkılmaz ve yanlış yönelimli hale gelecektir.” [K3].

“... genelge, yönetmelik ve kılavuzlara hâkim olması gerektiğini saptar ve bu konuda kendini yetiştirmesi gerekir.” [K8].

“Finansal yönetim, mali konulardaki bilgi eksikliği” kodu ile okulun gelir ve giderlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi için gerekli olan yasal bilgi, idari prosedürler ve okula kaynak sağlama konusunda okul yöneticisinin yeterli bilgiye sahip olmaması ifade edilmektedir. Bu durumu bir katılımcı şöyle dile getirmiştir:

“Ahmet Bey, öğretmenlik ve müdür yardımcılığı sürecinde finansal ve idari yönetimle ilgili ayrıntılara daha az odaklanmış olabilir. Ancak müdür olarak, okulun bütçesini etkin bir şekilde yönetmenin ve idari süreçleri yerine getirmenin önemini daha net görmüş olabilir.” [K9].

“Yönetimsel ve mali yazılımların kullanımına yönelik bilgi eksikliği” kodu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Ahmet Bey okul yönetiminde kullanılan çeşitli yazılımları kullanma konusunda, resmi iş ve işlemlerde kullanılan prosedür ve yazı dili konusunda... sıkıntı yaşamış olabilir.” [K1].

“Personelin özlük iş ve işlemleri konusunda bilgi eksikliği” kodu ile öğretmen ve diğer çalışanların maaş-ücret, izin, sosyal hak ve yardımlar gibi özlük konularında okul yöneticisinin yeterli bilgiye sahip olmaması ifade edilmektedir. Bu konuda bir katılımcı şu ifadeleri dile getirmektedir:

“Personel işleri, özlük uygulama ile ilgili eksikliklerini fark etmiş ve bu konularda güçlük çekmiştir. Özellikle personel işleri oldukça ayrıntılı ve sorumluluğu olan işler. Öğretmen iken pek bilmediğimiz, bizim yerimize başkasının hallettiği işler.” [K5].

İş yönetimi ve organizasyonel zorluklar kategorisinde ön plana çıkan başlıca kodlar; “Görev ve sorumluluk alanının genişlemesi, yetki kısıtlılığı”, “İnsan kaynaklarının yönetimi konusunda karşılaşılan zorluklar”, “Kanun ve yönetmeliklerin uygulamasında karşılaşılan zorluklar”, “Farklı rollere uyum sağlamada karşılaşılan zorluklar” ve “Sorun çözme, kriz ve stres yönetiminde eksiklik” şeklindedir.

“Görev ve sorumluluk alanının genişlemesi, yetki kısıtlılığı” kodu okul müdürünün doğrudan veya dolaylı sorumlu olduğu iş, birim veya kişi sayısının artmasını buna karşın bunlar üzerindeki yönetsel yetkisinin yetersiz olmasını ifade etmektedir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri dile getirmiştir:

“...oydaki bir okul müdürü olmanın sonu olmayan bir görev olduğunu, sorumluluklarının çok ve karmaşık olduğunu müdür olduktan sonra fark etmiştir. Yemek yemesi gerektiği bir anda beklenmedik bir rolün göreviyle yüz yüze gelebilir. Kahvesini içtiği bir sırada, bir misafir (veli, öğrenci, öğretmen ya da okulun fiziki işlerini yürüten bir eleman...) beklenmedik bir sorunla kapısını çaldığı için kahvesi içilmeden soğuyabilir” [K7].

“Okul Müdürü Ahmet Bey'in, pansiyonu olan bir Anadolu Lisesine atandığını düşünelim. Ahmet Bey artık öğrencileri uyurken bile onları düşünmek zorundadır. Öğrencilerin uykudan, yemeğe ders çalışma ortamına, her türlü imkân ve konforunun, ayrıca güvenliğinin sağlanması okul müdürü Ahmet Bey'in sorumluluğundadır.” [K8].

“İnsan kaynaklarının yönetimi konusunda karşılaşılan zorluklar” kodu ile ilgili okul çalışanlarına karşı objektif yaklaşım, uygulamada adaletli olma, okula olan aidiyeti sağlama gibi konularda okul yöneticisinin karşılaştığı zorlukları ifade etmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri dile getirmiştir:

Ahmet Bey, ayrıca okulu yönetirken objektif ve eşitlikçi yaklaşımda bulunmalıdır. İnsan doğası çevresindeki insanlara yanlı davranmaya meyillidir. Eğer müdür yanlı davranarak yönetimini sistematik hatalara boğarsa yönetilenlerin okula ve işlerine aidiyeti sarsılacak iş verimi azalacaktır.” [K3].

“Kanun ve yönetmeliklerin uygulamasında karşılaşılan zorluklar” kodu ile mevzuatın gösterdiği belirli prosedür veya kuralları aynen uygulanmasının her koşulda sağlanamaması ve okul müdürlerinin mevzuatın isteklerini gerçekleştirirken kişiler arası olumlu ilişkileri sürdürebilme güçlüğü ifade edilmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Mevzuatın istekleri ile gerçek hayatta çalışan ihtiyaçlarını uyumlu hale getirebilme becerisini geliştirmek enerjisini almıştır.” [K11].

“Kanunun veya yönetmeliğin istediği şeyleri yapmaya kalkarsak öğretmen veya idareci işini yapamaz hale gelirdi. Bende başta her şeyi kuralına göre yapmak için çok zorladım. Bundan ötürü hem kendimden hem de çevremden götürdüm, belki de çok kalp kırdım. Ne zaman kanuna göre gidilmesi gerektiğini ne zaman esnek davranılması gerektiğini zamanla öğrendim.” [K3].

“Farklı rollere uyum sağlamada karşılaşılan zorluklar” kodu yöneticinin göreve ilk atandığında görev değişikliği nedeni ile uyum sağlamada zorlandığı görev bilinci, iş stresi, personele yaklaşım gibi konuları ifade etmektedir. Buna örnek olarak katılımcılar şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Kadın yöneticilere öğretmenlerin bakış açısından farklılıklar, öğretmen idareci arasında görev bilincinde yaşanan farklılıklar. Tarafsızlığını benimsetme ve kitlelere kendini kabullendirme sürecinde sıkıntılar yaşanmış olabilir.” [K2].

“Öğretmen bakış açısından idare bakış açısına geçtiğinde işlerin daha farklı yürüdüğünü, öğretmenden kendisine önemsiz ve angarya gelen bir işin idareci olunca önem derecesi ve anlamının değiştiğini fark etmiş olabilir.” [K1].

“Okulun geleceği için bir vizyon geliştirme önemini fark etmiş olabilir. Bu öğretmenken dert ettiğiniz bir şey değil çünkü.” [K9].

“Sorun çözme, kriz ve stres yönetiminde eksiklik” kodu karşılaşılan sorunları analiz etme, çeşitli çözüm seçeneklerini değerlendirme, en uygun çözümü bulma, olayları kontrol altına alma konusundaki okul yöneticisinin bilgi ve tecrübe eksikliğini ifade etmektedir. Bu kod ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri dile getirmiştir:

“Ayrıca Ahmet Bey, okul müdürü olmadan önce herkesin sorununa cevap aradığı kişi olacağını bilmediğinden bir anda başvuru merkezi olduğunu görünce zorlanmıştı. Krizlerin çözümü için gereken sabır ve sakinlik önceden hazır bulunuşluk gerektiriyor.” [K7].

“Okulda bir kriz ortamının oluşması çok endişe verici oluyor. Ben müdür yardımcısıyken bir veli gelirdi bir şey isterdi olur olmadık. Bir de üzerine ısrarcı olurdu. Yeri gelir tartışma çıkarırdı. Ben o durumda baktım olmuyor “kardeşim git müdürle konuş” der daha fazla uğraşmazdım. Müdürüm de bir şekilde olayı çözerdi. İlk müdür olunca aklıma bu yaptığım geldi. O noktada zorlanacağımı hissettim ve zorlandım da...” [K10].

Kişilerarası ve İletişimsel Konularda Karşılaşılan Zorluklar kategorisinde başlıca kodlar ise; “Öğretmenleri etkileme ve yönlendirme”, “Okul kültürü oluşturma”, “Farklı paydaşlarla iş birliği kurma” ve “Objektiflik ve tarafsızlığa bağlı kalma” olarak belirlenmiştir.

“Öğretmenleri etkileme ve yönlendirme” kodu ile okul yöneticisinin öğretmenleri etkileme, güdüleme ve yönlendirme konularında karşılaştığı zorluklar ifade edilmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı şu ifadeyi dile getirmiştir:

“Eğer rahat bir insan değilseniz herkesin işine kendiniz gibi sarılmasını istiyorsunuz bunun içinde herkesten evvel siz daha çok işe sarılıyorsunuz. Bu konuda örnek olmak sorumluluğu karşılaştığı bir zorluk olabilir. Zorluk derken zorlayıcılık demek daha doğru olur. Bir de insanlara ilham vermek zor bir şey...” [K10].

“Okul kültürü oluşturma” kodu okul içinde olumlu okul kültürünün oluşturulma sürecinde davranışsal ve yönetsel anlamda yöneticinin kendini kabul ettirme sürecini ifade etmektedir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Çok yönetici değiştirmiş okullarda özellikle bir kültür ve sistem oturtmak daha zor. Her gelen farklı bir şey denemiş, kimi çok sıkı, kimi çok geniş. Hele ki önceki müdür biraz gevşek ise okulda bir kültür oluşturmak daha zor oluyor.

Bana da öyle olmuştu. Ahmet Bey böyle bir okula gitmişse işi daha da zorlaşmıştır.” [K2].

“Okulda kalıplaşan bazı davranışları güncelleme konusunda dirençle karşılaşması ve bu durumda takınacağı tutum konusunda eksiklikleri olabilir.” [K6].

“Farklı paydaşlarla iş birliği kurma” kodu katılımcı ifadelerinde de anlaşılabileceği üzere okul yöneticisinin farklı kurumlar veya kişiler ile iletişim kurması, bunları okula maddi ya da manevi katkı sağlamada yönlendirmesini ifade etmektedir. Bazı okul müdürleri görevlerinin ilk yıllarında bu konudaki eksikliklerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Size verilen bütçe ve imkânlar istediğiniz şeyleri yapmaya imkân vermiyor. İşte bu noktada çevreden, velilerden, varlıklı insanlardan ya da farklı kurumlar veya derneklerden yardım almanız, iş birliği yapmanız gerekebilir. Ahmet Bey bu noktada ilk önce sosyal anlamda girişimci olmak durumundadır. İyi bir iletişimi varsa kendini iyi ifade edebiliyorsa beklediği desteği arkasına alacaktır. Ama ilk başlarda bunlar bilinmiyor, okulun sadece okul içinde yönetileceği zannediliyor. Nitekim öyle de yapabilirsiniz kimse size bir şey demez; ama yolda kat edemezsiniz” [K12].

“Başkalarından yardım istemeyi sevmeyen biri olabilirsiniz ama söz konusu okul olduğunda veliyi, hayırseveri işin içine katmak zorundasınız.” [K8].

“Objektiflik ve tarafsızlığa bağlı kalma” kodu ile okul müdürlerinin ilk yıllarında geliştirmekte zorlandıkları olaylara ve kişilere yansız yaklaşım ve tarafsızlık ifade edilmektedir. Örnek olarak bazı katılımcıların şu ifadeleri gösterilebilir:

Bence yöneticilikte olgunlaşma duygularından arındıkça oluyor. Olgunlaşınca da tarafsız oluyorsun, tarafsız olunca da insanları yönetmek daha da kolaylaşıyor” [K11].

“Eğer müdür yanlış davranarak yönetimini sistematik hatalara boğarsa yönetilenlerin okula ve işlerine aidiyeti sarsılacak iş verimi azalacaktır.” [K3].

4.2.2 Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul müdürlerinin ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin yapılan nitel veri analizinde okul müdürü olan katılımcılardan toplanan veriler ile “İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler” ana temasına ilişkin üç kategori ve bu kategorilerle ilişkili 15 kod belirlenmiştir. Kategoriler (1) liderlik ve yönetim becerileri, (2) bireysel özellikler, (3) iletişim becerileri şeklindedir. Tablo 42’de, “İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler” ana temasına ilişkin kategoriler ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 42

İdeal Okul Yöneticisine Yönelik Görüşler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
Liderlik ve Yönetim Becerileri	-Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma	10
	-İnsanları etkileme ve yöneltme becerisi	8
	-Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma	7
	-Vizyon sahibi olma, hedefe yönelik çalışma	5
	-Çalışanlara destek olma ve kaynak sağlama	5
	-Sorun çözme ve kriz yönetimi	3
Bireysel Özellikler	-Etik – ahlaki özellikler	8
	-Kişilerarası sosyal özellikler	7
	-Bilişsel özellikler	2
İletişim Becerileri	-İkna kabiliyeti yüksek olma	5
	-İletişime açık olma	4
	-Anlaşılır, net ve tahmin edilebilir olma	3
	-Sosyal yönü güçlü olma	3
	-İnsanlar tarafından sevilen ve sayılan biri olma	2
	-İyi bir dinleyici olma	2

Tablo 42’de, Liderlik ve Yönetim Becerileri kategorisinde başlıca kodlar; “Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma”, “İnsanları etkileme ve yöneltme becerisi”, “Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma”, “Vizyon sahibi olma, hedefe yönelik çalışma”, “Çalışanlara destek olma ve kaynak sağlama” ve “Sorun çözme ve kriz yönetimi” olarak belirlenmiştir.

Katılımcı ifadelerinden hareketle “Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma” kodunun ideal okul müdürünün yönetsel ve eğitsel konularda bilgi sahibi olmasını, okulun idari ve mali yönetimine ilişkin yasal mevzuatı bilmesini ve örgütün işleyişine hâkim olmasını ifade ettiği söylenebilir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yönetsel olarak liyakatle bir yere gelmeli. Görevinin sorumluluklarını bilmeli. Kendi yapması gereken görevleri müdür yardımcılara yaptırmamalı. Amirlik görevi dışında iyi bir öğretmen, uzlaşmacı, iyi bir ekip lideri rollerine sahip olmalıdır.” [K4].

“Kurumun yönetimi ve denetimine mevzuat ve iletişim becerisiyle hâkim olmalı. Mevzuatı iyi bilmeli ve uygulamalı, görev paylaşımlarını iyi yapmalı, denetimleri ve müdahaleleri zamanında yapmalı, kurumda zaafiyet yaratacak durumları fark etmeli, önlem almalı. Kurumu bütünleştirici, geliştirici rolünde olmalı, kurum kültürü oluşturmak için gerekli gezi, yarışma, spor, etkinlik, proje, eğitim ve çalışmalarını da yapmalı.” [K12].

“Okulun idari, mali tüm yönetsel işleri bilmeli. Kanunları okul ile ilgili bunları çok iyi bilmeli. Mesela benim bir müdürüm vardı önceden, ona çok güvenerdım her konuda hem iş olarak hem de karakter olarak. Bizi korurdu, sahip çıkardı. O yüzden öğretmen açısından müdürün güvenilir olması önemli bir şey. Sadece bilmekle olmuyor onları uygulamada kullanmak önemli. Yeni bir iş yaparken hem bir kanuna aykırı olmaması hem de okulun yararına olması önemlidir.” [K10].

“Örgüt ve teşkilat donanımı olmalıdır. Liderlik becerisi olmalıdır. Kriz yönetimini bilmelidir. Çatışma durumunu uzlaşmaya çevirebilmelidir.” [K6].

Protokol kurallarını bilmelidir. Temsil yeteneği olmalıdır. Müzakereci olmalıdır. Evet ve hayır yerinde kullanılmalıdır. Net olmalıdır. Kendisine verilen görevleri ve sorumlulukları bilmelidir. Devlet adabını bilmeli ve bu ciddiyetle çalışmalıdır. Kendisini sürekli geliştirmeli ve yenilemelidir.” [K8].

“İnsanları etkileme ve yöneltme becerisi” kodu ile ilgili ideal bir okul müdürünün çalışanların çalışma motivasyonunu ve örgütsel bağlılığını artırmaya yönelik olan tutum ve davranışları ifade edilmektedir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir okul müdürü ilk önce çalışkan olmalıdır bence. Çalışkan derken yönettiği okulu her alanda geliştirmek hedefi olmalı. Geliştirilmesi gereken şeyler okuldan okula değişebilir. ...Bu noktada gerekli şey çalışkan olmaktır. Ayrıca okul müdürünün etkileme becerisi olmalı, yani insanları kendine çekebilmeli. Bunun için ilk şart da çalışkan olmak” [K5].

“İşleri yapan değil, yaptıran kişi olmalıdır. Daha önce birlikte çalıştığım meslektaşlarımı yönlendiren kişi oldum. ...Onların arkasında olduğumu hissettirir görevlerini layığı ile yaptıkça ödüllendirir aksi halde uyarıları yaparım. Ekibim ile bir aile gibi zor günlerinde ve mutlu günlerinde yanlarında olmalıyım.” [K6].

“Örnek olmalıdır. Ulaşılabilir olmalıdır...” [K8]. “Bilgisi ve duruşu ile saygıyı hak etmeli.” [K10].

“İdeal bir okul müdürü odasından kararlarını duyurup sonuç odaklı değerlendirmeler yapan kişi değildir. İdeal bir okul müdürü aktif olarak çalışma sahasında varlığını hissettiren kişidir. Okul müdürü gerektiğinde yemekhanede pişen yemeği ilk karıştırandır...İşte bu sayede herkesin görevinin önemli olduğunu hissettirir ve yaptıkları işin önemsendiğinin bilincinde olan takipçiler başarıya motivasyonu ve çalışma azmiyle donanırlar.” [K7].

“Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma” kodu ideal okul müdürünün teknolojiye hâkim olmasını ve onu yakından takip etmesini ifade etmektedir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Günümüzde dünya üzerinde bilginin ve düzenin hızla değiştiği düşünüldüğünde bir müdürün ideal bir lider olabilmesi için değişimin yakın takipçisi olması gerekir.” [K9].

“Günümüzde dünya üzerinde bilginin ve düzenin hızla değiştiği düşünüldüğünde bir müdürün ideal bir lider olabilmesi için değişimin yakın takipçisi olması gerekir.” [K3].

“Vizyon sahibi olma, hedefe yönelik çalışma” kodu ideal okul müdürünün belirlenen hedeflere odaklanarak uzun vadeli bir plan ve amaç etrafında yönlendirici bir bakış açısı geliştirmesini ve bu vizyon doğrultusunda adımlar atarak hedefe ulaşmayı amaçlamasını ifade etmektedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Okul müdürünün dönüştürücü liderliğiyle harekete geçirici bir vizyon ortaya koyarak bu vizyonu kurumun bir parçası haline getirmesi önemlidir. Böylece kurum ve çalışanlar dünya değişimine ayak uyduracaklardır. Bu da kurumun başarısını artıracaktır.” [K3].

“Çalışanlara destek olma ve kaynak sağlama” kodu ile ideal okul müdürünün çalışanlarının ihtiyaçlarını gözlemleyerek sorunlarına aktif çözüm arayışı içinde olması ve onlara destek olma çabası ifade edilmektedir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

İdeal bir okul müdürü çalışanlarının kişilik özelliklerini kabul etmeli, örgütü hedeflerine uygun olarak yönlendirmeli ve süreci takip ederek üstün performans sergileyenleri takdir etmelidir. İdeal bir okul müdürünün okulunda ihtiyaçlar karşılanmış, ılımlı bir okul iklimi oluşturulmuş, çalışanlar iş birliği içinde örgütün hedeflerine uygun olarak çalışmaktadır.” [K6].

“İşimizin kanunlar, yönetmelikler değil insanların mutlu olacağı bir çalışma ortamının tesisi olacağı bilinciyle hareket etmeliyiz. İnsan doğasına dokunmayı ihmal etmemeliyiz.” [K11].

“İdeal bir okul müdürü aynı zamanda çalışanlarının sorunlarını da gözlemleyen ve sorunlarını çözmeye çalışırken onların arkasında olduğunu hissettirebilen bir kişi olmalıdır.” [K7].

“Sorun çözme ve kriz yönetimi” kodu ideal bir okul müdürünün belirsizliklere karşı etkin karar alma yeteneğini ifade etmektedir. Ayrıca bu kodda sorunları sakinlikle çözebilen ve kriz anlarında etkili adım atabilen, zarar vermeden çözüm odaklı yaklaşım sergileyen bir okul müdürü profili ifade edilmektedir. Bu koda örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“İdeal bir okul müdürünün okulunda belirsizlikler kısa sürelidir ve bu anlarda okul müdürü kararlarını alarak ekip ruhunu yaratıp örgütü hedefe yönlendirmiştir.” [K3].

“Sorunla başa çıkabilecek ve başa çıkarken de sakinliğini koruyabilecek biri olmalı. Sorun çıkacak diye geri adam atmaktan kaçınan biri olmamalı. Ortaya çıkan krizleri kimse zarar görmeden halletmeye çalışmalıdır.” [K1].

Bireysel Özellikler kategorisinde ön plana çıkan başlıca kodlar; “Etik – ahlaki özellikler”, “Kişilerarası sosyal özellikler” ve “Bilişsel özellikler” şeklindedir.

“Etik – ahlaki özellikler” kodu ideal okul müdürünün dürüstlük, adalet, şeffaflık, güvenilirlik, eşitlik, sorumluluk ve empati gibi nitelikleri içermektedir. Bu kod ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“... adaletli... güven veren, kararlı ve aldığı kararlar tutarlı olan kişisel özellikleri bulunmalıdır.” [K6].

“Müdür, tüm öğrencilere ve öğretmenlere adil ve dürüst olmalıdır. Herkesin sesini duymalı ve herkesin eşit bir şekilde muamele gördüğünden emin olmalıdır.” [K11].

“İyi bir okul müdürü önce iyi bir insan olmalıdır.” [K9].

“Tüm öğretmen arkadaşlarıma adil ve eşit davranırım. Onların arkasında olduğumu hissettirir görevlerini layığı ile yaptıkça ödüllendirir aksi halde uyarıları yaparım. Ekibim ile bir aile gibi zor günlerinde ve mutlu günlerinde yanlarında olmalıyım.” [K9].

