

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

Hamiyet ÇAMUR

OKUL MÜDÜRLERİNİN INFORMAL ÖĞRENME
BİÇİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÖZ-YÖNETİMLİ
ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI
İLE YETKİNLİĞE DAYALI İŞ PERFORMANSI
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ

İSTANBUL, Ağustos 2023

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

Hamiyet ÇAMUR
(172504002)

OKUL MÜDÜRLERİNİN INFORMAL ÖĞRENME
BİÇİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÖZ-YÖNETİMLİ
ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI
İLE YETKİNLİĞE DAYALI İŞ PERFORMANSI
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ

İSTANBUL, Ağustos 2023

T.C.

**İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

Hamiyet ÇAMUR

(172504002)

**OKUL MÜDÜRLERİNİN İNFORMAL ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN
BELİRLENMESİ VE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE
HAZIRBULUNUŞLUKLARI İLE YETKİNLİĞE DAYALI İŞ
PERFORMANSI ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih :

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ

İstanbul Okan Üniversitesi _____

Diğer Jüri :Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

Üyeleri İstanbul Okan Üniversitesi _____

:Prof. Dr. Aydın BALYER

Yıldız Teknik Üniversitesi _____

:Prof. Dr. Soner POLAT

Kocaeli Üniversitesi _____

:Dr. Öğretim Üyesi Muharrem KÖKLÜ

İstanbul Okan Üniversitesi _____

İSTANBUL, Ağustos 2023

BEYAN

Bu çalışmanın, kendi tez çalışmam olduğunu, tezde kullanılan bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim.



Hamiyet ÇAMUR



Tezimi, kaybettiğim “Kıymetli Babam Süleyman ÇAMUR”a ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada özverisini esirgemeyen, bilgisiyle yol gösterici olan, ilminden ve tecrübelerinden faydalandığım danışmanım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ'e büyük desteği, rehberliği, hoşgörüsü ve sabrından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde, yardım ve desteğini esirgemeyen değerli vaktini ayırarak engin bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, yardımcı olan, değerli hocalarım; Sayın Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne, Prof. Dr. Aydın BALYER'e, Dr. Öğretim Üyesi Muharrem KÖKLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım. Doktora tez savunmamda yer alan ve çalışmama değerli katkılar sunan Sayın Prof. Dr. Soner POLAT'a ayrıca teşekkür ederim. Doktora sürecinde bilgi birikimleriyle yol gösteren bu aşamaya gelmemde emekleri olan değerli hocalarım; Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN'a, Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ'ye, Prof. Dr. Mübariz HASANOV'a, ve Dr. Öğretim Üyesi Banu ERGİN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmama katkı sunan değerli hocam Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Hakkı POLAT'a sabır ve anlayışından dolayı teşekkürü borç bilirim. Doktora sürecinde yardımlarını esirmeyen değerli sınıf arkadaşlarım; Dr. Eda DEMİR DÜLGER'e, Dr. Caner DİNLER'e, Dr. Yelda ACARBAY'a, Mustafa ÖZTÜRK'e ve Erkan ŞAHİN'e teşekkür ederim. Ayrıca veri toplama aşamasında yardımcı olan İstanbul'daki tüm şube müdürlerine ve okul müdürlerine teşekkürlerimi sunarım. Bilgi birikimleriyle bana yol gösteren çalışmama katkıda bulunan değerli okul müdürüm Dr. Mesut DEMİRBİLEK'e ve veri toplama sürecinde okul müdürlerine ulaşmamda bana yardımcı olan okul müdürü değerli Mesut YAZICIOĞLU'na ayrıca teşekkür ederim. Son olarak her zaman beni destekleyen aileme, ayrıca beni yüreklendiren bana destek olan yeğenim Dr. Öğretim Üyesi Zuhale ÇAMUR'a bu süreçte benden desteğini esirmeyen yeğenim Esma ÇAMUR'a her zaman yanımda olan ve beni destekleyen değerli arkadaşlarımla, Hatice POLAT'a, Arzu YILDIZ'a ve Nurgül BEŞLİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos, 2023

Hamiyet ÇAMUR

İÇİNDEKİLER

BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	x
SUMMARY	xv
SEMBOLLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR.....	xxi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxii
TABLolar LİSTESİ.....	xxiii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	16
1.2.1.1. Nitel Araştırma Alt Amaçları	16
1.2.1.2. Nicel Araştırma Alt Amaçları.....	17
1.3. Araştırmanın Önemi.....	17
1.4. Sayıtlılar (Varsayımlar).....	19
1.5. Sınırlılıklar	1
1.6. Tanımlar	1
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	3
2.1. Yetişkin Eğitimi /Öğrenmesi ve Yaşam Boyu Öğrenme	3
2.1.1. İnformal Öğrenme	7
2.1.1.1. İnformal Öğrenmenin İş Yaşamındaki Yeri	9
2.1.1.2. İnformal Öğrenme Kaynakları ve Stratejileri	13
2.1.1.3. İnformal Öğrenme Biçimleri	17
2.1.1.3.1. Sosyal (Örtük) Öğrenme	18
2.1.1.3.2. Tesadüfi (Rastlantısal) Öğrenme	18
2.1.1.3.3. Öz-Yönetimli Öğrenme	19
2.1.1.3.3.1. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk.....	29
2.1.1.3.3.2. Öz-yönetimli öğrenme Kökenleri ve Kaynakları.....	32
2.1.1.3.3.3. Öz Yönetimli Öğrenenlerin Özellikleri	34

2.1.1.3.3.4. Öz-yönetimli öğrenme ve İş Performansı Arasındaki İlişki	37
2.2. Yetkinlik Kavramı.....	42
2.2.1. Yetkinlik Bileşenleri.....	47
2.2.2. Yetkinliklerin Sınıflandırılması.....	48
2.2.2.1. Eşik Yetkinlikler ve Başarı Yetkinlikleri.....	48
2.2.2.2. Temel (Kurumsal) Yetkinlikler	49
2.2.2.3. Fonksiyonel (Teknik) Yetkinlikler	49
2.2.2.4. Davranışsal (Kişisel) Yetkinlikler	49
2.2.2.5. Yönetmel Yetkinlikler	49
2.2.3. Yetkinlik Modeli	50
2.2.4. Yetkinliklerin Oluşturulması/Belirlenmesi ve Özellikleri.....	51
2.2.5. Yetkinliklerin Örgüte Olan Katkıları.....	53
2.3. Performans Kavramı	56
2.3.1. Yetkinlikler ve Performans İlişkisi.....	57
2.3.2. Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme	58
2.4. Etkili Okul Liderleri Yetkinlik Alanları ve Okul Performansı	59
2.4.1. Okul Müdürleri Roller ve Yetkinlikleri.....	69
2.5. İlgili Araştırmalar.....	77
2.5.1. İnfomal Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	77
2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	78
2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	80
2.5.2. Öz-yönetimli öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar	85
2.5.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	85
2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	86
BÖLÜM III YÖNTEM.....	92
3.1. Araştırmanın Modeli	92
3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu	94
3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	94
3.2. Araştırmanın Evren-Örneklem ve Çalışma Grupları	95
3.2.1. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların (Çalışma Grubunun) Belirlenmesi	95
3.2.2. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem	98
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	102
3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması.....	102
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları	103

3.3.2.1. Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği	104
3.3.2.2. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	109
3.4. Verilerin Analizi.....	122
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi	122
3.4.1.1. Araştırmada Yapılan Nitel İçerik Analiz Aşamaları.....	123
3.4.1.2. Nitel Veri Analizi ve Nitel Veri Toplama Süreçlerinde Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar.....	126
3.