“Kişilerarası sosyal özellikler” kodu ile ideal okul müdürünün sosyal ilişkilerdeki yetenekleri, iletişim becerileri ve genel olarak diğer insanlarla etkileşimde bulunurken sergilediği davranışları ifade edilmektedir. Örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri gösterilebilir:

“Sempatik ve duyarlı olmalı, dışa dönük, iletişime açık, net ve anlaşılır olmalı...” [K1]. “Öncelikle müdür kendine güvenen özgüveni yüksek konuşkan güler yüzlü biri olmalı” [K4]. “Okul müdürü kırıncı üsluplu da olmaması gerekir. Kendini sürekli emreden konumunda da tutmamalıdır.” [K7].

“Çok sert karakterli olmamalı, sempatik sevecen, samimi içten olmalı, egolu olmamalı. Öğrencilerin sevdiği ama aynı zamanda çekindiği biri olabilmeli.” [K5].

“Bilişsel özellikler” kodu ile ideal okul müdürünün zihinsel işlevleri ve düşünme yetenekleri başka bir deyişle bellek, problem çözme, öğrenme kapasitesi gibi becerileri ifade etmektedir. Buna örnek olarak bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Biraz da tabiri caiz ise uyanık olmalı. Nerden sorun çıkar, nereden ne gelir bunları sezebilmeli.” [K2].

“Tüm bunları yapabilmesi için de tabi ki zeki olması gerekiyor. Zeki olan bir müdürde bu saydığım şeyler de otomatikman olur.” [K8].

İletişim Becerileri kategorisinde başlıca kodlar ise; “İkna kabiliyeti yüksek olma”, “İletişime açık olma”, “Anlaşılır, net ve tahmin edilebilir olma”, “Sosyal yönü güçlü olma”, “İnsanlar tarafından sevilen ve sayılan biri olma” ve “İyi bir dinleyici olma” olarak belirlenmiştir.

“İkna kabiliyeti yüksek olma” kodu okul müdürünün bir işi gerçekleştirmede başkalarını yönlendirme ve motive etme kabiliyetini vurgulamaktadır. Örnek olarak bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“İkna kabiliyeti, iletişim becerisi yüksek olmalı, kitleleri organize edebilmeli, sosyal yönü güçlü olmalı.” [K2].

“İletişime açık olma” kodu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Konuşurken insanın önce gözünün içine bakan biri olması lazım, aksi takdir de karşıdaki kale alındığını düşünmüyor. Vardı böyle yöneticilerimiz odasına girerdik bilgisayardan kafasını kaldırmazdı.” [K12].

İdeal okul müdürü iletişim kanalını daima açık bırakmalı, emir vermek yerine işe sürükleyen, işi sahiplendirici iletişim becerilerini kullanmalıdır. [K7].

“Anlaşılır, net ve tahmin edilebilir olma” kodu ile ideal okul müdürünün insanlar ile iletişimde tutarlı davranışlar sergilemesini, davranışlarının ve tepkilerinin çeşitlilik göstermemesini ifade etmektedir. Örnek olarak bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Karakter olarak tutarlı biri olmalı. Yani dengesiz diyebileceğimiz türden birisi olmamalı. Eğer öyle olursa insanlar iletişim kurmada tedirginlik yaşıyor. Mesela bir şey söyleyeceksin, düşünüyorsun kim bilir ne diyecek diye. Böyle olunca insan yapmak veya söylemek istediklerini sonraya bırakıyor. Ama tam tersi şekilde karakterini bildiğin ve tutarlı davranışları olan bir müdüre bir şey söyleyecekken çekinmiyorsun. Ya da bir işi yaparken müdürünün huyuna göre yapman yapmaman gereken şeyleri biliyorsun.” [K10].

“Sosyal yönü güçlü olma” kodu katılımcı ifadelerinden anlaşılaçağı üzere okul müdürünün farklı ilgi alanlarının oluşunu ve insan ilişkilerinde pozitif ve yapıcı karaktere sahip oluşunu ifade etmektedir. Örneğin bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çok yönlü olmak, farklı hobileri olmak bir insanı diğerlerinden farklı kıldığı gibi bir müdürü ise hayli farklı kılar. Bizim kafamızda okul müdürü imgesi nasıldır? Suratsız, sert görünümlü... Ama imgenin tam tersi biri olduğun zaman da insanların beğenisini kazanıyorsun. Yani farklı zevkleri olan, daha güler yüzlü, yardımsever, olumlu anlamda sıra dışı biri olmak seni daha çekici kılıyor.” [K2].

“İnsanlar tarafından sevilen ve sayılan biri olma” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öncelikle bir müdür, toplum içinde saygı duyulan özelliklere sahip olmalıdır. Konuşması, üslubu, hatta oturuşu-kalkışı bile çevre tarafından takdir edilmelidir. İletişim becerileri yönünden kendini geliştirmiş olmalıdır.” [K3].

“İşimizin kanunlar, yönetmelikler değil insanların mutlu olacağı bir çalışma ortamının tesisi olacağı bilinciyle hareket etmeliyiz. İnsan doğasına dokunmayı ihmal etmemeliyiz.” [K9].

“İyi bir dinleyici olma” kodu ile ilgili bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

“İyi iletişim becerileriyle çalışanların sorunlarını fark edip çözümler sağlayabilmelidir. Sağlık ve psikoloji yönünden gereksinimi olan çalışanlarına yeri gelince bir terapist gibi yaşam koçu gibi destek olmalıdır. Bir müdür yeri geldiğinde çalışanlarına dost, yeri geldiğinde yol gösterici olmalıdır.” [K8].

4.2.4 Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul müdürlerinin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik model önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin yapılan nitel veri analizinde okul müdürü olan katılımcılardan toplanan veriler ile “Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler” ana temasına ilişkin dört kategori ve bu kategorilerle ilişkili 22 kod belirlenmiştir. Kategoriler (1) eğitim içeriği, (2) eğitim zamanı ve süresi, (3) eğitim türü ve (4) eğitim verecek kurumlar şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 43'te, "Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler" ana temasına ilişkin kategoriler ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 43

Yönetici Yetiştirmeye Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	f
Eğitim İçeriği	-Liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri	5
	-Mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimler	5
	-Finansal konularda eğitimler	3
	-Hukuki ve idari iş ve işlemler ile ilgili eğitimler	3
	-Yönetim bilimi ve alt dalları ile ilgili eğitimler	2
	-Eğitimsel ve mali yazılımlara ilişkin eğitimler	2
Eğitim Zamanı ve Süresi	-Belirlenen aralıklarda, sürekli	5
	-Müdürlük görevine başlamadan önce	3
	-İhtiyaç duyulan zamanlarda	2
	-Üniversitede öğretmenlik eğitimi ile birlikte	2
Eğitim Türü	-Yüz yüze kurslar	5
	-Uygulamalı eğitimler	4
	-Uzaktan eğitimler	2
	-İşbaşı gözlem	2
	-Deneyim paylaşımı	2
	-Mentorluk-Staj uygulaması	2
Eğitim Verecek Kurumlar	-Üniversiteler	5
	-Bakanlık merkez teşkilatı	4
	-Mesleki dernekler ve sendikalar	2
	-İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	1

Tablo 43'te, Eğitim İçeriği kategorisinde başlıca kodlar; "Liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri", "Mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimler", "Finansal konularda eğitimler", "Hukuki ve idari iş ve işlemler ile ilgili eğitimler", "Yönetim bilimi ve alt dalları ile ilgili eğitimler", "Eğitimsel ve mali yazılımlara ilişkin eğitimler" şeklindedir.

"Liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri" ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öncelikle verilecek eğitimde uygulamalı iletişim becerilerinin olmasını isterim. Liderlik, iletişim, mevzuat alanları olmalı.” [K4]. “Ekibimi en etkin nasıl kullanırım ve iletişim becerileri konularını kapsamalarını isterim” [K6].

“Mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimler”, “Finansal konularda eğitimler” ve “Eğitimsel ve mali yazılımlara ilişkin eğitimler” kodları ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“MYS, KBS, DYS, EBA, E-kurs, e-okul, MEBBİS gibi modüllerin verimli kullanımı ile alakalı eğitimler, vergi ve SGK işlemleri maaş ve ek ders işlemleri ve parasal işlemlerle ilgili detaylar, mevzuattan kaynaklı idarenin ceza ve yaptırım almasına sebep olabilecek durumlar veya sehven yapılan sık hatalar gibi başlıklarda uygulamada en çok karşılaşılan iş ve işlemlerin doğruları konusunda eğitimler verilmeli.” [K1].

“Millî Eğitim Bakanlığının yönetici yetiştirme eğitimleri iletişim becerileri, liderlik becerileri, mevzuat bilgisi ve mali kaynakların yönetimi konularını kapsamalıdır.” [K3].

“Mevzuattan kaynaklı idarenin ceza ve yaptırım almasına sebep olabilecek durumlar veya sehven yapılan sık hatalar gibi başlıklarda uygulamada en çok karşılaşılan iş ve işlemlerin doğruları konusunda eğitimler verilmeli.” [K8].

“Hukuki ve idari iş ve işlemler ile ilgili eğitimler” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Okulun mali sorumlulukları, inşaat işleri, evrak yönetimi hakkında biz öğretmenler zaman zaman bilgi eksiklikleri ve beceri yetersizlikleri ile karşı karşıya kalabiliyoruz” [K8].

“Soruşturma işleri, gibi konuları bize sonradan öğretseler de bunları daha baştan öğrenmek de güzel olurdu.

“Yönetim bilimi ve alt dalları ile ilgili eğitimler” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yüksek lisansta gördüğümüz yönetime ilişkin temel konular öğretilmelidir. Yönetim felsefesini bilmeden anlamadan yönetim işinde olmamak gerekir.” [K6]. “Genel eğitim yönetimi ilkeleri öğretilmelidir.” [K1].

Eğitim Zamanı ve Süresi kategorisinde ön plana çıkan başlıca kodlar; “Belirlenen aralıklarda, sürekli”, “Müdürlük görevine başlamadan önce”, “İhtiyaç duyulan zamanlarda” ve “Üniversitede öğretmenlik eğitimi ile birlikte” olarak belirlenmiştir.

“Belirlenen aralıklarda, sürekli” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bu eğitimler önem ve güncelleme zamanına göre anlık veya yaz tatilinde olmak üzere 2 kategoride ele alınmalı, yüz yüze ve uygulamalı olmasına özen gösterilmeli.” [K1].

“Yaz tatilleri eğitimler için çok uygun. Yüz yüze ve idarecilerin hem sosyalleşip hem dinlenip hem de eğitim alabileceği koşullarda sağlanmalı. Bakanlığın öğretmenleri vb. imkânları kullanılmalı.” [K2].

“Okul yöneticilerine verilecek eğitimler dünyadaki değişimin hızlı olduğu düşünülürse uzun zaman aralıklarıyla olmamalıdır. Yüz yüze eğitim faaliyetleri yapıldıktan sonra her eğitim döneminde uzaktan eğitim faaliyetleri ile bilgilerin tazelenmesi ve güncellenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca belli dönem aralıklarında yüz yüze faaliyetler de tekrarlanmalı.” [K3].

“Yöneticilere verilecek eğitim hence bir seferde ya da bir eğitim programı ile sınırlı kalmamalıdır. Bizlere şu anda verilen programda da eğitimler var ama art arda görülen bu dersler üstün körü veriliyor.” [K10].

“Dinamik bir süreç olan okul yönetimi toplumun ihtiyaçlarına bağlı olarak değişim içindedir. Bu sebeple en fazla 10 yılda bir yeni bir sürecin başladığı normal kabul edilerek bu konudaki eğitimler 3 aylık bir sürede üniversiteler tarafından uygulamalı olarak yenilenmelidir” [K11].

Eğitim Zamanı ve Süresi kategorisinde yer alan “Müdürlük görevine başlamadan önce” koduna ilişkin olarak bir katılımcı fikrini şöyle ifade etmiştir: *“Bu eğitimler ilk görevden önce ve görev boyunca dönemsel olarak tamamlayıcı bir biçimde devam etmelidir.” [K7].*

“İhtiyaç duyulan zamanlarda” kodu ile ilgili bir katılımcının ifadesi de şöyledir:

“Yeni uygulamalar çıktığında, ya da örneğin yeni bir eğitim programının uygulanması gibi, ya da yeni bir bilgi işlem yönetimi sistemi gibi, bu zamanlarda bilgileri güncellemek için eğitimler verilmelidir.” [K4].

“Üniversitede öğretmenlik eğitimi ile birlikte” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir başka model olarak düşüncem üniversitelerde eğitim yöneticiliği bölümleri açılabilir. Ama böyle köklü bir değişiklik yapılacaksa da bu bölümün eğitim fakülteleri bünyesinde hatta öğretmenlik bölümlerinin belli bir döneminde uzmanlık dalı seçimi şeklinde yapılması gerektiğini de düşünüyorum. Çünkü eğitim yöneticisi olmak için öğretmenlik duygusu tadılmalı ancak yönetim becerileri kazanılmış ve yönetici eğitimleri de alınmış olmalıdır.” [K7].

“Üniversite öğrencilerinin derslerine daha çok okul yönetimi, eğitim yönetimi dersleri eklenebilir. Öğretmenlik programları 5 yıla çıkartılabilir böylece. Ya da yan dal programları gibi isteyen öğrencilere okul yöneticiliği eğitimi ayrı olarak verilebilir. Bence bu konudaki eğitim en temelden başlamalı. Eskiden öğretmen liseleri vardı. Belki oralarda veriliyordu böyle eğitimler bilmiyorum ama ne kadar temelden o kadar iyi bence...” [K1].

“...ama bana kalırsa yöneticiliğe ilişkin eğitimler daha üniversitede başlamalı. Mademki okul yöneticilerinin sadece öğretmenlerden olması esas ki aksi düşünülemez, bu işi yapacakları biz öğretmenlik eğitimi yanında bu işleri de öğretmeliyiz.Öğretmen adaylarına nasıl ki okul deneyimi diye bir ders var, okul yönetimi deneyimi gibi ders olup okulun idari yönetimini gözlemleme deneyimleme şansı sunulmalı....” [K10].

Eğitim Türü kategorisi; “Yüz yüze kurslar”, “Uygulamalı eğitimler”, “Uzaktan eğitimler”, “İşbaşı gözlem”, “Deneyim paylaşımı” ve “Mentorluk-Staj uygulaması” kodlarını içermektedir.

“Yüz yüze kurslar” ve “Uzaktan eğitimler” kodları ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yüz yüze eğitim faaliyetleri yapıldıktan sonra her eğitim döneminde uzaktan eğitim faaliyetleri ile bilgilerin tazelenmesi ve güncellenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca belli dönem aralıklarında yüz yüze faaliyetler de tekrarlanmalı, farklı illerden okul yöneticilerinin katılabileceği eğitim faaliyetleri düzenlenerek yöneticilerinin farklı okul ve illerdeki diğer yöneticilerle bilgi paylaşımını yapabilmeleri sağlanmalıdır.” [K3].

“Eğitim hizmet öncesi olmalı genellikle. Hizmet içinde de böyle bir iki saatlik yenilikleri aktarma amaçlı eğitimler olmalı. Mesela yeni bir kanun çıkar onun uygulanması ile ilgili, ya da işte eğitimsel yenilikler ile ilgili şeyler olabilir.” [K10].

“Ayrıca var olan okul yöneticilerinin de onları daha fazla yormayacak biçimde kurgulanan kapsül programlarla güncel bilgileri edinmesini sağlayacak eğitimler planlanması görüşündeyim. Kapsül uzaktan eğitim uygulamaları ve bu uygulamaların kendi okullarındaki gerçekleştirilmiş durumlarının sunumu şeklinde eğitimler olabilir.” [K8].

“Uygulamalı eğitimler”, “İşbaşı gözlem” ve “Mentorluk-Staj uygulaması” kodları ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmen adaylarına nasıl ki okul deneyimi diye bir ders var, okul yönetimi deneyimi gibi ders olup okulun idari yönetimini gözlemleme deneyimleme şansı sunulmalı” [K10].

Bu eğitimler ilk görevden önce ve görev boyunca dönemsel olarak tamamlayıcı bir biçimde devam etmelidir. İlk yöneticilik deneyiminden önce liderlik ve iletişim becerileri ayrıca kanunlar hakkında eğitimler verilmelidir. Ardından yönetim gözlemi yaptırılıp rapor hazırlatılmalı ve sonrasında yöneticilik ataması yapılmalıdır. Dönem dönem yenilikler hakkında tamamlayıcı eğitimler hizmet içi şeklinde sürdürülmelidir.” [K7].

“Okullar, müdür adaylarına pratik deneyim sağlama konusunda kilit bir rol oynar. Okullar, stajyer müdürlerin mentorluk alacağı ve deneyim kazanacağı yerlerdir.” [K9].

“Deneyim paylaşımı” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Mevkidaşlar arasında koordinasyon akran öğretimi modelinin yöneticilere uyarlanması gibi yaklaşımları ile tecrübe paylaşımı ve bakanlıktan eğitim personeli desteğiyle sağlanmalı. Bana göre teorik eğitim ile pratik eğitim bir arada hibrit bir model ile sürece yayılan bir model benimsenebilir.” [K1].

“Akademik gelişmeleri üniversitelerden, hukuki ve idari konuları sendika ve kurum üst yöneticilerinden tecrübe ile alakalı durumları ise diğer yöneticiler ile paylaşımlı bir öğrenme süreci olmalı. Motivasyon için MEB ve kişisel

gelişim konusunda uzman kişilerden yararlanılmalı. Tüm bu yaklaşımları içeren bütünsel bir model eksiksiz uygulanmalı.” [K2].

“...eğitim toplulukları, uygulayıcı buluşmaları, örnek uygulamalar, yurtdışı eğitim gezileri, kariyer uygulamaları yapılabilir. Eğitim yönetiminde mesleklaşma sağlanmalıdır.” [K5].

Eğitim Verecek Kurumlar kategorisinde ise başlıca kodlar; “Üniversiteler”, “Bakanlık merkez teşkilatı”, “Mesleki dernekler ve sendikalar” ve “İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri” olarak belirlenmiştir. Bu kategoriye ilişkin doğrudan ifadelerden bazıları şunlardır:

“Üniversiteler” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

Eğitim fakülteleri, yönetici yetiştirme programlarını yürütme konusunda önemli bir rol oynayabilir. Üniversiteler, teorik bilgi ve araştırma desteği sağlar. Ayrıca, müdür adaylarına staj imkânları sunarak pratik deneyim kazanmalarını sağlayabilir.” [K9].

“Yüksek eğitim kurumlarından yüz yüze eğitim almak isterim. İl bazında akademisyenler ve tüm müdür arkadaşlarım ile toplanarak sorunları tartışmalıyız.”[K6].

“Bakanlık merkez teşkilatı” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“MEB, bu sürecin ana yürütücüsü olmalı. Yönetici yetiştirme modelini oluşturur, standartları belirler, denetler ve gerektiğinde düzeltmeler yapar. Ayrıca, eğitim içeriğini de belirleyecek kurum budur.” [K9].

“Mesleki dernekler ve sendikalar” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Eğitim sendikaları ve yerel yönetimler maalesef ki herhangi bir siyasi partiyi temsil etmektedir. Bu nedenle verilecek eğitimde olmaları taraftarı değilim. Özellikle STK’lar özel kuruluşlar objektiflik ve liyakat esasını göz önünde bulunduracakları için bunlardan yardım alınabilir” [K4].

“Başta MEB olmak üzere, birçok paydaş, kurumun iş birliği içerisinde, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini de karşılayacak şekilde olmalı. Her kurumun, STK’nın vb. bilgi ve birikiminden faydalanılmalı.” [K12].

“Yurtdışında okul yöneticileri dernekleri, kuruluşları çok yaygın bir kurum, özellikle Amerika’da ve Kanada’da da olduğu gibi bizim ülkemizde de bu tür kurumların olması lazım. Bu kurumlar yaygınlaşırsa bu tür eğitimlerin sorumluluğunu üstlenebilirler” [K5].

“İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri” kodu ile ilgili bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmıştır:

“Eğitimleri üniversiteler verebilir mesela. Ya da milli eğitime bağlı kurumlar. Ama eğitim dışında başka kurumlar olmamalı işin içinde.” [K10].

“Şu an da olduğu gibi il ve ilçe müdürlükleri de bu eğitimi verebilir. İl müdürlüğünün yürütmesi bence daha iyi olur çünkü maalesef bizim ülkemizde bir şey yerelleştikçe ciddiyeti azalıyor. Çok merkezileştikçe de olmuyor. En makul seviye il düzeyinde yapılmasıdır. Yabancı ülkelerde de bu tür eğitim işleri bildiğim kadarıyla eyalet düzeyinde oluyor.” [K8].

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine ve alt problemlerine ait bulgular, ilgili literatür ile karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. İdeal Okul Yöneticisine İlişkin Mevcut Durum ve Beklentiye Yönelik Tartışma

Araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisi algısı nasıldır? Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ideal okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik nasıl bir model geliştirilebilir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilk aşamada öğretmen katılımcılardan İOYÖ aracılığı ile elde edilen bulgular eğitim-öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme, iletişim ve yönetim becerileri, kişisel özellikler alt boyutlarında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürleri ile ilgili algı puanlarının aritmetik ortalaması, Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme boyutunda, 3,69; İletişim ve Yönetim Becerileri boyutunda ortalama 3,77; Kişisel Özellikler boyutunda 3,55 olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bu alanlarda orta düzeyde performans gösterdikleri algısına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin ideal okul yöneticisine yönelik beklentileri puanlarının aritmetik ortalaması Eğitim-Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme boyutunda 4,59; İletişim ve Yönetim Becerileri boyutunda 4,54; Kişisel Özellikler boyutunda 4,49 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ideal okul yöneticisinden bu alanlarda yüksek performans beklediklerini, ancak mevcut durumdaki okul müdürlerinin bu performansı karşılamadığı ve beklentinin altında performans sergilediklerini göstermektedir.

Elde edilen bu sonuçların literatürde var olan daha önceki sonuçlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okul müdürü yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çeşitli araştırmaların bulgularında okul müdürlerinin yönetimsel, iletişimsel, öğretimsel ve liderlik konularındaki yeterliklerinin beklenen düzeyin altında olduğu gözlenmiştir. Örneğin, Ağaoğlu ve arkadaşlarının okul müdürü yeterliklerini öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri ile karşılaştırıldığı araştırmada, öğretmen görüşlerinin, müdürlerin görüşlerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır (Ağaoğlu vd., 2012). Özdemir ve diğerlerinin okul müdürünün liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşleri ile ele

aldığı araştırmada ise, okul yöneticileri ile öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul müdürleri liderlik davranışlarını sergilemede kendilerini daha olumlu değerlendirirken, öğretmenler müdürlerin liderlik davranışlarını daha az düzeyde sergilediklerini belirtmiştir (Özdemir vd., 2015). Bu konuda okul müdürlerinin çeşitli özelliklerine ilişkin yapılan nicel araştırmalarda öğretmen algılarının genel olarak daha düşük olduğu saptanmıştır (Bakkal & Radmard, 2020; Nacar & Demirtaş, 2017; Sezer, 2018; Töre & Kırlioğlu, 2022). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Arslan'ın (2022) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin yönetim becerilerine ilişkin öğretmen algılarının “katılıyorum” düzeyinde, iletişim yeterlikleri ölçeğinde “Çoğu zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Eğitim Yönetimi literatüründe, eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için öğretim-öğrenim süreçlerinde, fiziksel altyapı, materyaller, insan kaynakları ve öğretmen niteliklerinin dengeli bir şekilde dağıtılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2007). Bu perspektiften bakıldığında, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim kalitesini artırmadaki rolü ve sorumluluğu oldukça önemlidir. Okul yöneticilerinin, belirli eylemler ve uygulamalarla öğretmen ve öğrencilere yol gösterici olmaları, okulda güvenli bir ortam oluşturmaları, eğitim konularında öğretmenler ve öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmaları, durum değerlendirmesi yapmaları temel görevleri arasında sayılmaktadır (Balyer, 2013). Okul müdürlerinin yeterliliklerinin beklenen düzeyin altında olmasının, okul yöneticiliği eğitimi almamaları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yukarıda verilen araştırmalar, okul müdürlerinin genellikle öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığını ve bu konuda eksiklikler yaşadığını göstermektedir. Yine bu konuda öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu farklılıklar, okul müdürlerinin kendi yeterliliklerini daha olumlu bir şekilde değerlendirdiği, ancak öğretmenlerin bu yeterlilikleri daha düşük bir düzeyde değerlendirdiği bir dinamik yaratmaktadır. Öncelikle bu durumun öğretmenler ve yöneticilerin ortak ideal okul yöneticisi algısı olmadığı olgusundan kaynaklandığı söylenebilir.

Yukarıda belirtilen araştırmalara, okul müdürlerinin genellikle öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığını ve bu konuda eksiklikler yaşadığını göstermektedir. Okul müdürlerinin yeterliliklerinin beklenen düzeyin altında kalmasının önemli nedenlerinden biri, okulu yönetmek için yeterli yönetim bilgisine ve becerisine sahip olmamalarıdır. Okul müdürlerinin okul yöneticiliği eğitimi almadıkları durumlarda, yönetim, iletişim ve liderlik gibi önemli becerileri yeterince geliştirmeleri, kişisel yetkinlik ve özelliklere ya da tesadüflere dayalı olarak edinilebilir. Bu da çoğu zaman okulun etkin bir şekilde yönetilmesini ve

öğretmenlerin gereken desteği ve yönlendirmeyi almalarını zorlaştırabilir. Oysa okul yöneticiliği, karmaşık ve özel bir beceri seti gerektirir. Bu becerilerin geliştirilmesi için uygun eğitim ve hazırlık gerekir. Okul müdürlerinin okul yöneticiliği eğitimi almaları, daha iyi bir liderlik ve yönetim becerisi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Böylece öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verme kapasiteleri artar.

5.1.2. Araştırmanın Birinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmada ideal okul yöneticisine ilişkin algıları belirlemek ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bir model önerisi geliştirmek amacıyla bazı ülkelerdeki okul yöneticisi yetiştirme modelleri de incelenmiştir. Bu doğrultuda başarılı eğitim sistemleri örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınma ölçütü olarak PISA 2012, 2015 ve 2018’de ilk 10’da yer alan ülkeler olan Singapur, Çin, Güney Kore, Estonya, Japonya, Finlandiya ve Kanada’da uygulanan yönetici yetiştirme sürecine odaklanılmıştır.

Bu elde edilen bulgularda bu ülkelerde Singapur haricinde eğitim yönetiminin yapılanmasının yerel düzeyde olduğu söylenebilir. Ülkelerin hepsinde bir “Eğitimden Sorumlu Bakanlık” bulunmaktadır. Bakanlıklar ülkedeki eğitim politikalarını, ulusal standartları ve programları belirleme görevini üstlenmekte, belirlenen bu standartlar ve politikalar çerçevesinde eğitim işlerinin yürütülmesi yerel yönetim, il veya eyaletler düzeyinde kurulan eğitim departmanları bünyesinde gerçekleşmektedir. Bu noktada tek farklılık Singapur’da görülmektedir. Bulgular incelendiğinde Singapur Eğitim Bakanlığının resmi ve özel tüm eğitim kurumlarının idaresini kontrol ettiği söylenebilir (Erdoğan, 2022). Singapur’a benzer durum Türkiye’de görülmektedir. Türkiye’de de tüm okullar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır. Bu durumun yönetsel açıdan bazı zorluklar yarattığı söylenebilir. Bürokratik süreçlerin uzaması ve yavaş karar alma süreci eğitim sorunlarına hızlı çözüm bulunmasını engelleyebilir. Merkezi yönetim yapısı, yerelleşmeyi zorlaştırabilir ve bölgesel farklılıkları göz ardı edebilir. Bu durum, okulların ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına yol açabilmektedir (Kurt, 2006).

Araştırma kapsamında incelenen yedi ülkenin hepsinde de okul yöneticilerinin eğitiminin hizmet öncesinde verildiği, göreve başladıktan sonra yapılan hizmet içi eğitimler ile de sürdürüldüğü sonucuna varılmıştır (Bkz. Tablo 18). İncelenen ülkelerde okul yöneticisi olmak için belirli bir süre öğretmenlik şartı aranmakta birlikte bu süre 3 yıl ile 20 yıl arasında değişmektedir (Yavuz & Çakır, 2022). Okul yöneticiliğine aday olan öğretmenler eğitimlere kendi istekleri ile başvurmakta ve aldıkları eğitim sonrasında ise yöneticilik sertifikasına sahip olmaktadır. Bu sertifika müdürlüğe başlamada temel yeterlilik sayılmak ile birlikte yazılı

sözlü sınav, uygulamalı değerlendirme gibi farklı ölçütlerde göreve gelmede etkili olmaktadır (Öztürk & Akkuş, 2020). Hizmet öncesi okul yöneticilerinin eğitimi ve sertifika uygulamasının Türkiye’de 5 Şubat 2021 tarihli ve 31386 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği” ile yürürlüğe girmiştir. Türkiye’de 1998 yılına kadar okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu sistematik olarak ele alınmamış, okul yöneticilerinin alacağı eğitimler hizmet içi eğitimler olarak belirli bir programa bağlı kalınmadan sürdürülmüştür. 1998 yılında çıkan yönetici atama yönetmeliğinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi hizmet öncesi olarak ön görülmüş ve bir dönem bu uygulama devam etmişse de 2004’te yapılan yönetmelik değişiklikleri ile bu uygulama 2021 yılına kadar terkedilmiştir. Her ne kadar 5 Şubat 2021 tarihinde çıkarılan ve şu an halen yürürlükte olan bu yönetmeliğin 5. maddesi yetiştirme eğitimini atanma öncesi bir şart olarak görse de uygulamada gerçekleştirilememiştir. Bakanlık 2023 yılı itibarıyla bu eğitimleri hali hazırda görev olan okul müdürlerine hizmet içi olarak “Yönetici Geliştirme Programı (YÖGEP)” adı altında vermektedir (İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023).

Araştırma kapsamında yönetici yetiştirme uygulamaları incelenen ülkelerin eğitim içeriklerine genel olarak bakıldığında; okul yönetimi ve liderliği, eğitim hukuku, okul sağlığı ve güvenliği, müfredat geliştirme, finansal yönetim, bütçe yönetimi insan kaynakları yönetimi, kriz yönetimi ve iletişim gibi teknik öğreti kısmı ağır basan konuların hizmet öncesi eğitimlerde verildiği görülürken eğitimdeki gelişmeler, kapsayıcı eğitim, iletişim teknolojileri, ortaklık geliştirme, eğitim reformu gibi güncel içeriğe sahip konuların ise hizmet içi eğitimlerde verildiği görülmektedir. Hizmet öncesi eğitimler genel olarak müdürlük görevi için bir ön şart olarak kabul edilirken, hizmet içi eğitimler ise mesleki gelişim kapsamında ele alındığı söylenebilir. Türkiye’de uygulanan Yönetici Geliştirme Programının (YÖGEP) eğitim içeriği incelendiğinde konuların; takım kurma ve yönetme, iletişim, kültür ve medeniyetimizde eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma ile özel eğitim hizmetleri, protokol ve sosyal davranış kuralları, okul iklimi ve kurum kültürü, inceleme ve soruşturma teknikleri, finansal kaynakların yönetimi, millî eğitim mevzuatı, proje yönetimi, dijital beceriler, okul güvenliği, ölçmede yeni yaklaşımlar ve yönetim bilişim sistemleri gibi teknik beceriler yoğunluklu eğitim içeriğinden oluştuğu görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2023).

Verilen eğitim türleri açısından ülkeler ele alındığında kurslar, mesleki öğrenme toplulukları, yaratıcı eylem projeleri, mentorluk uygulamaları, iş başı eğitimler, yurtdışı gözlem gezileri, grup tartışmaları ve uzaktan eğitimler gibi çeşitli formatlarda sunulduğu görülmektedir. Verilen eğitimlerin türlerine bakıldığında Çin, Japonya ve Güney Kore’de

uygulanan işbaşı gözlem tekniği, Singapur’da hizmet içinde uygulanan yurtdışı gözlem gezisi ve Estonya’da uygulanan saha eğitimi dikkat çekmektedir. Bu tekniğin Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine kullanılmasına ilişkin bazı araştırmalarda da önerilerde bulunulmuştur (Aksakal, 2020; Altın & Vatanartıran, 2014; Arabacı vd., 2015; Balyer & Gündüz, 2011; Okçu, 2011; Öz, 2019; Recepoğlu & Kılınç, 2014). Finlandiya’da göze çarpan diğer bir eğitim şekli ise örnek olay incelemesidir. Örnek olay yöntemi daha önce yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olaylar karşısında yapılacak iş ve işlemlerin tartışılmasıdır. Buna yönelik bir yönetici yetiştirme modeli Karatabak ve Şengür (2018) tarafından önerilmiştir. Türkiye’deki durumda uygulanan yönetici yetiştirme programı incelendiğinde içeriğinin genel olarak yüz yüze derslerden oluştuğu görülmektedir (ÖYGM, 2023).

Ülkelerin okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki eğitim süreleri ve toplam ders saatlerine bakıldığında çeşitlilik gözlemlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en uzun eğitim programlarının Estonya’da uygulandığı ve 12-24 ay arasında değiştiği görülmektedir. Benzer bir şekilde Singapur’da da liderlik eğitim programı türüne göre eğitim süresi 17 hafta ile 6 ay arasında değişmektedir. Bu iki ülke dışında kalan ülkelerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreleri genel olarak 250-300 saatlik eğitim olarak tasarlandığı gözlemlenmiştir. Türkiye’deki okul yöneticisi geliştirme programının içeriği incelendiğinde 4 modülden oluştuğu ve her modülün 1 haftalık süre boyunca 30 saatten oluştuğu, toplamda da 4 hafta 120 saatlik bir süreyi kapsadığı görülmektedir (ÖYGM, 2023).

Ülkelerde okul yöneticilerine hizmet içi eğitim veren kurumların farklılık gösterdiği görülmektedir. Okul yöneticilerine verilecek sertifika eğitimleri Singapur, Güney Kore, Çin, Finlandiya ve Japonya’da belirlenen üniversiteler bünyesinde kurulan eğitim enstitüleri veya merkezlerinde verilmektedir. Buna ek olarak Japonya’da bazı eğitimler yerel düzeyde eğitim departmanlarınca da düzenlenebilmektedir. Finlandiya, Estonya ve Kanada örneklerinde ulusal standartlara akredite olmuş üniversiteler bu eğitimleri verebilmektedir. Kanada örneğine bakıldığında, okul yöneticilerinin oluşturduğu bazı dernekler ve kuruluşlar da sertifika eğitimlerini vermektedir (Webber & Scott, 2010). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda da okul yöneticiliği eğitiminin çeşitli sivil toplum kuruluşları, oluşturulacak mesleki örgütler ve üniversitelerce verilebileceği önerileri getirilmiştir (Balcı, 2021; Konan vd., 2018; Uygur, 2021).

Türkiye’de okul yöneticilerinin atanmaları için ön görülen “Eğitim Yönetimi Sertifikası” yürürlükteki 5 Şubat 2021 tarihli yönetici atama yönetmeliğine göre bakanlığa bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce verilmektedir (MEB, 2021). Buna ek olarak üniversitelerin eğitim veya sosyal bilimler enstitülerinde açılan eğitim

yönetimi programları bulunmaktadır. Bu yükseköğretim programlarının nihai amacının “*öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanmasını sağlamak*” olduğu düşünüldüğünde (Üstüner & Cömert, 2008) bu bölümlerin okul yöneticilerinin uygulamadaki becerilerini yetiştirmeye yönelik çalışan kurumlar olduğunu söylemek güçtür. Yine de bu okulları bitirmiş okul yöneticisi adayları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılmış çeşitli atama yönetmeliklerde bir takım puanlama üstünlükleri elde ederek diğer meslektaşlarından ayrıştığı söylenebilir.

5.1.3. Araştırmanın İkinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine çözüm bulmak amacıyla ölçeğin “mevcut durum” ve “beklenti” bölümünde elde verilerden değişkenlere göre t-testi; tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri uygulanmıştır.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan t- testi sonucunda “Eğitim- Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ile “İletişim ve Yönetim Becerileri” boyutunda anlamlı farklılık görülmezken “Kişisel Özellikler” boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür. “Beklenti” bölümü için yapılan Mann Whitney U testinde ise anlamlı farklılık görülmemiştir. “Kişisel Özellikler” boyutunda cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunması, öğretmenlerin genel olarak kadın ve erkek yöneticilerden farklı kişisel özellikler beklemeyle ilgili olabilir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileri, kadın ve erkek yöneticilerin kişisel özelliklerini şekillendirebilir. Böylece kişisel özellikler bağlamında farklı algılar ve beklentiler oluşabilir.

Bununla birlikte, “Eğitim- Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ile “İletişim ve Yönetim Becerileri” boyutlarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu alanların cinsiyetten daha bağımsız olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda, bu becerilerin ve yeteneklerin, kişinin cinsiyetinden bağımsız olarak eğitim ve deneyim yoluyla geliştirilebileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, cinsiyetin okul yöneticisinin kişisel özellikler boyutu üzerindeki etkisinin karmaşık olduğu ve belirli boyutlarda daha belirgin olabileceği söylenebilir.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda “Kişisel Özellikler” alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmüş; farklılığın ilkökul ile ortaokul grubu arasında ilkökul grubu lehine, meslek lisesi ile ortaokul grubu arasında meslek lisesi grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. “Beklenti” bölümü için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlkokulda çalışan

öğretmenlerin okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin algıları, ortaokulda çalışan öğretmenlerden farklılaşabilir çünkü ilkökul yöneticilerinin, öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim ve empati kurabilme, sabırlı olma ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlama gibi kişisel özelliklere daha çok sahip olmaları beklenir. İlkokul öğretmenleri de yöneticilerin bu özelliklere sahip olmasını önemseyebilir ve bu nedenle kişisel özellikler konusunda daha yüksek puanlar verebilir. Bu farklılaşmalar, okul türlerinin gerektirdiği özel ihtiyaçlar ve beklentiler nedeniyle ortaya çıkmış olabileceği gibi bireysel farklılıklar ve okulun özgül koşulları da bu algılar üzerinde etki etmiş olabilir.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmezken “beklenti” bölümü için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda “Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuş ve bu anlamlı farklılığın 6-10 yıl ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu tespit edilmiştir. Bu bulgu, daha az deneyimli öğretmenlerin (6-10 yıl kıdem), okul liderlerinin "Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme" boyutunda daha yüksek beklentilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha az deneyimli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okulun kaynak ve imkânlarını geliştirmede, okul ortamını güvenli hale getirmede, öğrenme ortamlarını çeşitlendirmede daha fazla etkinlik göstermesini beklediği söylenebilir. Daha genç öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerini ve paydaş ilişkilerini etkin bir şekilde yönetme konusunda daha yüksek standartlar belirlediği söylenebilir. Öte yandan, daha deneyimli öğretmenler (21 yıl ve üzeri kıdem), bu alanda daha az beklentiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum daha deneyimli öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerini ve paydaş ilişkilerini yönetme konusunda daha gerçekçi veya esnek beklentilere sahip olabileceğini göstermektedir. Bu öğretmenler, kariyerlerinin bu aşamasında, okul yöneticilerinin karşılaştığı bu zorlukları daha iyi anlayabilir ve bu nedenle beklentilerini buna göre ayarlayabilirler.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan t- testi sonucunda “İletişim ve Yönetim Becerileri” ve “Kişisel Özellikler” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. “Beklenti” bölümü için yapılan Mann Whitney U testinde ise alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Ölçeğin "mevcut durum" bölümünden elde edilen bulguların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermesi, okul yöneticilerine ilişkin mevcut algıların "İletişim ve Yönetim Becerileri" ve "Kişisel Özellikler" boyutlarında

öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Özellikle, lisansüstü mezun öğretmenler, okul yöneticilerinin iletişim ve yönetim becerileri ve kişisel özellikleri konusunda daha yüksek beklentilere sahip olabilir. Bu öğretmenler, daha yüksek eğitim seviyeleri nedeniyle, okul yöneticilerinin bu alanlarda daha yüksek bir yetkinlik göstermesini bekleyebilirler; ancak, "beklenti" bölümünde anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin ideal okul yöneticisi hakkındaki beklentilerinin öğrenim durumlarından bağımsız olarak, genellikle benzer olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim süreçlerini ve paydaş ilişkilerini yönetme yeteneklerine ilişkin genellikle benzer beklentilere sahip olduğunu söylenebilir.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların öğretmenlik türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda “İletişim ve Yönetim Becerileri” ile “Kişisel Özellikler” alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmüş; farklılığın “İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutunda sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni grubu arasında sınıf öğretmeni grubu lehine, “Kişisel Özellikler” alt boyutunda ise branş öğretmenleri ve meslek öğretmenleri arasında meslek öğretmeni lehine olduğu tespit edilmiştir. “Beklenti” bölümü için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıkların, genellikle öğretim pratiği ve öğretmenlik rolleri üzerine odaklandığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin genellikle daha küçük yaş grubu öğrencilerle çalışıp genellikle öğrencilerin genel eğitimine odaklanırken, branş öğretmenleri genellikle belirli bir konu veya disiplinde uzmanlaşmış olup genellikle daha büyük öğrencilerle çalışmaktadır. Bu farklılıkların sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında okul yöneticilerinin iletişim ve yönetim becerilerine yönelik farklı algıya yol açabileceği söylenebilir. Örneğin, sınıf öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğrencilerle ve velilerle etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneğine daha fazla değer verebilir. Sınıf öğretmenlerinin genellikle öğrencilerle daha yakın ilişkiler kurması okul yöneticilerinin bu ilişkileri destekleyecek iletişim becerilerine sahip olması beklentisine yol açabilir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, okul yöneticilerinin öğretmenlerin genel eğitim uygulamalarını destekleme yeteneğine de önem verebilir. Öte yandan, branş öğretmenleri, okul yöneticilerinin belirli bir konu veya disiplindeki bilgi ve anlayışını ve bu alandaki öğretim pratiğini destekleme yeteneğini önemseyebilir. Branş öğretmenleri genellikle daha derinlemesine bilgi ve uzmanlık gerektiren konuları öğretir ve bu nedenle okul liderlerinin bu konulara hâkim olmasını ve bu konularda öğretmenlere rehberlik etme yeteneğine sahip olmasını bekleyebilir.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. “Beklenti” bölümü için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise anlamlı bir farklılık görülmüş, üç boyutta da okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin beklenti algılarının diğer okul müdürü ile çalışma sürelerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürü ile 1 yıldan az çalışan öğretmenlerin beklenti algılarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin yeni bir okul müdürüyle çalışmanın getirdiği değişikliklere ve belirsizliklere yanıt olarak daha yüksek beklentilere sahip olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yeni bir okul müdürüyle çalışmak, öğretmenler için hem fırsatlar hem de zorluklar sunmaktadır. Öğretmenler, yeni bir yöneticinin yeni fikirler, stratejiler ve yaklaşımlar getireceğini ve bu değişikliklerin okulun genel performansını ve öğrenci başarısını artırabileceğini umabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin yeni bir okul müdüründen yüksek beklentileri olabileceği söylenebilir.

Ölçeğin “mevcut durum” bölümünden elde edilen bulguların okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda her üç alt boyutta anlamlı farklılık görülmüş, farklılığın genelde daha az öğretmen sayısına sahip okullar lehine olduğu tespit edilmiştir. “Beklenti” bölümü için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı sonuçlara okulda bulunan öğrenci sayısı değişkeninde de rastlanmıştır, farklılığın genelde daha az öğrenci sayısına sahip okullar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Daha az öğretmen sayısına sahip okullarda okul yöneticilerine ilişkin mevcut durum algısının daha yüksek olması, okul yöneticilerinin daha küçük öğretmen topluluklarıyla daha etkili bir şekilde çalışabileceğini göstermektedir. Daha az öğretmen, okul yöneticilerinin her bir öğretmene daha fazla zaman ve dikkat ayırmasını, onların ihtiyaçlarını daha iyi anlamasını ve onlarla daha etkili bir şekilde iletişim kurmasını sağlayabilir. Bu durum okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklemesine, onları ekipler halinde çalışmaya yönlendirmesine ve onların yaratıcı fikirler üretmesini teşvik etmesine yardımcı olabilir. Benzer bir şekilde daha az öğrenci sayısına sahip okullarda okul yöneticilerine ilişkin mevcut durum algısının daha yüksek olması, okul yöneticilerinin daha küçük okul topluluklarında daha etkili olabileceğini gösteriyor olabilir. Daha az öğrenciye sahip okullarda okul yöneticileri her bir öğrenciye, öğretmene ve okul çalışanına daha fazla zaman ve dikkat ayırır. Bu okullarda okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerle daha etkili iletişim kurarken, onlara daha fazla kişiselleştirilmiş destek sağlayabilir ve okul topluluğunun ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir. Örneğin, daha küçük bir öğrenci nüfusu okul yöneticilerinin her bir öğrencinin

öğrenme ihtiyaçlarını daha yakından takip etmesini, öğretmenlerle daha yakın çalışmasını ve okulun fiziki ve teknolojik kaynaklarını daha etkili bir şekilde yönetmesini sağlayabilir. Bu bulguların okul büyüklüğünün okul yöneticilerinin etkinliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu gösterdiği varsayılabilir.

Araştırmanın bu bulguları örgüt büyüklüğünün örgütün yönetimi, örgüt içi iletişim ve liderlik özellikleri ile ilişkisi olduğunu ortaya koyan farklı araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Karakütük ve diğerlerinin (2014) genel ortaöğretim kurumlarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasında araştırmaya katılan küçük okulların yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerinin insan ilişkileri ve iletişim temelli ölçek ortalama puanları, orta ve büyük okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ortalama puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durumun okul yöneticilerinin iletişimsel ve yönetsel becerileri ile eğitim- öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme çabalarının daha yüksek şekilde algılanmasına yol açtığı söylenebilir. Çağlayan (2019)'un "Okul İklimi Algıları ile Okulun Büyüklüğü ve Statüsü Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında da benzer bir şekilde küçük okullardaki öğretmenlerin, okul iklimi hakkında büyük okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip olduğu bulunmuş, bunun sebebi olarak da daha küçük organizasyonlarda iletişimin daha kolay kurulup sürdürülebilmesi ve bu durumun bürokrasi ve kontrol mekanizmalarına olan ihtiyacı azaltması fikri öne sürülmüştür.

Okul müdürlerinin çeşitli liderlik özellikleri, iletişim becerileri ve yönetsel becerilerinin öğretmen algısına göre incelendiği nicel araştırmalarda cinsiyet, kıdem, okul türü, öğrenci – öğretmen sayısı, branş ve demografik değişkenlere göre farklılaşmalar görülmektedir. Argon ve Dilekçi (2014) okul müdürlerinin yönetim tarzı ve kurum itibarını öğretmen görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında okul müdürlerinin sergiledikleri çeşitli yönetsel davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ancak öğrenim durumu ve branşa göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde Avcı (2015) okul müdürlerinin liderlik stillerini öğretmen algılarına göre incelediği araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri algıları cinsiyet değişkeninde farklılaşmazken kıdem, öğrenim durumu ve okulda çalışma süresine farklılaşmıştır. Aynı çalışmada işlemci liderlik özelliklerine ilişkin algılar cinsiyet ve öğrenim durumlarına farklılaşmazken, kıdem ve okulda çalışma süresine göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

Çağlar ve Çınar'ın (2019) okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarında öğretmen

görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim yeterliliklerinin okul türü, okulda çalışma süresi ve kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunurken cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Okul müdürlerinin gösterdiği teknolojik liderlik davranışlarının düzeyini öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlayan Durnalı (2019) elde ettiği bulgulara teknolojik liderlik davranışı algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi, okuldaki görev süresi gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Yukarıda sözü edilen araştırmalar da ortak olarak öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu elde edildiği görülmektedir, ancak araştırmamızın bulgularına göre ideal okul yöneticisine ilişkin “Kişisel Özellikler” alt boyutunun mevcut durum algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu açıdan araştırma bulgularının çeliştiği söylenebilir. Gene sözü edilen araştırmalarda öğretmen algılarının genel olarak kıdem, öğrenim durumu, okul müdürü ile çalışma süresi gibi değişkenlerde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna paralel doğrultuda “Eğitim Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ve “İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutlarına ilişkin mevcut durum ve beklenti algılarının özellikle kıdem, öğrenim durumu, okul müdürü ile çalışma süresi, öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerinde anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgularının diğer araştırmalarca da desteklendiği söylenebilir.

5.1.4. Araştırmanın Üçüncü Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklentileri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İlk olarak ölçeklerin genelinde ikili (basit) korelasyon analizi, ardından ölçeklerin alt boyutları ile çoklu korelasyon analizi yapılmıştır. İdeal okul yöneticisine ilişkin mevcut durum ölçeğinden alınan puanlarla ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan orta düzeyde ($r=0,462$) ve pozitif ($p=0,001$) anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının yükseldikçe beklenti algılarının da yükseldiğini göstermiştir. Değişkenlerin birbirleri üzerinde açıkladıkları varyans %21,34’tür ($r^2=0,2134$). Bu veriden hareketle beklentinin %21,34’nün mevcut durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Halen çalışılmakta olan okul müdürüne ilişkin algılar ile ideal okul müdürüne ilişkin algıların alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu ve korelasyon katsayılarının 0,334 ile 0,879 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin ideal

okul yöneticisine ilişkin özelliklere sahip olma düzeyi arttıkça öğretmenlerin ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeyleri de arttığı söylenebilir.

Mevcut duruma ilişkin algıların beklenti algıları üzerinde %21,34'lük bir etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin mevcut durumda gözlemledikleri okul yöneticisi özellikleri ve davranışları, onların ideal okul yöneticisine dair beklentilerinin bir bölümünü şekillendirdiği söylenebilir. Örnek olarak, bir öğretmenin mevcut okul yöneticisi ile iletişimsel veya liderlik özelliği davranışı açısından olumlu bir deneyiminin olması (yöneticinin adil, destekleyici tutumu vb.) aynı öğretmenin ideal bir okul yöneticisinden beklentisinin de benzer özellikler içermesini sağlayabilir. Yine de bu %21,34'lük etki, beklentilerin tamamını açıklamamaktadır. Bu, beklentilerin büyük bir kısmının mevcut durum algısı dışındaki diğer faktörler tarafından belirlendiğini göstermektedir. Bu diğer faktörler, öğretmenlerin kişisel değerleri, geçmiş deneyimleri, mesleki hedefleri ve okul yöneticisinden beklentileri konusunda sahip oldukları genel görüşler olabilir.

Okul müdürlerinin belirli yönetsel, iletişimsel ve liderlik ile ilgili konulardaki mevcut durum özelliklerinin öğretmenlerin çeşitli konulardaki beklenti veya algıları ile ilişkili olduğunu ispatlayan farklı çalışmalar mevcuttur. Yaşar ve diğerleri (2012) okul müdürlerinin yönetici becerileri ile iş doyumu üzerinde pozitif yönde olumlu ilişki bulurken benzer şekilde Özer ve Karadaş da (2021) okul müdürlerinin sergilediği yönetsel davranışlar ile müdür öğretmen arası güven arasında olumlu yönde ilişkiler olduğunu bulmuştur. Kalkan ve Dağlı (2021) öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yaptıkları araştırmalarında iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Erarslan (2022) okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiye odaklanmış ve ikisi arasında diğer araştırma bulgularına benzer bir şekilde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırma bulgularından da görüleceği üzere okul müdürlerinin yönetsel, iletişimsel ve liderlik konularındaki becerilerine ilişkin algı arttıkça, öğretmenler üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.5. Araştırmanın Dördüncü Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının ideal okul yöneticisine ilişkin beklentilerine ne derece etki ettiğini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde sonuçlar öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürüne ilişkin algı düzeylerinin ideal okul yöneticisine ilişkin beklentisine anlamlı etki ettiğini

göstermiştir. Ancak, bu ilişki doğrudan nedensel bir ilişki olarak yorumlanmamalıdır. Diğer bir değişle, bu ilişkinin sadece bu iki değişken arasında bir var olduğu söylenebilir.

İdeal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeyinin halen çalışılan okul yöneticisine ilişkin algıdaki değişimin %15,3'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, verilerdeki değişkenlik içinde yaklaşık olarak %15'lik bir kısmı halen çalışılmakta olan okul yöneticisine ilişkin algı değişkeni tarafından açıklanmaktadır. Bu durum, bağımsız değişkenin ideal okul yöneticisine ilişkin beklentiyi açıklamak için tek başına yeterli olmadığını, ancak bu değişkenin toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığını göstermektedir. Bu durumda ideal okul yöneticisine ilişkin beklentinin diğer faktörler veya değişkenlerle de ilişkili olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin halen çalışmakta oldukları okul yöneticisine ilişkin algıları ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki farklı açılardan ele alınabilir. Okul müdürlerinin liderlik tarzları ve yönetim biçimleri, öğretmenlerin onlara karşı algısını etkileyebilir. Örneğin, yöneticinin öğretmenleri destekleyici, adil ve şeffaf olması, öğretmenlerin algısını olumlu yönde etkileyecek ve ideal okul yöneticisinin bu özelliğine ilişkin beklentisini de yükseltecektir. Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki iletişim ve iş birliği, algılanan müdür etkileşimini belirleyebilir. Açık iletişim, karşılıklı anlayış ve iş birliği, olumlu algılanmaya yol açabilir. Bu olumlu algı ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algısını yükseltebilir. Ayrıca, müdürün öğretmenlere sunduğu destek, eğitim kaynakları ve gelişim imkânları da algılanan etkiyi artırabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme şansı bulmaları ve desteklenmeleri, müdürleriyle olan ilişkilerini olumlu etkileyebilir ve bu yöndeki ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algısı da yükselebilir. Belirtilen faktörler, halen çalışılmakta olan okul yöneticisine ilişkin algı ile ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti arasındaki pozitif ve anlamlı bir ilişkinin temelini oluşturabilir.

Okul yöneticilerine ilişkin olumlu algıların farklı değişkenler üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu çeşitli araştırmalarda da ispatlanmıştır. Kalkan ve Dağlı (2021) öğretmenlerin müdür desteği algılarının okulların akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmışlar, sonuç olarak müdür desteği algılarının, okulların akademik iyimserlik düzeylerinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. Karadağ ve Özer'in (2020) araştırmasında okul müdürlerinin yönetim tarzlarının, müdürlere duyulan güven düzeyini nasıl etkilediği üzerine çalışılmış ve okul müdürlerinin yönetim tarzlarının müdürlere duyulan güvenin toplam varyansının %64'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan analizler, algılanan yönetim tarzı ile müdürlere duyulan güven arasında belirli ilişkileri göstermiştir. Bu bağlamda, işbirlikçi yönetim tarzı ile müdürlere duyulan güven arasında

olumlu bir ilişki bulunurken, otokratik, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile müdürlere duyulan güven arasında ise olumsuz bir ilişki saptanmıştır.

5.1.6. Araştırmanın Beşinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt bulmak amacıyla birebir görüşme yöntemi ile okul müdürlerinden veriler toplanmıştır. Görüşme formunun ilk sorusunda okul müdürlerinin ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları zorluklara örnek olayda anlatılan durum üzerinden odaklanılmıştır. Okul müdürlerinin verilen duruma yönelik verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve bunlar “Teknik Konularda Karşılaşılan Zorluklar”, “İş Yönetimi ve Organizasyonel Zorluklar” ve “Kişilerarası ve İletişimsel Konularda Karşılaşılan Zorluklar” olarak üç kategoride toplanmıştır.

Teknik konularda karşılaşılan zorluklar kategorisinde frekansı en yüksek olan ifadelerin *resmi prosedürler konusunda bilgi eksikliği* (5 kez), *mevzuat bilgisi eksikliği* (5 kez) ve *finansal ve mali konularda bilgi eksikliği* (3 kez) olduğu görülmüştür. "Resmi prosedürler konusunda bilgi eksikliği" ve "mevzuat bilgisi eksikliği" ifadeleri, okul müdürlerinin göreve başladıklarında bu konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, okul müdürlerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerini zorlaştırdığı ve okulun genel işleyişini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu bulgular, özellikle okul yönetiminin karmaşık ve genellikle belirli bir mevzuata tabi olduğu bir alan olduğu düşünüldüğünde önemlidir. "Finansal ve mali konularda bilgi eksikliği" ifadesi finansal ve mali işlerin ayrıntılı olması, bilgi ve tecrübeye dayalı olması ve en önemlisi görece ağır sorumluluklar içermesi nedeni ile okul müdürlerinin ilk göreve başladıklarında bu alanda sorun yaşamış olabileceklerini göstermektedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin göreve başlamadan önce ve göreve başladıktan sonra teknik konularda daha fazla eğitim ve destek alması gerektiğini ispatlamaktadır. Bu konulardaki eğitim okul müdürlerinin görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine ve okulun genel işleyişini iyileştirmelerine yardımcı olabilir.

İş yönetimi ve organizasyonel zorluklar kategorisine bakıldığında en yüksek frekansa sahip ifadelerin *görev ve sorumluluk alanının genişlemesi*, *yetki kısıtlılığı* (8 kez), *insan kaynaklarının yönetimi konusunda karşılaşılan zorluklar* (4 kez) ve *kanun ve yönetmeliklerin uygulamasında karşılaşılan zorluklar* (3 kez) olduğu görülmüştür. "Görev ve sorumluluk alanının genişlemesi" ifadesi, okul müdürlerinin göreve başladıklarında genellikle çok sayıda yeni görev ve sorumlulukla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu durumun okul müdürlüğünün görev sorumluluk alanına ilişkin bilgi yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Böyle bir

durumda okul müdürlerinin zaman yönetimi ve önceliklendirme becerilerini zorlaşacağı ve stres seviyelerinin artıracacağı söylenebilir. Sorumluluk alanı ile doğru orantıda olmayan yetkilerin ise müdürlerin karar verme yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Son olarak kişilerarası ve iletişimsel konularda karşılaşılan zorluklar kategorisinde en yüksek frekansa sahip ifadelerin *öğretmenleri etkileme ve yöneltme* (3 kez), *okul kültürü oluşturma* (2 kez) ve *farklı paydaşlarla iş birliği kurma* (2 kez) olduğu görülmüştür. Okul müdürleri, genellikle okul kültürünü oluşturmada öncü rol oynarlar; ancak, yeni bir okul müdürü için, mevcut okul kültürünü anlamak, değerlendirmek ve değiştirmek zor olabilir. Bu durum, özellikle okul kültürü, okul müdürünün değerlerine veya vizyonuna uymadığında veya okul müdürü, okul kültürünü daha pozitif veya destekleyici bir hale getirmek istediğinde geçerli olmaktadır. Bu süreç, okul topluluğunun direnci, kaynak eksikliği veya okul müdürünün yeterli deneyime veya eğitime sahip olmaması nedeniyle daha da zorlaşabilir. Okul müdürleri; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer topluluk üyeleri gibi bir dizi farklı paydaşla etkileşime girer. Her bir paydaş grubu, farklı ihtiyaçlara, beklentilere ve hedeflere sahip olabilir ve bu nedenle farklı bir iletişim yaklaşımı gerektirebilir. Yeni bir okul müdürü için, bu farklı paydaş gruplarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak ve onlarla iş birliği yapmak zor olabilir. Bu durum okul müdürü paydaşların ihtiyaçlarını veya beklentilerini tam olarak anlamadığında veya paydaşlarla etkili bir şekilde iletişim kurmak için gerekli becerilere veya deneyime sahip olmadığında geçerlidir.

Okul yöneticileri görevlerinin başlangıcında, okullardaki çeşitli değişikliklerle karşı karşıya gelmekte ve bu durum yöneticilere negatif bir etki yapmaktadır (Burkhauser vd., 2012). Okul müdürlerinin görevlerini ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin yapılan diğer araştırmaların bulgularında benzer sonuçlara rastlandığı söylenebilir. Örneğin Okyay ve arkadaşlarının (2023) aynı konuda yaptığı nitel araştırmada okul müdürleri “Görevinizin ilk yıllarında yaşadığınız zorluklar ne olmuştur?” sorusuna 16 katılımcıdan 11 tanesi finansal bağlamda yaşanan zorluklar başlığında “ödenek yetersizliğinden kaynaklanan sorunları” dile getirmiştir. Aynı araştırmada kişiler arası ve iletişimsel konularda ise en sık tekrarlanan ifadelerin “öğretmen desteğinin azlığı”, “öğretmen ilgisizliği”, “veli ile iletişimin eksikliği” başlıkların olduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırma bulgularının Okyay vd. (2023) bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Bakioğlu ve Demirbilek (2019) okul yöneticilerinin görevi bırakma nedenlerini inceledikleri nitel araştırmalarında görevi bırakma nedenlerinden birinin “sorumluluk alanının geniş, sürekli ve belirsiz olması” olarak tanımlamışlardır. Bu bulgunun

da araştırmanın yönetsel konularda karşılaşılan zorluklar temasında yer alan “görev ve sorumluluk alanının genişlemesi, yetki sınırlılığı” ifadesini desteklediği söylenebilir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde görüşme formunun üçüncü sorusunda “İdeal bir okul müdürü nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplara odaklanılmıştır. Okul müdürlerinin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve bunlar “Liderlik ve Yönetim Becerileri”, “Bireysel Özellikler” ve “İletişim Becerileri” olarak üç kategoride toplanmıştır.

Liderlik ve yönetim becerileri temasında en sık tekrarlanan ifadelerin “*Görevi ile ilgili bilgiye hâkim olma*” (10 kez), “*İnsanları etkileme ve yöneltme becerisi olma*” (8 kez) ve “*Teknolojiye, yeniliklere ilgisi ve yönelimi olma*” (7 kez) olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında okul müdürlerinin ideal bir okul müdürünün yönetsel konularda derin bir bilgiye sahip olan, okulun genel işleyişini, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ve okul yönetimi ile ilgili kanun ve yönetmelikleri bilen ve uygulaması gereken kişiler olması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, ideal okul müdürünün, eğitim teknolojilerini, yenilikçi öğretim ve öğrenme yöntemlerini ve okul yönetimindeki yeni yaklaşımları anlamasını ve uygulamasını, etkili liderlik becerilerine ve yenilikçi bir zihniyete sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bireysel özellikler kategorisi incelendiğinde en sık tekrarlanan ifadelerin “*Etik – ahlaki özellikler*” (8 kez) ile “*Kişilerarası sosyal özellikler*” (7 kez) olduğu görülmektedir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere okul müdürleri ideal bir okul müdürünün yüksek etik ve ahlaki standartlara sahip olması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu, okul müdürünün kişisel olarak dürüstlük, adil, sorumluluk sahibi ve güvenilir olması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca okul müdürleri sosyal anlamda da ideal bir okul müdürünün, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlara güler yüzlü, samimi ve içten davranan, hal ve tavırlarında saygılı olan kişi olması gerektiğini düşünmektedirler.

İletişim becerileri kategorisi incelendiğinde en sık tekrarlanan ifadelerin “*İkna kabiliyeti yüksek olma*” (5 kez), “*İletişime açık olma*” (4 kez), “*Anlaşılır, net ve tahmin edilebilir olma*” (3 kez) ve “*Sosyal yönü güçlü olma*” (3 kez) olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle okul müdürleri, ideal okul müdürünün öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları okulun hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmaya ikna edebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini ayrıca okuldaki diğer çalışanların görüş ve deneyimlerini dinleyebilme, sorunlarını dinleme ve çözüm bulma yeteneğine sahip olmasının önemli olduğunu

düşündükleri söylenebilir. İdeal okul müdürünün duruşu ve prensiplere bağlılığı da iletişimsel açıdan tahmin edilebilirliğini artıracaktır.

Araştırmanın bu bulgularının ideal okul müdürünün özelliklerine ilişkin yapılan diğer araştırmalarla desteklendiği söylenebilir. Farklı örneklem gruplarının da ideal okul yöneticisine ilişkin benzer algılar içerisinde olduğu söylenebilir. Örneğin Duran ve Cemaloğlu (2020) araştırmasında başarılı okul müdürlerine ilişkin öğretmen, öğrenci ve müdür yardımcılarının görüşlerini almış, yaptığı nitel fenomenolojik analiz sonucunda başarılı okul müdürlerinin öğretimsel liderlik, ahlaki liderlik, vizyoner liderlik, sosyal adalet liderliği ve kültürel liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kişisel özellikler bağlamında etkili iletişim becerilerine sahip, anlayışlı, adil, mevcut duruma göre uyum sağlayan okul müdürleri katılımcılar tarafından başarılı olarak algılanmışlardır. Başka bir araştırmada, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetsel özelliklerinin incelendiği Sezer ve Akan (2018) çalışmasında, okul müdürlerinin yüksek düzeyde babacan-anlayışlı, yeterli-yardımsever ve demokratik-katılımcı özelliklere sahip olduğu; orta düzeyde otoriter-kuralcı ve donanımlı-lider özelliklere sahip olduğu; görece düşük düzeyde ise yetersiz-mevzuatçı, etkisiz-günü kurtarıcı ve karizmatik-buyurgan özellikler sergilediği bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinden beklenen evrensel liderlik değerlerini ise adalet, donanım, etkili iletişim, motive edicilik, ileri görüşlülük (vizyon), zekâ, dürüstlük, güvenilirlik, ekip kuruculuk, tutarlılık, dinamizm ve kararlılık şeklinde sıralamıştır. Ulusoy ve diğerlerinin (2023) ortaöğretim öğrencilerinin algılarına göre etkili okul yöneticisinin özelliklerini belirlediği nitel araştırmasında etkili okul yöneticisine yönelik mesleki özellikler temasında en sık tekrarlanan ifadelerin “*öğrenme etkinliklerine önem veren*”, “*sosyal etkinliklere önem veren*” olduğu kişisel özellikler temasında “*anlayışlı*”, “*insanları önemseyen*” ve “*iyi davranan*” ifadelerinin en sık tekrarlanan ifadeler olduğu görülmüştür.

5.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Probleminde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminde görüşme formunun dördüncü sorusunda “*Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik hangi önerilerde bulunursunuz?*” sorusuna verilen cevaplara odaklanılmıştır. Bu soruda okul müdürlerine kendilerinin Millî Eğitim Bakanlığında yöneticilerin yetiştirilmesine ilişkin komisyonda görev aldıklarını varsaymaları halinde bu komisyona okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ne gibi önerilerde bulunabilecekleri sorularak verilen cevaplar analiz edilmiştir. Verilen cevaplar “Eğitim içeriği”, “Eğitim zamanı ve süresi”, “Eğitim türü” ve “Eğitim verecek kurumlar” olarak 4 kategori altında toplanmıştır.

Eğitim içeriği kategorisi incelendiğinde en sık tekrar edilen ifadelerin “*Liderlik ve iletişim becerileri eğitimleri*” (5 kez), “*Mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimler*” (5 kez); Eğitim zamanı ve süresi temasında “*Belirlenen aralıklarda, sürekli*” (5 kez) ve “*Müdürlük görevine başlamadan önce*” (3 kez), Eğitim türü temasında “*Yüz yüze kurslar*” (5 kez) “*Uygulamalı eğitimler*” (4 kez), Eğitim verecek kurumlar temasında “*Üniversiteler*” (5 kez) ve “*Bakanlık merkez teşkilatı*” (4 kez) ifadelerinin en sık kullanılan ifadeler olduğu görülmüştür.

İlk temada, okul müdürlerinin, liderlik ve iletişim becerileri ile mevzuat bilgisini geliştirmeye yönelik eğitimlerin önemini vurguladıkları görülmektedir. Katılımcıların özellikle mevzuat bilgisini ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim içeriği vurgusunun görüşmelerin ilk sorusunda cevaplanan “*müdürlüğün ilk yıllarında karşılaşılan zorluklar*” sorusuna verilen cevaplar ile uyumlu olduğu söylenebilir. Katılımcılar müdürlüğün ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlarda sıkça ifade edilen bir konunun da (f=5) mevzuat bilgisi olduğu konusu belirtmişlerdir. Bu bilgiler ışığında soruları yanıtlayan okul müdürleri mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan sorunların hizmet öncesi eğitimde giderilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bu konuda bir katılımcının ifadesi konuyu özetler niteliktedir:

“Nasıl ki bir öğretmen okulu bitirdikten sonra atandığında acaba bu sınıfta ders anlatabilir mi diye şüphe etmiyorsak, okul yöneticileri de öyle bir eğitimden geçmeli ki, öğretmenler gözünde okul yöneticisinin bilgisine dair şüphe olmamalı, acaba bu adam okulu yönetebilir mi diye kimse şüphe etmemeli.” [K10].

Araştırmanın bu alt probleminde elde edilen bulguların diğer araştırmaların bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalarda da verilecek eğitim konularının, eğitimi verecek kurumların ve bu kurumlarda verilecek eğitimlerin nasıl olmasına değinilmiş ve çeşitli yazarlarca öneriler getirilmiştir. Cemaloğlu (2005) üniversitelerdeki eğitim yönetimi lisans programlarının yeniden açılmasını, mevcut yüksek lisans programlarının da bir yıl teorik bir yıl da uygulamalı olarak eğitim vermesini önermiştir. Recepoğlu ve Kılınç (2014) okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde liderlik, örgütsel gelişim kuramları, iletişim zaman yönetimi gibi eğitimlerin olmasını önermiş ve yetiştirme programlarının üniversiteler bünyesinde en az bir yıl ve otuz kredilik derslerden oluşmasını önermiştir. Aktepe (2014) okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini incelediği araştırmasında da okul müdürleri ve öğretmenlerin mevcut yetiştirme programına dair görüşlerini “yetersiz” düzeyde olduğunu tespit etmiş ve oluşturulacak yetiştirme programlarının bakanlık üniversite iş birliğince

oluşturulacak “Eğitim Yöneticisi Programı” ile yürütülmesini önermiştir. Ayrıca bulgulara paralel şekilde okul yöneticiliğinin bir kısım eğitiminin staj şeklinde verilmesini öngörülmüştür. Savaş (2019) Dünya’daki yönetici yetiştirme eğitimleri incelediği ve bu yönde yetiştirmeye yönelik model önerisi sunduğu araştırmasında okul yöneticilerine yönelik eğitimlerin üniversitelerce ve MEB tarafından sık aralıklarla düzenlenecek hizmet içi eğitimler şeklinde olması önerilmiştir. Bunun yanında hizmet öncesi yetiştirme programını tamamlayan yönetici adaylarının belirli bir süre staj çalışması yapması öngörülmüştür. Brina (2021) Kosova’da okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin sunduğu model önerisinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yüksek lisans eğitiminin yanına bir yıl uygulamalı eğitim ön görmüş, alınacak yüz yüze eğitimlerin de eğitim ve okul yönetimi, etkili iletişim ve halkla ilişkiler, liderlik becerileri, mevzuat bilgisi, okul bina ve demirbaşlarının kullanımı ve bakımı gibi konulardan oluşmasını önermiştir. Görüldüğü üzere çeşitli farklı yazarlar verilecek teknik yeterlilik boyutunda eğitimlerin yanında uygulamalı eğitim, staj eğitimi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilk aşamada okul yöneticilerine ilişkin ideal okul yöneticisi algılarının belirlenmesi amacıyla “İdeal Okul Yöneticisi Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu alanında uzman öğretim üyelerince değerlendirilerek kapsam geçerliliği sınanmıştır. Oluşturulan taslak form ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi ve ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Boyutlara giren maddeler incelenmiş ve buna göre alt boyutlar “Eğitim-öğretim paydaş ve süreçlerini geliştirme”, “İletişim ve yönetim becerileri” ve “Kişisel özellikler” olarak adlandırılmıştır. AFA ve DFA sonucunda elde edilen bulgulara ölçeğin güvenilirlik değerlerinin uygun ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür. Bunun yanında ideal okul yöneticisine ilişkin okul müdürlerinin algılarını belirlemek ve yönetici yetiştirmeye yönelik model önerisi geliştirmek amacıyla okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan “İdeal Okul Yöneticisi Algısı ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Okul müdürleri ile yapılan birebir görüşmelerde okul müdürlüğünün ilk yıllarında karşılaşılan zorluklar, sorun çözmedeki karar uygulamaları, ideal okul yöneticisinin özellikleri ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik öneriler hakkında görüş elde edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında, İOYÖ'nün uygulaması ve okul müdürleri ile birebir görüşmeler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Manisa İlinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen verilerde öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının üç boyutta da “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülürken, ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti algılarının “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin halen çalıştıkları okul yöneticisine ilişkin algılarının beklenti algılarına göre düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan birebir görüşmelerde de ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti yönünden okul müdürleri ile öğretmenlerin görüşlerinin aynı yönde olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin mevcut durum ve beklenti algısı arasında yapılan korelasyon testi sonucunda da iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Farklı bir deyişle öğretmenlerin okul müdürlerine ilişkin mevcut durum algıları yükseldikçe beklenti algılarının da yükseldiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ideal okul yöneticisine yönelik mevcut durum ve beklenti algılarının çeşitli değişkenlere göre (öğrenim durumu, kıdem, öğretmen ve sayısı) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu noktada ideal okul yöneticisine ilişkin mevcut durum algısının öğrenci ve öğretmen sayısı fazla olan okullarda öğrenci ve öğretmen sayısı az olan okullara göre daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Mevcut durum ile beklenti arasında yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ideal okul yöneticisine ilişkin beklenti düzeyinin halen çalışılan okul müdürüne ilişkin algıdaki değişimin %15,3'ünü açıkladığı görülmüştür. Öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürüne ilişkin algı düzeylerinin 0,391 korelasyon katsayısı ile pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin halen çalıştıkları okul müdürünün ideal okul yöneticisi özelliklerini karşılama düzeyinin beklenti düzeyine pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürleri ile yapılan bire bir görüşmelerde okul müdürleri görevlerinin ilk yıllarında genel olarak mevzuat bilgisi, finansal iş ve işlemler, resmi prosedürler, sorumluluk alanının genişlemesi, yönetsel ve iletişimsel becerilerin eksikliği gibi konularda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde okul müdürleri ideal okul yöneticisinin özelliklerine ilişkin en sık “görevi ile ilgili bilgiye sahip olma”, “İnsanları etkileme ve yöneltme becerisine sahip” ve “Etik ahlaki özelliklere sahip” ifadelerini kullanmışlardır. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik görüşlerinde ise verilmesi gereken eğitimlerin liderlik ve iletişim becerileri konuları ve mevzuat konuları olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde okul müdürlerinin ilk yıllarındaki karşılaştığı zorluklara yönelik

algılarının, ideal okul yöneticisi algıları ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik görüşleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Çalışmanın ilk aşamada bazı başarılı eğitim sistemlerinde yönetici yetiştirme uygulamalarını incelemesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ideal okul yöneticisine yönelik mevcut durum ve beklenti algılarını belirlemesi, okul müdürlerinin yönetici yetiştirme konusundaki önerilerini ortaya koyması ve tüm bu bulgular ışığında yönetici yetiştirmeye yönelik bir model önerisi sunması açısından literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Araştırma Manisa İli örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar Türkiye'nin farklı yerlerinde birden fazla ili veya bölgeyi kapsayacak şekilde planlanabilir. Böylece ideal okul yöneticisine ilişkin algıların bölgesel farklılıklar ortaya konabilir.
- 2) Araştırma resmi ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde çalışan okul yöneticilerini kapsamı bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Farklı araştırmalar özel okulları ve diğer okul türlerini (İmam hatip lisesi, mesleki eğitim merkezi, halk eğitim merkezi, bilim sanat merkezleri) kapsayacak şekilde yapılabilir.
- 3) Bu araştırma ideal okul yöneticisine yönelik okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Farklı paydaşların (öğrenciler, veliler, üst yöneticiler) ideal okul yöneticisi algıları ve beklentileri hakkında araştırmalar yapılabilir.
- 4) Bu çalışmada elde edilen bulgular, okul yöneticiliği ve liderlik hakkındaki kuramsal çalışmalara katkı sağlayabilir. Bu bulguları daha geniş bir kuramsal çerçevede değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- 5) Bu çalışmada belirtilen model önerisinin uygulanmasına ardından, bu uygulamanın okul yöneticilerinin becerileri ve okul performansı üzerindeki etkisini değerlendiren bir araştırma yapılabilir.
- 6) Farklı yöneticilik eğitim modellerinin etkinliğini karşılaştıran bir araştırma yapılabilir. Bu, hangi modelin veya modellerin en etkili olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir.

7) Bu araştırmada okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik bulgulara ve önerilere yer verilerek model önerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başka araştırmalarda okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasını da kapsayan farklı model önerileri geliştirilebilir.

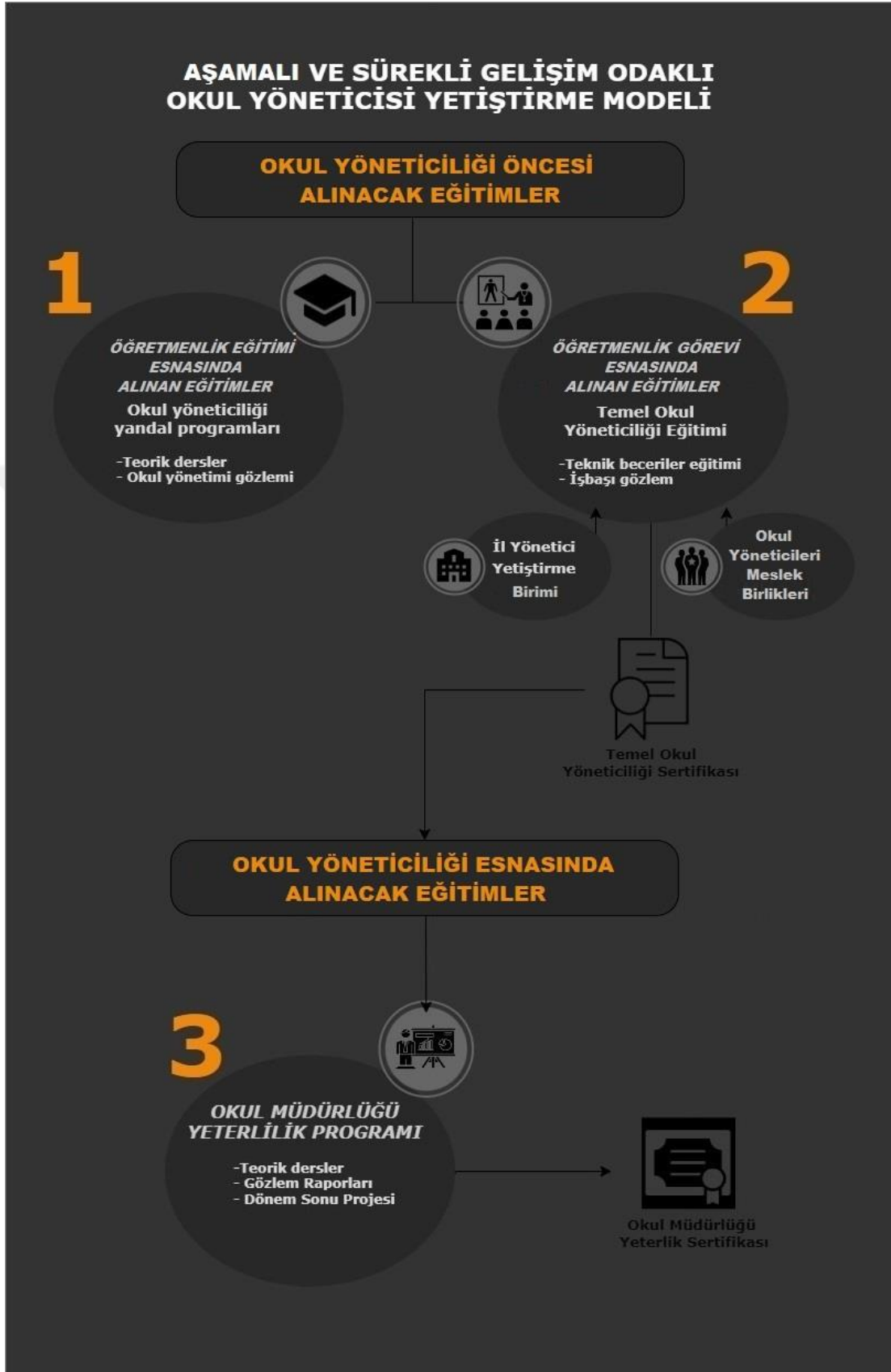
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1) Okul yöneticilerinin belirli eēitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu eēitimlerin düzenlenmesi ve yöneticilere sunulması önemlidir. Özellikle liderlik ve iletişim becerileri, mevzuat bilgisi gibi konulara odaklanılmalıdır.
- 2) Yeni okul yöneticilerine mentorluk yapabilecek deneyimli yöneticilerin belirlenmesi ve mentorluk programlarının oluşturulması, yeni yöneticilerin karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olabilir.
- 3) Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sürekli olması gerektiēi unutulmamalıdır. Bu nedenle, yöneticilere düzenli olarak eēitim fırsatları sunulmalıdır.
- 4) Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları önemlidir. Bu nedenle, yöneticilere iletişim becerileri konusunda eēitimler sunulmalıdır.
- 5) Okul yöneticilerinin etik ve ahlaki özelliklere sahip olmaları, kişilerarası sosyal özelliklere sahip olmaları ve görevlerine hâkim olmaları önemlidir. Bu özellikler, yöneticilik eēitimlerinde vurgulanmalıdır. Okul yöneticilerinin seçiminde, bu özellikler dikkate alınmalıdır.
- 6) Okul yöneticilerinin performansının düzenli olarak deēerlendirilmesi ve bu deēerlendirmelerin eēitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde kullanılması saēlanmalıdır.
- 7) Bu çalışmanın bulguları, okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik eēitim politikalarının oluşturulmasında ve yenilenmesinde dikkate alınmalıdır.
- 8) Üniversitelerin öēretmenlik bölümlerinde okul yöneticiliēi yan dal programları açılarak öēretmen adaylarının okul yöneticiliēine ilişkin daha derinlemesine bilgi sahibi olması saēlanmalıdır.

5.2.3. Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle Türkiye’de uygulanması öngörülen “Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli” önerisi sunulmaktadır. Sunulan bu model ile son 10 yılda okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik olarak yapılan bazı araştırmalarda (Altın & Vatanartıran, 2014; Brina, 2021; Derinbay Gülmez & Yavuz, 2016; Gök, 2017) elde edilen sonuçlar ve önerilen modellerle bazı ortak noktaların olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak önerilen “Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli”, hizmet öncesi yetiştirme uygulamaları ve hizmet içi yetiştirme uygulamaları şeklinde iki ana aşamalı olarak kurgulanmıştır. Modelinin çerçevesi ve aşamaları Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 3. Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Geliştirme Modeli

Şekil 3’te görüldüğü gibi önerilen okul yöneticiliği öncesi alınacak eğitimler:

1. Öğretmenlik eğitimi esnasında alınacak okul yöneticiliği eğitimleri,
2. Öğretmenlik görevi esnasında alınacak okul yöneticiliği eğitimleri olmak üzere iki kola ayrılmıştır.

Okul yöneticiliği esnasında alınacak eğitimler ise “Okul Müdürlüğü Yeterlik Programı” isimlendirilmiştir.

5.2.3.1 Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modelinin İşlerliği İçin Yapılması Gereken Düzenlemeler

Okul Yöneticiliği Yan Dal Programları: Meslek hayatında okul yöneticiliği yapmayı planlayan veya bu alanı öğrenmek isteyen öğrencilerin okul yöneticiliğine ilişkin daha kapsamlı bilgiye sahip olmaları amacıyla eğitim fakültelerinin öğretmenlik programları dâhilinde “Okul Yöneticiliği” yan dal programlarının açılması önerilmektedir.

Yerel Eğitim Birimlerinde Yönetici Yetiştirme Birimi: En az iki yıl kıdemi olan öğretmenlere, temel yöneticilik eğitimleri verecek ve iş başı gözlem uygulamalarını organize edecek İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde “Yönetici Yetiştirme Birimleri” kurulması öngörülmüştür. Bu birimlerde eğitim ve koordinasyondan sorumlu çeşitli kademelerdeki eğitim yöneticilerinin ve öğretim üyelerinin görev alması planlanmıştır.

Okul Yöneticileri Meslek Birliklerinin Vereceği Okul Yöneticiliği Eğitimleri: ABD ve Kanada’da sayıca daha fazla olan bulunan okul yöneticileri meslek birlikleri, üyeleri olan okul yöneticileri arasında ağ kurarak bilgi paylaşımı sağlamakta, raporlar ve araştırmalar vasıtasıyla eğitimdeki güncel ve gelecekteki ihtiyaçları karşılamalarına yardımcı olmakta ve üyelerine hizmet içi eğitimler sağlayarak kariyer gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Aralarından akredite olmuş bazı dernekler “Eğitim Liderliği” eğitimi sertifikası vermekte ve öğretmenler bu sertifika ile okul yöneticiliğine başvurabilmektedir. Bu derneklerden Türkiye’de de bulunmakta (EYUDER, EYEDDER) ve benzer şekilde bu derneklerde eğitim yönetimi alanında araştırmalar, raporlar, sempozyumlar düzenlenerek alanın gelişimine katkı sunmaktadır. Üyeleri arasında eğitim yöneticilerinin yanı sıra üniversite akademisyenleri olan bu derneklerin il yönetici yetiştirme biriminin vereceği “temel okul yöneticiliği” eğitimini verebilmesi için akredite edilmesi planlanmıştır.

5.2.3.2 Okul Yöneticiliği Öncesi Alınacak Eğitimler

5.2.3.2.1 Okul Yöneticiliği Yan Dal Programları

Araştırmacılar tarafından geliştirilen model önerileri ve bazı ülkelerdeki okul yöneticisi yetiştirme programları incelendiğinde, hizmet öncesi eğitim programlarının genellikle öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra verilmeye başlandığı, bu eğitimler için belirli bir kıdem şartı arandığı görülmektedir. Türkiye’de mevcut uygulamada okul yöneticileri bir sınav ile göreve atanmakta ve atandıktan sonra da “Yönetici Yetiştirme Programı” kapsamında eğitimlere alınmaktadır. Araştırmanın bulgularında görüldüğü üzere göreve ilk kez atanan okul yöneticileri özellikle görev ve sorumluluk alanına hâkimiyet ve teknik konulardaki yetersizlik nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadır. Göreve yeni atanan okul müdürlerinin, araştırmanın nitel bulgularında görev ve sorumluluk çerçevesinin bilinmemesi nedeniyle zorluklarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Örneğin, “Ahmet Bey” adıyla kurgulanan görüşme sorusunda, okul müdürünün görev ve sorumluluk alanına ilişkin olarak lisans mezunu on yıllık kıdeme sahip bir okul müdürü *“okul müdürü olmanın sonu olmayan bir görev olduğunu, sorumluluklarının çok ve karmaşık olduğunu müdür olduktan sonra fark etmiştir”* ifadesini kullanmıştır.

Okul müdürleri ile yapılan birebir görüşmelerde iki katılımcı okul yöneticiliğine ilişkin eğitimlerin öğretmenlik lisans eğitimleri esnasında verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan biri öğretmenlik lisans eğitimlerine ek olarak okul yönetimine ilişkin gözlem derslerinin de olmasını önermiştir. Bu müdürlerin önerileri şöyledir:

“... yöneticiliğe ilişkin eğitimler daha üniversitede başlamalı. Mademki okul yöneticilerinin sadece öğretmenlerden olması esas ki aksi düşünülemez, bu işi yapacaklara öğretmenlik eğitimi yanında bu işleri [yöneticiliği] de öğretmeliyiz. Üniversitede okul yönetimi dersi var ama çok ayrıntılı değil, sadece genel hatlarıyla ele alınıyor. Öğretmen adaylarına nasıl ki okul deneyimi diye bir ders var, okul yönetimi deneyimi gibi bir ders konulup okulun idari yönetimini gözlemleme deneyimleme şansı sunulmalı.” [K10].

“... Okul yöneticisi yetiştirmeye, eğitim fakülteleri bünyesinde hatta öğretmenlik bölümlerinin belli bir döneminde uzmanlık dalı seçimi şeklinde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğitim yöneticisi olmak için öğretmenlik duygusu tadılmalı, ancak yönetim becerileri kazanılmış ve yönetici eğitimleri de alınmış olmalıdır.” [K7].

Araştırmanın nitel bulgularını destekler şekilde nicel bulgularda da mevcut okul müdürlerinin “yönetim bilimi hakkında yeterli bilgiye sahip” olma düzeyinin öğretmen görüşlerine göre “katılıyorum” ($\bar{X}=3,60$) düzeyinde bulunmuştur. Aynı maddeye ilişkin beklentinin “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,55$) düzeyinde olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 14). Bu bulgulardan hareketle üniversitelerin öğretmenlik programlarında “Okul Yöneticiliği” yan dal programlarının açılması ve okul yöneticiliği yapmayı planlayan öğretmen adaylarının buna yönelik olarak yetiştirilmesi önerilmiştir.

“Okul yöneticiliğinde esas olan öğretmenliktir” yaklaşımı genel kabul gören bir yaklaşım olmakla birlikte birçok eğitim sisteminde okul yöneticilerinin esasen öğretmenlikten gelen kişiler oldukları görülmektedir. Buna karşın bu araştırma kapsamında incelenen ülkelerde, okul yöneticiliğinin üniversitelerde bir branş olarak okutulmadığı görülmüştür. Türkiye’de bir dönem “Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi” adı altında lisans düzeyinde programlar olsa da bu programlardan mezun olanlar doğrudan okul yöneticisi olarak göreve başlatılmamıştır. Yani, okul yöneticiliği, öğretmenlik mesleğinin bir dalı olarak görülmüş, meslek içinde icra edilen bir görev olarak ele alınmıştır. Öte yandan okul yöneticiliğinin meslekleşmesi konusu bazı çalışmalarda tartışılmış (Akbaşlı & Balıkcı, 2013; Balcı, 2021; Karataş, 2022) ancak henüz Türkiye’de okul yöneticiliğinin meslekleşmesi adına herhangi bir girişimde bulunulmamıştır.

Genel olarak üniversitelerdeki yan dal programları, bir öğrencinin ana dal programının yanında başka bir alanda da belirli bir düzeyde bilgi ve beceri kazanmasını sağlayan bir üniversite programıdır. Bu doğrultuda okul yöneticiliği yan dal programının “*Teorik dersler*” ve “*Okul Yönetimi Gözlemi*” şeklinde iki temel aşamadan oluşması planlanmıştır.

Teorik dersler: Bu aşamada öğretmen adayı öğrencilerin yönetim ile ilgili temel kavramları, teori ve yaklaşımları öğrenmesi amacıyla programın ilk aşamasının teorik derslerden oluşması hedeflenmektedir. Bu amaçla bu bölümde öğrencilere “Eğitim Yönetimi Kuramları”, “Örgüt Kuramları”, “Eğitim Denetimi”, “Okul Geliştirme”, “Türk Eğitim Sistemi” “Liderlik” gibi eğitim yönetiminin temel konularının verilmesi planlanmıştır.

Okul Yönetimi Gözlemi: Üniversitelerin öğretmenlik programlarında verilen okul deneyimi derslerinde olduğu gibi, yan dal eğitiminin bu aşamasında öğrencilerin dönem içinde veya yaz aylarında, belirlenen okullarda okul yöneticilerinin yaptıkları okula ilişkin çeşitli iş ve işlemleri gözlemlemeleri, bu gözlemleri raporlaştırma ve derslerinde sunmaları hedeflenmiştir.

Üniversite eğitiminin üçüncü ve dördüncü sınıflarında alınacak bu eğitimlerin sonunda öğrencilerin “Okul Yöneticiliği” yan dal diplomasına sahip olmaları, bu diplomanın temel okul yöneticiliği eğitimine başvurulmasında, ek puanla değerlendirilmesinde, ayrıca temel okul yöneticiliği eğitiminde kuramsal derslerden muafiyet sağlanması amaçlanmaktadır.

5.2.3.2.2 Öğretmenlik Görevi Esnasında Alınacak Okul Yöneticiliği Eğitimleri

Araştırmanın birinci alt probleminde elde edilen bulgular incelendiğinde okul yöneticiliğine ilişkin temel sertifika uygulamalarının PISA sınavında başarılı olmuş bazı ülkelerde uygulandığı görülmektedir. Örneğin Singapur’da okul yöneticiliğine atanmak için 17 haftalık temel okul yöneticisi eğitimi (MLS) almak gerekmektedir. Benzer şekilde Finlandiya, Çin, Güney Kore, Estonya, Japonya ve Kanada’da da okul müdürlüğüne atanmada hizmet öncesi yöneticilik eğitimi sonucunda alınan sertifika ile okul yöneticiliği pozisyonlarına başvuru yapılabilmektedir. Yöneticilik eğitimi veren kurumlar açısından incelendiğinde Kanada’da okul yöneticiliğine ilişkin temel eğitimin üniversitelerin yanında okul yöneticileri meslek birlikleri ve yerel eğitim departmanlarınca verildiği görülmektedir (Bkz. Tablo 19). Okul müdürleri ile yapılan görüşmede, okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Örneğin, bir 11 yıl kıdeme sahip kadın okul müdürü bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“...müdürler müdür olduktan sonra bu eğitimleri almamalı. Müdür olmaya ya da yönetici olmaya karar vermiş kişileri gönüllülük esasına göre bu programlara almak gerekiyor. Böyle olunca bu eğitimi alacak kişi zamanını kendi yaratacak ve eğitime katılacak. Eğitim hizmet öncesi olmalı genellikle.”
[K10].

Bu bulgular ışığında okul yöneticiliği yapmak isteyen tüm öğretmenlerin hizmet öncesinde “Temel Okul Yöneticiliği Eğitimi” tamamlamaları ve ardından alacakları temel yeterlilik sertifikası ile müdür yardımcılığı ve müdür ihtiyacı karşılanamayan okulların müdürlüğüne atanmada gerekli şartı sağlamaları planlanmıştır. “Temel Okul Yöneticiliği Eğitimi” programı İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulan Yönetici yetiştirme birimleri veya Okul Yöneticileri Meslek Birliklerince verilecektir. Eğitimin verileceği kurumların yerel düzeyde olması gerektiği ve mesleki örgütlerin eğitimlerde rol oynaması gerektiği önerisi bazı katılımcılar tarafından da desteklenmiştir.

“İl müdürlüğünün yürütmesi bence daha iyi olur çünkü maalesef bizim ülkemizde bir şey yerelleştikçe ciddiyeti azalıyor. Çok merkezileştikçe de

olmuyor. En makul seviye il düzeyinde yapılmasıdır. Yabancı ülkelerde de bu tür eğitim işleri bildiği kadarıyla eyalet düzeyinde oluyor. [K8].

“Yurtdışında okul yöneticileri dernekleri, kuruluşları çok yaygın bir kurum, özellikle Amerika’da ve Kanada’da bizim ülkemizde de bu tür kurumların olması lazım. Bu kurumlar yaygınlaşırsa bu tür eğitimlerin sorumluluğunu üstlenebilirler. Eğitim Toplulukları, uygulayıcı buluşmaları, örnek uygulamalar, yurtdışı eğitim gezileri, kariyer uygulamaları yapılabilir.” [K5].

Araştırma bulgularında tablo 19 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen tüm ülkelerde teknik yeterlikleri geliştirmek amacıyla yasal mevzuat, finansal iş ve işlemler, iş güvenliği, işletme yönetimi, teknoloji eğitimi, öğrenci ve personel yönetimine eğitimleri verildiği görülmektedir. Çin, Japonya, Singapur ve Estonya’da bu eğitimlere ek olarak iş başı gözlem ile yönetici adaylarının mentor bir okul müdürünün yanında iş başı gözlemlerinde bulunmaktadır. Araştırmanın nitel bulgularında bir katılımcı da iş başı gözleme ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“İlk yöneticilik deneyiminden önce liderlik ve iletişim becerileri ayrıca kanunlar hakkında eğitimler verilmelidir. Ardından yönetim gözlemi yaptırılıp rapor hazırlatılmalı ve sonrasında yöneticilik ataması yapılmalıdır.” [K7].

Nitel bulguları destekler nitelikte tablo 15 ve 16 incelendiğinde İÖYÖ’nün “Eğitim–Öğretim Paydaş ve Süreçlerini Geliştirme” ve “İletişim ve Yönetim Becerileri” alt boyutlarından elde edilen bulgular, mevcut okul müdürlerinin eğitimsel, yönetsel ve iletişim konularında ideal okul yöneticisi özelliklerini karşılayamadığını göstermektedir.

Elde edilen bu bulgular ışığında önerilen modelde eğitimlerin “genel teknik beceriler eğitimi” ve “iş başı gözlem olarak” iki aşama ve iki dönemden oluşacak eğitim programının ilk aşaması teknik beceriler ağırlıklı ders içeriğinin şu şekilde olması planlanmaktadır.

1. Aşama: Teknik Beceriler Eğitimi

Görev ve Sorumluluk Alanına İlişkin Eğitimler: Okul yöneticilerinin görevlerinin sorumluluk alanlarının yasal mevzuat çerçevesinde neleri kapsadığına ilişkin verilen eğitimler.

Temel Mevzuat Eğitimi: Okulların işleyişine temel oluşturan Milli Eğitim Temel Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Devlet Memurları Kanunu gibi genel kanunlara ilişkin eğitimler

Mali İş ve İşlemler: Okul yönetiminin sorumluluğunda olan maaş, ek ders, taşınır mallar, ödenek işlemleri, harcama işlemleri, mal alım işlemlerine yönelik eğitimler.

Yönetim Bilişim Sistemleri: Bakanlığın e-okul, MEBBİS gibi yönetsel uygulamalarının çeşitli özelliklerine ilişkin eğitimler ile çevrim içi kullanılan mali programlara (KBS, MYS) ilişkin pratik bilgiler.

Personel Hakları: Çeşitli kanunlar çerçevesinde öğretmenler ve diğer personelin sahip olduğu haklar ve bu haklara ilişkin takip edilmesi gereken işlere ilişkin eğitim.

Özel Mevzuat Yönetimi: Okul türlerine göre farklılık gösteren eğitimler; İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Barınma Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği gibi kurumların işleyişinde esas teşkil eden konuları içeren eğitimler.

İletişim Becerileri: İkna ve müzakere becerileri, çatışma yönetimi gibi farklı konularda yöneticilerin ihtiyacı olan becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimler.

Okul Güvenliği Eğitimleri: Güvenli okul ortamının sağlanmasına ilişkin yapılması gereken işler ve sorumluluklara ilişkin eğitimler.

2. Aşama: İş başı Gözlem

Temel Okul Yöneticiliği Eğitiminin ilk aşaması olan teknik beceriler eğitimini başarı ile tamamlayan adaylar eğitimin ikinci döneminde iş başı gözlem yapmaları için İl Yönetici Yetiştirme Birimi koordinasyonunda okullara gözlem yapmak üzere görevlendirilirler. Adaylar görevlendirildikleri okullarda yönetici aday pozisyonunda çeşitli görevleri gerçekleştirecektir. Adaylara verilecek görevler İl Yöneticisi Yetiştirme Birimince belirlenecek ve ilgili okul müdürünce adayın görevleri yerine getirmesi sağlanacaktır. Dönem sonunda okul müdürü adayı şu ana başlıklar kapsamında değerlendirecektir:

- Okul yönetimine ilişkin mevzuatı gerçek durumlara uyarlama
- Etkili iletişim kurabilme
- Sorunla başa çıkabilme, çözüm bulma
- Okulun genel işleyişine katkı sunma
- Özverili çalışma ve işini sahiplenme

Dönem sonunda okul müdürünün yapacağı öznel değerlendirmenin yanında yönetici adayının aylık gözlem raporları incelenecektir. Yapılacak son mülakat sınavı ile yönetici

adayına örnek olay üzerinden bir sorunu çözmesi istenecek, ardından okul gözlem deneyimi ile ilgili görüşlerini sözlü olarak paylaşması istenecektir. Son mülakat sınavında da başarılı olan adaylar “Temel Okul Yöneticiliği” sertifikasına sahip olacaklardır. Bu sertifikaya sahip öğretmenlerin yöneticilik kariyerine okul müdür yardımcılığı veya zorunlu hallerde (kurumlarda okul müdürü ihtiyacının karşılanamaması, vekâleten görevlendirme vb.) okul müdürü olarak görev yapmaları sağlanacaktır.

Nitel verilerden elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin ilk müdürlük deneyiminde zorlandıkları konular göz önüne alındığında teknik yönü ağır basan bir yetiştirme programı öngörülmüştür. Temel Okul Yöneticiliğini programına kabul edilecek adaylardan öncelikle en az iki yıl öğretmenlik yapma şartı aranacaktır. Okul Yöneticiliği yan dal diplomasına sahip öğretmenler bu eğitim programına öncelikli olarak kabul edilecektir. Bu uygulama ile öğretmenlik eğitiminden itibaren okul yöneticiliği alanına yönelmiş bu yönde ilerlemek isteyen öğretmenlerin avantaj elde etmesi planlanmıştır.

5.2.3.3. Hizmet İçi Yetiştirme Uygulamaları

5.2.3.3.1. Okul Müdürlüğü Yeterlilik Programı

Temel yeterlilik sertifikasına sahip ve okullarda müdür yardımcılığı görevini en az 3 yıl ifa ettikten sonra okul müdürü adaylarının sadece İl Yönetici Yetiştirme Birimi bünyesinde açılacak “Okul Müdürlüğü Yeterlilik Programına” başvurmaları gerekmektedir. Bu aşamada verilecek eğitimler okul türlerine göre ayrışacak ve alınacak yeterlilik sertifikaları temel eğitim kurumları, ortaöğretim kurumları, mesleki eğitim kurumları ve yaygın eğitim kurumları özelinde farklılaşacaktır. Branş itibarıyla birden fazla okul türünde çalışabilecek müdür adaylarının her bir okul türü için ayrı sertifikaya sahip olması gerekmektedir.

Yöneticilik kariyerine müdür yardımcılığı görevi ile başlamış öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin hizmet içi olarak devam etmesi sağlanacaktır. Okul müdürü yetiştirme programı ders ve proje dönemi olarak iki bölümden oluşacak ve iki yarıyıl boyunca sürecektir. Ders döneminde okutulacak derslerin teknik beceriler kısmının daha az ağırlıkta olması onun yerine yönetim, liderlik ve iletişim konularının ağırlıkta olması planlanmaktadır. Tablo 19 incelendiğinde de benzer uygulamaların PISA’da başarılı olmuş eğitim sistemlerinde uygulandığı görülmektedir.

1. Yarıyıl Ders ve İçerikleri

Temel Liderlik Eğitimi: Liderlik stilleri ve teorileri, etkili liderlik için gerekli özelliklere ilişkin eğitimler.

İletişim Becerileri: Etkili iletişim teknikleri, dinleme becerileri, ikna ve müzakere teknikleri, kriz anında iletişim.

Yönetim Becerileri: Yönetim stilleri ve teorileri, karar verme süreçleri, zaman yönetimi, görev dağılımı yapma.

Ekip Yönetimi ve Motivasyon: ekip oluşturma ve geliştirme, motivasyon teknikleri, çatışma yönetimi ve çözümü.

Stratejik Planlama ve Yönetim: Stratejik düşünme ve planlama, hedef belirleme ve izleme, performans değerlendirme.

Eğitim Yönetimi ve Öğretim Liderliği: Öğretim liderliği ve öğrenme kültürünün geliştirilmesi, eğitim programları ve öğretim metotları, öğretmen performansının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi.

Okul Kültürü ve İklimi: Okul kültürünün ve ikliminin oluşturulması, pozitif okul iklimi için stratejiler, okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi.

Finansal Yönetim ve Kaynak Geliştirme: Okul bütçesinin yönetimi, kaynak geliştirme ve fon yaratma stratejileri.

Toplumla İlişkiler ve Aile Katılımı: Toplumla etkili iletişim ve iş birliği, aile katılımını teşvik etme stratejileri.

Okul Türüne Özgü Eğitimler: Okul türlerine özgü olan bazı yasal mevzuat, prosedürler, kurum işletmesine yönelik özel konular, eğitim programlarına ilişkin eğitimler.

2. Yarıyıl Gözlem Raporları ve Dönem Projesi

Mesleki Gelişim Toplulukları ve Deneyim Paylaşımı: Okul müdürü adaylarının haftalık veya aylık periyotlarda bir araya gelerek okul yönetiminde karşılaştıkları örnek olay ve durumları birbirleri ile paylaşmalarını sağlayacak toplantılar yapılacaktır. Okul müdürü adaylarının eğitimsel ve yönetsel konularda fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayan mesleki gelişim toplulukları sayesinde adaylar arasında görev öncesi ve sonrası mesleki yardımlaşma ve

iletişim ağı kurulacaktır. Bu uygulamayı destekler nitelikte deneyim paylaşımı konusunda bazı katılımcılar fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mevkidaşlar arasında koordinasyon akran öğretimi modelinin yöneticilere uyarlanması gibi yaklaşımları ile tecrübe paylaşımı ve bakanlıktan eğitim personeli desteğiyle sağlanmalı. Bana göre teorik eğitim ile pratik eğitim bir arada hibrit bir model ile sürece yayılan bir model benimsenebilir.” [K1].

“...farklı illerden okul yöneticilerinin katılabileceği eğitim faaliyetleri düzenlenerek yöneticilerinin farklı okul ve illerdeki diğer yöneticilerle bilgi paylaşımını yapabilmeleri sağlanmalıdır.” [K3].

Gözlem Raporları: Aday okul müdürleri müdür yardımcılığı dönemlerinde görev yaptıkları okullarda okul yönetimine ilişkin gözlemlerini ve deneyimlerini içeren haftalık gözlem raporları tutmaları gerekmektedir. Bu raporlar eğitim sonrası İl Yönetici Yetiştirme Birimine teslim edilecek ve yetkili kişilerce incelenecektir.

Dönem Sonu Okul Geliştirme Projesi: Okul müdürü adaylarından görev yapmakta oldukları okula ya da başka bir okula ilişkin “Okul Geliştirme Projesi” sunmaları gerekmektedir. Bu projenin basamaklarının şu şekilde olması planlanmaktadır:

- **Okulun Mevcut Durumunun Analizi:** Okulun mevcut durumu hakkında çeşitli değişkenler açısından (eğitim durumu, okul kültürü, örgüt iklimi, akademik başarı durumu vb.) bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu, anketler, görüşmeler ve gözlemler gibi çeşitli yöntemler kullanılarak yapılabilir.
- **Hedeflerin Belirlenmesi:** Okulun ihtiyacı olan gelişim alanlarına ilişkin net hedefler belirlenmelidir. Bu hedefler, öğrenci başarısı, öğretmen memnuniyeti, aile katılımı ve toplum desteği gibi alanları içerebilir.
- **Stratejilerin Geliştirilmesi:** Belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi stratejilerin kullanılacağı belirlenmelidir. Bu, öğrenci ve öğretmen katılımını teşvik etmek, aileleri ve toplumu okul süreçlerine dâhil etmek ve pozitif davranışları teşvik etmek için programlar geliştirmek gibi stratejileri içerebilir.
- **Eylem Planının Oluşturulması:** Stratejilerin uygulanması için bir eylem planı oluşturulmalıdır. Bu plan, her strateji için belirlenen hedefler, sorumluluklar, zaman çizelgesi ve gereken kaynakları içermelidir.

- *Değerlendirme ve İzleme:* Projenin son aşaması, planın uygulanmasını izlemek ve değerlendirmek için bir sistem oluşturmaktır. Bu, hedeflere ulaşp ulaşılmadığını belirlemek ve gerektiğinde planı ayarlamak için önemlidir.

Okul müdürü adaylarının bu okul geliştirme planı dönem projesini teslim etmesi ve bu projenin onaylanmasının ardından eğitim programı sona erecektir. Sertifika eğitimi, planlanan okul gelişim planının uygulanması ve sonrası yazılacak izleme ve değerlendirme raporunun İl Yönetici Yetiştirme Birimince onaylanmasının ardından adaylar “Okul Müdürlüğü Yeterlilik Sertifikasına” sahip olacaktır.

“Aşamalı ve Sürekli Gelişim Odaklı Okul Yöneticisi Yetiştirme Modeli” olarak adlandırılan bu model, öğretmen ve okul müdürü katılımcıların görüşleri ve bazı eğitim sistemlerinde uygulanan örnek uygulamalardan yola çıkılarak geliştirilmiş ve modelin Türkiye’de uygulanması öngörülmüştür.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (1994) *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ada, S. & Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akbaba Altun, S. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A., & Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçe araçları dizininde yer alan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 12(3), 1095-1123. <https://doi.org/10.30831/akueg.453786>
- Akbaşlı, S. & Balıkçı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin mesleklaşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.
- Akçekoce, A. & Bilgin, U. K. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akdoğan, A., & Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: Örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 107-124.
- Aksakal, A. (2020). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Aksu, A., Fırat, N. Ş., & Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 490-507.
- Aktay, S., & Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 37(37), 37-48. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.361601>
- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 89-89. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6207>
- Allen N., Grigsby B., Peters M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Allensworth, E.M., & Hart, H. (2018). *How do principals influence student achievement?* Chicago, IL: University of Chicago Consortium on School Research.
- Altaş, D., Kaspar, E. Ç. & Ergüt, Ö. (2012). İlişki katsayılarının karşılaştırılması: Bir simülasyon çalışması. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 2012(2), 1-9.
- Altın, F. & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 463-485.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *Elementary Education Online*, 2(1), 10-17.
- Anderson, R.E. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>

- Arabacı, İ., Şanlı, Ö. & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Argon, T. & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 9(2), 161-181.
- Arslan, H. (2008). Okul işletmesinin yönetimi. N. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s.369-395). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, S. (2022). Okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ve yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 16(2022), 1–18. <https://doi.org/10.51293/socrates.176>
- Arslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.
- Aslan, M. & Bakır, A. A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14527/kuey.2015.001>
- Atanur-Baskan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmen verimliliğine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(26), 179-194.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 161-189.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basımevi.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.

- Aydıntan, B. (2009). Ruhsal zekânın dönüştürücü liderlik üzerine etkisini araştıran uygulamalı bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 257-274.
- Ayık, A., Diş, O. & Çelik, Z. (2016). Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik rolleri ile okulların değişime açıklığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 547-564.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Babadağ, M., & İşcan, Ö. F. (2017). Dönüştürücü liderlik ile işe yabancılaşma arasındaki ilişkide algılanan etik iklimin aracı rolü. *Manas Journal Of Social Studies*, 6(4), 399-428.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 93-109. <http://dx.doi.org/10.21764/efd.82932>
- Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2013). Güney Kore eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi: PISA'da başarılı ülkelerin eğitim sistemleri içinde* (s.43-87). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. & Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3) , 737-770. DOI: 10.30964/aubfd.505268
- Bakioğlu, A. & Göçmen. G. (2013). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde* (s. 127-155). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakkal, M. & Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul: Okul geliştirme – kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknikler ve İlkeler* (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. DOI: 10.52848/ijls.880112
- Balkar, B. (2009). Okul yönetiminin amaçlarına ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 154-171.
- Baloğlu, B., Demir, M. S., Baloğlu, Y., Burak, H. & Adıgüzel, Ö. (2022). Eğitim yönetiminde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(2), 134-150.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Balyer, A. (2016). School principals' administrative competency: Teachers' views. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 16-36. <https://dx.doi.org/10.51280/yjer.2016.002>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Banoğlu, K. (2012). Technology leadership competencies scale for educational administrators: Development, validity and reliability study. *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 13(2), 1-23.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 192-199.
- Become a principal (t.y.). *How to become a principal*. 10 Haziran 2023 tarihinde <https://www.ontario.ca/page/become-principal#section-0> adresinden edinilmiştir.

- Beachum, F. & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bindak, R. (2014). Mann-Whitney U ile Student's t testinin 1. tip hata ve güç bakımından karşılaştırılması: Monte Carlo simülasyon çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14(1), 5-11. <https://doi.org/10.5578/fmbd.7380>
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Bolam, R., McMahon, A., Poeklington, K. & Weindling, D. (1993). *Effective management in schools: A report for the department for education*. London: HMSO.
- Bolat, T. & Aytemiz Seymen, O. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüştürücü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-85.
- Boyacı, A. (2020). *Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme politikaları*. Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786257880398>
- Boydak Özcan, M., Nanto, Z. & Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 335-356. <https://doi.org/10.33418/ataunikkfd.791386>
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 142-161. <https://doi.org/10.17755/esosder.412344>
- Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi: Etkinlikler, engeller ve öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 353-373. <http://doi.org/10.33400/kuje.1251391>

- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Brina, N. (2021). *Kosova'da okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik yeterlik temelli bir model önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. ISTE Publications.
- Brown, K. M. & Anfara, V. A. (2003). Paving the way for change: Visionary leadership in action at the middle level. *NASSP Bulletin*, 87(635), 16-34. <https://doi.org/10.1177/019263650308763503>
- Brown, M. E. & Treviño, L.K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.004>
- Browne, M.W., Cudeck, R. (1989). Single sample cross-validation indices for covariance structures. *Multivariate Behav Res*, 24(4), 445-455. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2404_4
- Budak, G. (2003). *Liderlik ve liderlik kuramlarına bütünlük bir yaklaşım*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Bulut-Boz, T. & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 108-130. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102.108.130>
- Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S., & Ikemoto, G. S. (2012). Challenges and opportunities facing principals in the first year at a school (Report No. RB9643-NLNS). California: RAND Corporation.
- Bursalioğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 669-675. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000688
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/0263211X030311004>

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükşahin, Y., & Şahin, A. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134 – 1152. <https://doi.org/10.14686/buefad.290859>
- Can, E. & Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde okul yönetimine katılım. Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer, Didem Koşar, İdris Şahin (Ed.). *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde. (s.104-125). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2003). Bolu ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(3), 94-107.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245-276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N. (2020, Haziran). Okulda liderliği paylaştıran lider: Dağıtımçı lider. *Kamudanhaber.net*. <https://www.kamudanhaber.net/guncel/okulda-liderligi-paylastiran-lider-dagitimci-lider-h346786.html>
- Chen, D., Ning, B., & Bos, W. (2022). Relationship between principal leadership and students’ mathematics achievement: a comparative study between Germany and Chinese Taipei. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 228–244. <https://doi.org/10.1177/21582440221094601>
- Chu, H., & Yang, H. (2009). *Towards principal professionalization*. Shanghai, China: Shanghai Education Publishing House.
- Clark, D. C. & Clark, S. N. (2000). Developmentally responsive curriculum and standards-based reform: Implications for middle level principals. *NASSP Bulletin*, 84(615), 1–13. <https://doi.org/10.1177/019263650008461502>

- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2982-3011. <https://doi.org/10.26466/opus.669104>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4thed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/15424065.2022.2046231>
- Çağlar, Ç. & Çınar, H. (2021). Okul müdürlerinin iletişim yeterliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 157-170. <https://doi.org/10.19160/ijer.831956>
- Çağlayan, P. (2014). Okul iklimi algıları ile okulun büyüklüğü ve statüsü arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 100-116.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (1990). *Okul yöneticilerinin eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 423-442.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, K. (2002). Toplam kalite yönetimi felsefesi ve temel unsurları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Çetin, N. (2007). Kuramsal liderlik çözümlemelerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.

- Çetin, R. B. & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 4(1) 45-77. <https://doi.org/10.31798/ses.815786>
- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Kanunu (1995). 31.05.2023 tarihinde http://en.moe.gov.cn/documents/laws_policies/201506/t20150626_191385.html adresinden erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: [Pegem Akademi Yayıncılık](#). <https://doi.org/10.14527/9786055885670>
- Dal, S., Tekin, Y. F. & Kırıl, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 7(94), 540-556.
- Dawson C. & Rakes G.C. (2003) The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 29-49.
- Demirbilek, M. & Çetin, M. (2021). Sustainable management behaviors scale development study. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 180-209. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekuat/issue/64722/989049>
- Demirkan, S. (2018). Finlandiya eğitim sisteminden Türkiye'ye mesajlar. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 171-195. <https://doi.org/10.30913/alinterisosbil.360454>
- Derinbay Gülmez, D. & Yavuz, M. (2016). Okul müdürlerinin seçimi ve yetiştirilmesine yönelik bir model önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 220-233.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). London: Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.1111/peps.12499>
- Doğan, S. (2021). *Suçta sürüklenen öğrencilerin korunmasında okul yöneticilerinin rolüne ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve uzmanların görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Drysdale, L. & Gurr, D. (2011). Theory and practice of successful school leadership in Australia. *School Leadership & Management*, 31(4), 355-368.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.606273>
- Duran, A. & Cemaloğlu, N. (2020). Başarılı okul müdürü kimliği üzerine fenomenolojik bir analiz: Alandan sesler. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 12-39. <http://doi.org/10.29228/Joh.43166>
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 401-430.
<http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.449484>
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Ehtiyar, R. & Tekin, Y. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 6(24), 4007-4023.
- Eisenschmidt, E. (2011). Teacher education in Estonia. M. V. Zuljan & J. Vongrinc (Ed.), *European dimensions of teacher education – Similarities and differences* içinde (s. 115–132). Ljubljana: University of Ljubljana
- Eisenschmidt, E., Ahtiainen, R., Kondratjev, B. S., & Sillavee, R. (2021). A study of Finnish and Estonian principals' perceptions of strategies that foster teacher involvement in school development. *International Journal of Leadership in Education*, 2021, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000033>
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.
- Emery, C. R. & Barker, K. J. (2007). The effect of transactional and transformational Leadership Styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of organizational Culture, Communication, and Conflict*, 11(1), 77-90.

- English, F.W. & Hill, J. C. (1990). *Restructuring: The principal and curriculum change. A report of the NASSP curriculum council*. Virginia: National Association of Secondary School. <https://eric.ed.gov/?id=ED320257>
- Erarslan, H. (2022). Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu vizyoner liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki: Adıyaman örneği. *Temel Eğitim*, (16), 28-41. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.16.3>
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35255/391149>
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 59-69.
- Eren, E. & Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 232-251. <https://doi.org/10.12780/UUSBD100>
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Ergün Bülbül, S. (2001). Kruskal-wallis testi ve Friedman testinin alternatif parametrik tekniklerle karşılaştırılması ve bazı parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma yöntemleri ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 4(15), 89-96. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.735494>
- Erkorkmaz, Ü., Etikhan, İ., Özdamar, K & Sanisoğlu, Y. (2013). Confirmatory factor analysis and fit indices: Review. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 3, 210-223. <https://doi.org/10.5336/medsci.2011-26747>

- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 119-135. <https://doi.org/10.17679/inuefd.389648>
- Esp, D. (1993). *Competences for school managers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203761106>
- Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı [EEAB]. (2015). *OECD Review of policies to improve the effectiveness of resource use in schools: Country background report for Estonia*. https://www.oecd.org/education/school/EST_Country_background_report_final_30.11.15_Version2.pdf
- Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı [EEAB]. (2020). *The Estonian Lifelong Learning Strategy*. 1 Haziran 2023 tarihinde <https://www.kogu.ee/wp-content/uploads/2014/05/Lifelong-Learning.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı [EEAB]. (t.y.). *General education in Estonia*. 1 Haziran 2023 tarihinde <https://www.hm.ee/en/education-research-and-youth-affairs/general-education/general-education-estonia> adresinden erişilmiştir.
- Eurydice (2018). *National education systems: Finland*. Avrupa Komisyonu. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview>
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 edition*. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/91785>
- Findley B. & Findley D. (1992). Effective schools: The role of principal. *Contemporary Education*. 63(2), 100–104.
- Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (2014). *National Core Curriculum for Basic Education*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>
- Finnish National Agency for Education (2023). *Education system*. http://www.oph.fi/english/education_system/adult_education adresinden 09.06.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Fredua-Kwarteng, E. (2013). *Exploring school principal preparation and development in Northern Canada: The case of Nunavut's educational leadership program (ELP)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Toronto Üniversitesi, Kanada.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* Teachers College Press.
- Gedikoğlu, T., Şahin, S. & Büyükelbaşı, Ö. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(19), 73-84.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Grady, M. L. & LeSourd, S. J. (1989). Principals' attitudes toward visionary leadership. *The High School Journal*, 73(2), 103-110.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. & Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis> adresinden 20.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Grissom, J. A, Mitani, H. & Woo, D. S. (2018). Principal preparation programs and principal outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73-115. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785865>
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267–290. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112784>
- Güçlü, N. (1997). Eğitim lideri olarak okul yöneticisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 134, 50-54.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T., & Koşar, S. (2012). *Okulda karar alımı döngüsü: Kişilik özellikleri, karar verme stratejileri ve liderlik stillerinin karar sürecine etkilerinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gülbahar, B. (2013). İlkokul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 2(4), 104-128.

- Gümüş, S., Bellibaş M. S., Esen, M., & Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. [Yayınlanmamış Araştırma]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(28), 531–548.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 167-179.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş . & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-2000. *School Effectiveness And School Improvement*, 22(2), 157-185. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement: Updating coleman on the influence of families and schools. *Education Next*, 16(2), 18-26.
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading educational change and improvement at scale: some inconvenient truths about system performance. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 632-641. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1274786>

- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributed leadership in schools*. Specialist Schools Trust.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hausman, C. S., Crow, G. M., & Sperry, D. J. (2000). Portrait of the “Ideal Principal”: Context and Self. *NASSP Bulletin*, 84(617), 5-14. <https://doi.org/10.1177/019263650008461701>
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* September, 46(3), 659–689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <http://dx.doi.org/10.12780/UUSBD91>
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 391-410
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri & eğitim programları ve öğretim*. İstanbul: Beta.
- Hiçyılmaz, Y. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hongqi, C. & Cravens, X. C. (2012). Principal professional development in China: Challenges, opportunities, and strategies. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 178-199. <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2012.664463>

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hu, B. Y. & Szente, J. (2009). Exploring the quality of early childhood education in china: Implications for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262. <https://doi.org/10.1080/10901020903084330>
- Huang, T., & Wiseman, A. W. (2011). The Landscape of principal leadership development in mainland China: An analysis of Chinese and English research. *International Perspectives on Education and Society*, 15, 125-151. [http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3679\(2011\)0000015009](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3679(2011)0000015009)
- Hutton, D. M. (2017). Leadership performance model for the effective school principal. *Journal of School Leadership*, 27(4), 553-580. <https://doi.org/10.1177/105268461702700404>
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-8. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2009.09.003>
- International Society for Technology in Education [ISTE]. (2020). *Standards for education leaders*. 9 Mayıs 2023 tarihinde <https://www.iste.org/standards/for-education-leaders> adresinden edinilmiştir.
- Arco, I. D., Ramos-Pla, A. & Flores-Alarcia, O. (2023) Analysis of school principal training in Catalonia universities: Transfer to the practice of principals. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2232374>
- İpek, C. (2015). Güney Kore eğitim sistemi, Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde (s.207-234). Pegem Akademi.
- İra, N., Çetin, T. G., & Doğan, M. (2019). Örgütsel etkililik ve okul terki. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 8(2), 61–70.

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2022, 17 Nisan). *İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü 'eğitim yöneticisi geliştirme programı (YÖGEP) eğitimlerine başlıyor*. 6 Temmuz 2023 tarihinde <https://izmir.meb.gov.tr/www/izmir-il-milli-egitim-mudurlugu-egitim-yoneticisi-gelistirme-programi-yogep-egitimlerine-basliyor/icerik/2511> adresinden erişilmiştir.

Jantunen, A., Ahtiainen, R., Lahtero, T., & Kallioniemi, A. (2022). Finnish comprehensive school principals' descriptions of diversity in their school communities. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2117416>

Jayapragas, P. (2016). Leaders in education program: The Singapore model for developing effective principal-ship capability. *Current Issues in Comparative Education*, 19(1), 92-108.

Jensen, B. & Clark, A. (2013). *Confident school leadership: An east Asian perspective*. Nottingham: National College for Teaching & Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335738/An-East-Asian-perspective-Confident-school-leadership.pdf

Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia. Full report*. Grattan Institute. https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/130_report_learning_from_the_best_detail.pdf

Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 441-458. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352273>

Karabatak, S. & Şengür, D. (2018). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde alternatif bir yöntem: Simülasyonlar. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 748-771. <https://10.30831/akukeg.389822>

Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.

Karakoç, F.Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>

- Karaköse, T. (2007). High school teachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 464-477. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03026474>
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304-316.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. H. (2016). Mevcut okul müdürlerinin hizmet-içinde / işbaşında yetiştirilmesi. A. Aypay (Ed.). *Türkiye’de eğitim yöneticiliği ve maarif müfettişliği* içinde (s.197-215). Pegem Akademi Yayınları.
- Karataş, İ. H. (2022). Başöğretmenlikten işletmeciliğe Türkiye’de okul yöneticiliği. *Okul Yönetimi*, 2(1), 9-14.
- Karataş, İ. H. (2023). *Kuramdan uygulamaya okul yöneticisi yetiştirme*. Çuvaldız Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim.
- Kazak, A., Yıldız, P. & Satıcı, A.K. (2021). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(88), 4170-4185.
- Kazak, E. & Aygün, M. (2022). Okul müdürlerinin çatışma durumunda duygusal zekâ becerilerini yönetebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 745-768. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.799658>
- Kearney, W. S. & Valadez, A. (2015). Ready from day one: An examination of one principal preparation program’s redesign in collaboration with local school districts. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, (26), 27-38.
- Kearsley, G. & Lynch, W. (1992). Leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/08886504.1992.10782032>
- Kerimoğlu, P. N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kılıç, S. (2013). Doğrusal regresyon analizi. *Journal of Mood Disorders*, 3(2), 90-92. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130624120840>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kim, E., Kim, K., Kim, D., ve Kim, E. (2006). *OECD improving school leadership country background report for Korea*. Korean Educational Development Institute. <https://www.oecd.org/education/school/39279389.pdf> 08.06.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kim, M & Parkay, F. W. (2004) Beginning principals in the Republic of Korea: The challenges of new leadership. *KEDI Journal of Educational Policy*, 1(1), 85-97.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Koçak, S., & Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224.
- Konan, N., Çetin, R. B. & Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141–157.
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.4>
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar- çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252.

- Kotterman, J. (2006). Leadership versus management: What's the difference? *J. Qual. Participation*, 29(2), 13–17.
- Krüger, M. (2009). The big five of school leadership competences in the Netherlands. *School Leadership & Management*, 29(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/13632430902775418>
- Kukemelk, H., & Ginter, J. (2016). Estonia: school leadership in Estonia 2001–2013. H. Ärlestig, C. Day & O. Johansson (Eds.). *A Decade of research on school principals: Cases from 24 countries* içinde (s. 125-135). https://doi.org/10.1007/978-3-319-23027-6_7
- Kumpulainen, T. (2016). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016* [Teachers and principals in Finland 2016]. Finlandiya Talim ve Terbiye Kurulu. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Küçük, Ö. & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 53-68.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lahtero, T., Ahtiainen, R. & Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340-348. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2018.3637>
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.

- Lash, C. L., Burton, A. S., & Usinger, J. (2023). Developing learning leaders: How modeling PLC culture in principal preparation can shift the leadership views of aspiring administrators. *Journal of Research on Leadership Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/19427751231170898>
- Lawrence, B. B. (1989). *Defenders of god - the fundamentalist revolt against the modern age*. New York: Harper and Row.
- Lee, B. M. (2003). Principal qualification system: Keep or abolish it? The Korean Teachers' Newspaper, September 27, 2003. p. 9. (in Korean).
- Leithwood, K. A. & Poplin, M. S. (1992). Transformtional leadership. *Educational leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Sun ,J. & Schumacker, R. (2020) How shool leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly* 56(4): 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Levent, F. & Yazıcı, E. (2015). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39). 121-143.
- Lim, Y. H. (2006, 4-6 Ekim). *Education in Singapore: preparation for school leadership* [Bildiri sunumu]. Australian Secondary Principals' Association National Conference, Winmalee, NSW.
- Liontos, L. B. (1992). Transformational leadership. *ERIC Digest*, 72, 1-7.
- Liu, S., Xu, X., Grant, L., Strong, J., & Fang, Z. (2017). Professional standards and performance evaluation for principals in China: A policy analysis of the development of principal standards. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 238–259. <https://doi.org/10.1177/1741143215587304>
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M. & Murphy, J. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. Harris, A. (Ed). *Distributed leadership. Studies in educational leadership* içinde (s.157-180). Springer, Dordrecht.

- Lunenburg, F. C. & Irby, B. J. (2006). *The principalship: Vision to action*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Madenoglu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. & Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 47-69. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.003>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126.
- Meho, L. I. (2006). E-Mail interviewing in qualitative research: A methodological discussion. *Journal of the American Society For Information Science and Techonolgy*, 57(10), 1284-1295.
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2013, 28 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 28573). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130228.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. (2008, 24 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 26856). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik. (2008, 8 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 26961). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/08/20080808.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik. (2008, 15 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 27025). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/10/20081015.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2004, 11 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 25343). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/01/20040111.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2009, 13 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 27318). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2009, 29 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 27334). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090829.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2009, 10 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 27345). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/09/20090910.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2010, 15 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 27582). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/05/20100515.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2010, 9 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 27724). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/10/20101009.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2011, 9 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 28020). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110809.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (1998, 23 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 23472). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23472.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2007, 13 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 26492). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik (2015, 6 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 29494). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/10/20151006.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2016, 27 Ocak). *Resmî Gazete* (Sayı: 29606). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/01/20160127.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2013, 4 Ağustos). *Resmî Gazete* (Sayı: 28728). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014, 26 Temmuz). *Resmî Gazete* (Sayı: 29072). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği. (2006, 4 Mart). *Resmî Gazete* (Sayı: 26098). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik. (2013, 12 Ekim). *Resmî Gazete* (Sayı: 28793). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131012.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Görevde Yükselme Yönetmeliği. (2003, 11 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 25135). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/06/20030611.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (1999, 30 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 23681). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23681.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. (2014, 10 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 29026). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140610.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. (2017, 22 Nisan). *Resmî Gazete* (Sayı: 30046). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği. (1995, 27 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 22417). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22417.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (1993, 5 Temmuz). *Tebliğler Dergisi*, (Sayı: 2386). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/57-1993/438-2386-temmuz-1993>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Nitelikleri ile Atanmaları Hakkında Yönetmelik. (1990, 29 Ekim). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2324). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/54-1990/499-2324-ekim-1990>
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Taşra Teşkilatı Yöneticiliklerine Atanma ve Bunların Görevden Alınmaları Hakkında Yönerge. (1986, 24 Mart). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2207). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/50-1986/587-2207-mart-1986>
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atanmalarına ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönerge. (1985, 6 Mayıs). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2187). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/49-1985/565-2187-may-s-1985>
- Ministry of Education Singapore (MOE) (2023). <https://www.moe.gov.sg/about-us/our-mission-and-vision> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- Mustamin, N. F. N. & Yasin, M. (2012). The competence of school principals: What kind of need competence for school success? *Journal of Education and Learning (Edulearn)*, 6(1), 33-42. <http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v6i1.188>
- Mutlusoy, S. (2019). *Okul yöneticilerinin yöneticilik görev sürelerinin sınırlandırılmasına ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counselling: A practical approach (4th Ed.)*. USA: Educational Media Corporation.
- Nacar, D. & Demirtaş, Z. (2017). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 443-456.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2023a). Singapore: Teacher and principal. <https://ncee.org/country/singapore/> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2023b). South Korea: Teacher and principal. <https://ncee.org/country/singapore/> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2023c). Shanghai- China: Teacher and principal. <https://ncee.org/country/shanghai-china/> adresinden 31.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2023d). Estonia: Teacher and principal. <https://ncee.org/country/estonia> adresinden 31.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2023e). Japan: Teacher and principal. <https://ncee.org/country/estonia> adresinden 31.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Center of Education and Economy (NCEE) (2023f). Canada: Teacher and principal. <https://ncee.org/country/canada> adresinden 10.06.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Institute for School Teachers and Staff Development (NITS) (2021). Professional development programs. <https://www.nits.go.jp/en/> adresinden 09.05.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Institute of Education (NIE) (2023a). Management and leadership in schools programme. <https://www.nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/management-and-leadership-in-schools-programme#duration> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Institute of Education (NIE) (2023b). Leaders in education programme. <https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/leaders-in-education-programme/> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.

- National Institute of Education (NIE) (2023c). Building educational bridges: innovation for school leaders programme. <https://nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadership-programmes/building-education-bridges-innovation-for-school-leadership/> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- National Institute of Education (NIE) (2023d). Leadership programmes. <https://www.nie.edu.sg/professional-and-leadership-development/leadershipprogrammes/> adresinden 01.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- Newton, P. & Costa, J. (2016). School autonomy and 21st century learning: the Canadian context. *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1279-1292. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0151>
- Nichols, S., Glass, G. & Berliner, D. (2012). High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education Policy Analysis Archives*, 20(20), 1-35. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v20n20.2012>
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district. *Canadian Journal Of Educational Administration and Policy*, 30, 1- 15.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results in focus*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/aa9237e6-en>.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Okyay, Ömer, Özsoy, M. M., Sönmezer, S., & Koşar, S. (2023). Okul müdürlüğünün ilk yıllarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(1), 1–16.
- Ontario Collage of Teachers [OCT]. (2022). *Principal’s qualification program guideline*. 10 Haziran 2023 tarihinde https://www.oct.ca/-/media/PDF/Additional%20Qualifications/Principal/EN/draft_PR_principals_qualification_program_e.pdf adresinden erişilmiştir.

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM] (2023, 20 Haziran). *Hizmet içi eğitim programları*. 6 Temmuz 2023 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/> adresinden erişilmiştir.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Matser Basım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Önder, E. (2016). Causes of school failure from teacher and student's perspective. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(2), 9-22.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Journal of Social Sciences and Education*, 2(2), 311-334.
- Özan, M. & Yaraş, Z. (2017). Türk eğitim sisteminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 57, 263-280. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6996>
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, N. (2020). Principals as instructional leaders: Observation of Turkish and math instruction in lower secondary schools in Turkey. *Inquiry in education*, (12)1, 1-18
- Özdemir N (2019) Principal leadership and students' achievement: Mediated pathways of professional community and teachers' instructional practices. *KEDI Journal of Educational Policy* 16(1): 81–104. <https://doi.org/10.1177/17411432221118662>
- Özdemir, S. & Yalın, H. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Özen Kılıç, D. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3717>

- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren- örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özer, N. & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-11.
- Özer, N. & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1095-1123. DOI: 10.26466/opus.767321
- Özerbaş, M. A. & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Özkan, M. (2016). Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639. <https://doi.org/10.21547/jss.256732>
- Özmen, F. (2002, Mayıs). *Okul müdürlerinin yetiştirilmesi gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler* [Bildiri sunumu]. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara.
- Öztaş, N. (2010). *Okul müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Öztekin, A. (2005). *Yönetim bilimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Öztüccar, R. (2005). *Eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri ve yetiştirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC.

- Öztürk, M. B. & Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program*. London: McGraw-Hill Education.
- Pearce, C. L. & Conger, J. A. (2002). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Sage Publications.
- Pearce, C. L., Conger, J. A. & Locke, E. A. (2008). Shared leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 19(5), 622-628. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.leaqua.2008.07.005>
- Pehlivan Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Yayıncılık.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.
- Pijanowski, J. C., & Peer, D. K. (2016). Launching a principal preparation program for high needs rural schools. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(2), 104-115.
- Quinn, D. M. (2002). The impact of principal leadership behaviors on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Recepoğlu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Recepoğlu, E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Ritchie, R. & Woods, P.A. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools. *School Leadership and Management*, 27(4), 363-381. <https://doi.org/10.1080/13632430701563130>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rodrigues, A. O. & Ferreira, M. C. (2015). The impact of transactional and transformational leadership style on organizational citizenship behaviors. *Psico-USF*, 20(3), 493-504. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200311>
- Sağır, M. & Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sak R., Şahin-Sak İ., Öneren Şendil Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi (Online)*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Santiago, P., Levitas, A., Rado, P. & Shewbridge, C. (2016). *OECD reviews of school resources: Estonia 2016*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264251731-en>
- Savaş, G. (2019). Okul yöneticisi yetiştirmede dünyadaki eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 59-72.
- Saxe, R. W. (1987). *Approaches to Administrative Training in Education*. Edited by Joseph Murphy and Philip Hallinger. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1987. *NASSP Bulletin*, 71(503), 143-144. <https://doi.org/10.1177/019263658707150338>
- Scheerens, J. & Stoel, W. (1988, 5-9 Nisan). *Development of theories of school effectiveness* [Bildiri sunumu]. Annual Meeting Of American Educational Research Association, New Orleans.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.109>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Schulte, D. P., Slate, J. R. & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172-195. <https://doi.org/10.11575/ajer.v56i2.55397>
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Sezer, Ş. & Engin, G. (2020). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: Durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(206). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9621>
- Sezer, Ş. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 715-723.
- Sezer, Ş. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 715-723.
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(1), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Sincar, M. & Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571-595.
- Sivri, H. & Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki paylaşılan liderliğe ilişkin ampirik araştırmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 135-163. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.005>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143-50. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266918>
- Sujana, A., & Komariah, A. (2020). Entrepreneurship competency training model of private high school principal through knowledge-based economy approach. *Proceedings of the 3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2019)*.
- Şahan, G. (2018, Nisan 26-28). *Etkili okul müdürlerinin özellikleri* [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Türkiye.
- Şahin, İ., Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2017). Okul Yöneticilerinin Atanmasında Kaotik Dönem ve Etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3), 1007-1021. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330238>
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-83.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırılmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim yöneticiliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed. International). Pearson/Allyn & Bacon.
- Tabancalı, E., & Çakıroğlu, Z. K. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(1), 392-417. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.296254>
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt kültürü üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education*. Finnish National Board of Education.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1946). 3. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1962). 7. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1970). 8. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1993). 14. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1996). 15. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1999). 16. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2006). 17. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2010). 18. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2014). 19. *milli eğitim şurası kararları*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- Tanrıöğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tanrısevdi, F. & Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.

- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tasrim, I. W. (2017). Visionary leadership in the process of change in effective schools: A multicase study in three primary schools. *International Journal of Science and Research*, 6(8), 128-137. <https://doi.org/10.21275/ART20175919>
- Taş, A., & Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-391.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Taymaz, A. H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: SAYPA.
- Temel Okullar ve Liseler Kanunu [Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus] (2010, 1 Eylül). *Estonya Resmî Gazetesi* (Sayı: 2010, 41, 240). <https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/515032023010/consolide>
- Terzi, Y. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- The Institute for Education Leadership, Ontario. (2012). *A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action*. 10 Haziran 2023 tarihinde https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf adresinden erişilmiştir.
- Topcu, M. (2017). Kriz liderliği ve krizleri fırsata çevirmede dönüştürücü-vizyoner liderlik. *Akademik Hassasiyetler*, 4(8), 71-100.
- Töre, E. & Kırloğlu, İ. (2022). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2205-2221. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1090149>
- Turabik, T., Atanur-Baskan, G., Koçak, S. (2014). Certain developed countries' school manager training models and in the light of these models suggestions for Turkey's school manager training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 131(2014), 236-243.

- Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Okul liderlerinin web tabanlı yetiştirilmesinde problem temelli öğrenme: *Teorik Bir Model Önerisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 395-424.
- Türetgen, İ. Ö., Ünsal, P., & Telman, N. (2004). Yöneticiler için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 25-44.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 31 Aralık 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği [TED] (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkoğlu, D. (2016). *Türkiye’de eğitim sisteminin yönetsel yapısı ve eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin tarihsel gelişimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- UNESCO. (2011). *World data on education* (7th Edition). <https://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-seventh-edition-2010-11>
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Urlick, A. & Bowers, A. J. (2014) The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up? *Journal of School Leadership* 24(2): 386–414. <https://doi.org/10.1177/105268461402400207>
- Urlick, A. (2016). The influence of typologies of school leaders on teacher retention: A multilevel latent class analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 434–468. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0090>
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan’daki okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanma süreçlerinin karşılaştırılması. *Journal of Human and Social Sciences*, 4(1), 171-191. <https://doi.org/10.53048/johass.822789>

- Ünal, A., & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 567-585.
- Üzüm, H. & Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 95-112.
- Walker, A. & Haiyan, Q. (2017). *Deciphering Chinese school leadership: conceptualisation, context and complexities*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315665375>
- Walker, A., & Hallinger, P. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 554-570.
- Webber, C. F. & Scott, S. (2010). Mapping principal preparation in Alberta, Canada. *Journal of Education and Humanities*, 1(Summer), 75-96.
- Wilmore, D., & Betz, M. (2000). Information technology and schools: The principal's role. *Educational Technology and Society*, 3(4), 12-19.
- Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. A. & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership. Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration Leadership*, 32(4), 439-457. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143204046497>
- www.eesti.ee. (t.y.). *Information about Estonia*. 1 Haziran 2023 tarihinde <https://www.eesti.ee/en/republic-of-estonia/republic-of-estonia/information-about-estonia> adresinden edinilmiştir.
- www.hm.ee (2016). *Estonya okul lideri yetkinlik modeli*. 1 Haziran 2023 tarihinde <https://www.hm.ee/et/node/9172> adresinden erişilmiştir.
- Yalçinkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yalçinoğlu, P. (2013). Ön hazırlıklar: Sizin için iyi olanı yapmak. A. Ersoy & P. Yalçinoğlu (Ed.). *Nitel araştırmaya giriş* içinde (s.85-134). (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yalçın-Tepe, F. D. & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: Bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1142-1161. <https://doi.org/10.17755/esosder.303656>
- Yalun, A., & Du, C. (2019). The development of educational administration system in China. *International Education Studies*, 12(2), 25-35. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p25>
- Yaman, A. (2010). İç denetçinin yeni rolü; Etik liderlik. *Denetim*, (5), 9-16.
- Yan, W., & Ehrich, L. C. (2009). Principal preparation and training: A look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315665375>
- Yaşar, M., Öztürk, N. & Demirbaş, E. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 123-134.
- Yavuz, Y. & Çakır, P. (2022). PISA’da başarılı olan ülkeler ile Türkiye’de okul yöneticilerini seçme, atama ve yetiştirme süreci. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 427-447. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1067990>
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Yeni, G. (2020). 21. yüzyıl becerilerinin okul yöneticilerinin liderlik yönlerine olan etkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 19-30.
- Yetim, G. & Toprakçı, E. (2020). Problems faced by new school heads and suggestions for solutions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 13-32. DOI: 10.17679/inuefd.538914
- Yeyrek, M. (2018). *Geleneksel yönetim ve vizyoner liderlik davranışlarının, çalışanların performansına etkilerine yönelik bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2010). *Nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımçı liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 18-25. <https://doi.org/10.32570/ijofe.356850>
- Yılmaz, A. İ. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2002). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın bir biriminde, toplam kalite yönetiminin özünü oluşturan etik değerlerin algılanmasına yönelik bir durum çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yılmaz, R., & Şahin-Yüksel, F. (2016). Yöneticilerin dönüştürücü liderlik düzeylerinin psikolojik iyi oluş ve bazı kişisel değişkenlere göre yordanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 595-615.
- Yüksekli, N. U. & Okçu, V. (2022). Okul yöneticilerinin yeterli düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 292-325. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1095814>
- Zhang, J., & Faerman, S. R. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system. *European Journal of Information Systems*, 16(4), 479 -493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000694>
- Zheng, Y., Walker, A., & Chen, S. (2013). Change and continuity: A critical analysis of principal development policy in Mainland China (1989–2011). *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 484–503. <https://doi.org/10.1177/1741143213485463>
- Zhu, W., May, D. M., & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(1), 16- 28. <https://doi.org/10.1177/107179190401100104>

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Görkem Oynar		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Eğitim Yönetimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Anadolu Üniversitesi	İngilizce Öğretmenliği	2008
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği	2014
YL Tez Başlığı	İlköğretimde Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Kadir Beycioğlu		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
*Oynar, G. & Şahin, İ. (2023). İdeal okul yöneticisi ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 23(2), 762-788. DOI: 10.17240/aibuefd. 2023.-1169957			
*Oynar, G. & Şahin, İ. (2023, 24 Mart). <i>Geçerli, güvenilir bir ölçme aracı geliştirme çalışması: İdeal okul yöneticisi</i> [Bildiri sunumu]. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Sempozyumu, İzmir.			
* Oynar, G. & Şahin, İ. (2023, 25 Mart). <i>Millî eğitim bakanlığının okul yöneticisi yetiştirme uygulamalarının incelenmesi</i> [Bildiri sunumu]. Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Araştırmaları Sempozyumu, İzmir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
-			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
-			

EK 2. Etik İzin

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-137555
Konu : Görkem OYNAR

ACELE
08.11.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.10.2021 tarih ve E-67493393-302.08.01-122703 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 21.10.2021 tarihli toplantısında alınan 03 sayılı karar ile Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Görkem OYNAR'ın "Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 421F269E-1E92-4E24-AEFA-4BE792812F3B Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir

Bilgi için: Pelin ALTIN
Memur



YAZI KİTAP ÖZETİ

EK 3. Uygulama İzinleri



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE

15.10.2022

Sayı : E-87347630-659-394669

Konu : Araştırma İzni Görkem OYNAR

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29.09.2022 tarihli ve E-87347630-659-377322 sayılı yazımız.

b) Manisa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 12.10.2022 tarih ve 60602203 sayılı yazısı. (1 Sayfa).

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Görkem OYNAR'ın, "Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (13 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: F3FC9694-82E3-4CA1-9C71-7873D210ECE4 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Gülcan TOPÇU
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr Sürekli İşçi



EK 3. Uygulama İzinleri (devamı)



T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-60602203
Konu : Araştırma İzni
(Görkem OYNAR)

12.10.2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) 29/09/2022 tarih ve 377322 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Görkem OYNAR, "Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İlinde ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik yapmak istediği araştırma izni ile ilgili, Müdürlük Makamından alınan 10.10.2022 tarih ve 60365078 sayılı onay, yazımız ekindedir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ekli listede belirtilen okullarda uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içerisinde araştırma sonucunu içeren bir kitap ve iki adet CD'nin Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesini arz ederim.

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Onay Yazısı (1 Sayfa)
- 2- Ölçekler (5 Sayfa)
- 3- Okul Listesi (6 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh.Atatürk Blv. No:36/A Şehzadeler/MANİSA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0262 222 10 00

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

E-Posta : manisa@meb.gov.tr

İnternet Adresi : manisa.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : manisa@meb.gov.tr

Faks : 0262 222 10 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5fa8-efd3-31f3-aa45-c85d kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Uygulama İzinleri (devamı)

T.C.
MANİSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-46949512-605.01-60365078
Konu : Araştırma İzni
(Görkem OYNAR)

10.10.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020 / 2 No'lu Genelgesi,
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'nin 29/09/2022 tarih ve 377322 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Görkem OYNAR, "Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi" konu başlıklı çalışması kapsamında Manisa İlinde ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik yapmak istediği araştırma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup;

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında mühürlenmiş ve paraflanmış örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması kaydı ile 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ekli listede belirtilen okullarda uygulanması ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Coşkun DEMİR
Şube Müdürü

OLUR

Mustafa DİKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Nişancıpaşa Mh.Atatürk Blv.No:36/A Şehzadeler/MANİSA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Strateji Geliştirme - C.Sunay BULUT

Telefon No : 0262 222 00 00

E-Posta : meb@hs01.kep.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : manisa.meb.gov.tr

Unvan : Memur

Faks : 0262 222 00 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06f9-d9c4-3e1a-9527-7bf5 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Ölçek Kullanım İzni

Çok İvedi



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-50321
Konu : Görkem OYNAR

29/04/2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.03.2021 tarih ve E-49926767-300.99-36811 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 12.04.2021 tarihli toplantısında alınan 11 sayılı karar ile Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı öğrencisi Görkem OYNAR'ın "Okul Yöneticilerine İlişkin İdeal Okul Yöneticisi Algıları ve Okul Yöneticisi Yetiştirme Sürecine Yönelik Bir Model Önerisi" adlı tez çalışmasında uygulayacağı anketin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Feragatınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 85129293XB kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Merve ÇÜRÜK
Dahili:

E-Posta: merve.curuk@deu.edu.tr

izmir



EK 5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler

İDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, ideal okul yöneticisine yönelik bir model önerisi geliştirmek amacıyla yürütülen doktora tez çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel özellikler ile çalıştığınız okula ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde, yönetim yaklaşımına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Vereceğiniz yanıtlar araştırma amacıyla kullanılacak, kesinlikle başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Görkem OYNAR
Doktora Öğrencisi

Doç. Dr. İdris ŞAHİN
Tez Danışmanı

BÖLÜM-1 KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çalıştığınız okul türü:
İlkokul () Ortaokul () Anadolu Lisesi () Meslek Lisesi ()
2. Cinsiyetiniz:
Kadın () Erkek ()
3. Öğrenim durumunuz:
Lisans () Lisansüstü ()
4. Branşınız:
Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni () Meslek Öğretmeni ()
5. Mesleki kıdeminiz:
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri ()
6. Bulunduğunuz okuldaki müdürünüz ile birlikte çalıştığınız süre:
1 yıldan az () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7 yıl ve üzeri ()
7. Çalıştığınız okulun öğretmen sayısı:
20'den az () 21- 40 arası () 41- 60 arası () 61-80 arası () 81 ve üzeri ()
8. Çalıştığınız okulun öğrenci sayısı:
250'den az () 251-500 arası () 501-750 arası () 751-1000 () 1001 ve üzeri ()

EK 5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler (devamı)

Okul müdürümüz...					İDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ÖLÇEĞİ <i>Sol taraftaki sütunu mevcut okul müdürünüze göre işaretleyiniz.</i> <i>Sağ taraftaki sütunu sizce olması gereken ideal okul müdürüne göre işaretleyiniz.</i>	İdeal okul müdürü...				
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
					1. Yeni fikirlere açıktır.					
					2. Dışa döndüktür.					
					3. Yaratıcı düşünme becerisine sahiptir.					
					4. Eleştiriye açıktır.					
					5. Mizah anlayışı güçlüdür.					
					6. Öğrenmeye meraklıdır.					
					7. Güvenilirdir.					
					8. Türkçeyi doğru ve düzgün kullanır.					
					9. İyi bir dinleyicidir.					
					10. Okul personeli ile iyi ilişkiler kurar.					
					11. Öğrencilerin akademik gelişimini yakından izler.					
					12. Öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikleri					
					13. Giyimi ve kuşamı ile örnek olur.					
					14. Öğretmenlerin fikirlerini rahatça ifade etmelerine olanak sağlar.					
					15. Yetkilerinden bazılarını müdür yardımcısı ile paylaşır.					
					16. Uygulamalarında tüm okul personeline eşit davranır.					
					17. Yönetim bilimi hakkında bilgilidir.					
					18. Okulun sahip olduğu kaynakları okulun amaçlarına uygun kullanır.					
					19. Öğretmenlerin yaratıcı fikirler üretmesini					
					20. Öğrencilerin disiplin sorunlarına yapıcı yaklaşır.					
					21. Okul ortamını güvenli hale getirir.					
					22. Okulun ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlamaya					
					23. Kararların uygulanmasını titizlikle izler.					
					24. Okulun fiziki yapısını geliştirmeye çalışır.					
					25. Öğrenci başarısı için planlama yapar.					
					26. Öğretmenleri mesleki gelişimleri için teşvik					
					27. Sorunlara farklı çözüm yolları arar.					
					28. Okul personelinin güçlü ve zayıf yönlerini					
					29. Okulda yaşanan sorunların nedenlerini dikkatle					
					30. Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmeye çalışır.					
					31. Öğretmenlerin ekipler halinde çalışmaya yönlendirir.					
					32. Eğitim ile ilgili gelişmeleri takip eder.					
					33. Okulun teknolojik donanımını geliştirmeye çalışır.					

EK 5. Araştırmada Kullanılan Ölçekler (devamı)

Okul müdürümüz...					İDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ÖLÇEĞİ (devamı)	İdeal okul müdürü...				
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	namen katılıyorum		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	namen katılıyorum
					34. Okul başarısı için hedefler koyar.					
					35. Öğretim sürecinde teknolojinin kullanılmasını destekler.					
					36. Okul personelini başarılı bir şekilde organize eder.					
					37. Öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.					
					38. Çeşitli projelere öğretmenlerin ve öğrencilerin katılımını teşvik eder.					
					39. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim imkânlarından					

EK 6. Görüşme Soruları

İDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ALGISI VE OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Görkem OYNAR. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Bilim Dalı doktora öğrencisiyim. Okul yöneticilerine ilişkin “ideal okul yöneticisi algılarını belirlemeyi ve okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik” bir model önerisi sunmayı amaçlayan bir doktora tez çalışması yürütüyorum. Bu araştırmada görüşlerinizin çok önemli sağlayacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkürler ederim.

Görüşme süresince bana söyleyeceklerinizin tümü kesinlikle gizli tutulacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, isminiz de rapora yansıtılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Başlamadan önce, sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Sakıncası yoksa izninizle, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Hazırsanız sorulara başlamak istiyorum.

Katılımınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Görkem OYNAR
Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyeti:

2. Görevinizi:

3. Mesleki Kıdemi :

4.Eğitim Durumu:

EK 6. Görüşme Soruları (devamı)

İDEAL OKUL YÖNETİCİSİ ALGISI VE OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRME GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul müdürü Ahmet Bey, müdürlük görevine ilk kez atılıyor. Müdür olunca okul müdürlüğü görevinin, öğretmenlik ve müdür yardımcılığı görevinden, daha önce düşündüğünden farklı yönleriyle karşılaşıyor. Okulu yönetmek için, bazı konularda yeterli bilgiye ve yönetim becerilerine yeterince sahip olmadığını fark ediyor.
 - Kendinizi Ahmet Bey'in yerine koyduğunuzda, size göre Ahmet Bey daha önce farkında olmadığı neleri fark etmiş olabilir?
 - Kendinizi Ahmet Bey'in yerine koyduğunuzda, size göre Ahmet Bey, okul yönetiminde hangi konularda güçlük çekmiş olabilir?
 - Kendinizi Ahmet Bey'in yerine koyduğunuzda, size göre Ahmet Bey, yeterince sahip olmadığı bilgi ve yönetim becerileri neler olabilir?
2. "X" okulunun müdürü, okulu yönetirken karşılaştığı sorunları kendince çözmeye çalışıyor. Ancak, bu okulda başarı düzeyi yükselmediği gibi, var olan diğer sorunlar da çözülüyor, hatta artıyor. Size göre bu okul müdürü ne yapsa sorunları daha iyi çözer?
 - Ne tür kararlar almalı? Neden?
 - Kararları nasıl almalı? Neden?
 - Okulda karar almada kimler yer almalı? Neden?
 - Kararların uygulanmasında sorumluluk nasıl paylaşılmalı?
3. Gerek öğrencilik zamanlarınızda gerek çalışma hayatınızda gerekse medyada farklı okul müdürlerini duymuş ya da tanımışsınızdır. Bu bağlamda size "İdeal bir okul müdürü nasıl olmalıdır?" diye sorsalar ne derdiniz?
 - Bu müdürün kişisel özellikleri,
 - İletişim becerisi,
 - Yönetimsel becerileri,
 - Okul müdürü (amirlik görevi dışında) başka hangi rollere sahip olmalıdır?
4. Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili olarak bir model üzerine çalışıyor. Diyelim ki, bu modelin taslağını oluşturmak üzere kurulan "yönetici yetiştirme komisyonu" nda görevlendirilen kişilerden biri olarak sizi seçtiler ya da siz bu komisyonda gönüllü olarak yer aldınız. Bu komisyonda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin olarak hangi önerilerde bulunurdunuz?
 - Verilecek bu eğitimin hangi konu alanlarını kapsamasını isterdiniz?
 - Okul yöneticilerine verilecek eğitimin zamanı, süresi, sıklığı ile ilgili ne tavsiye ederdiniz?
 - Bu yetiştirme modelinde hangi kurumlara, nasıl bir rol verirdiniz? (MEB, Üniversiteler, Yerel yönetimler, Eğitim sendikaları, Özel Kuruluşlar vb.)
 - Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda sizce nasıl bir model uygulanabilir

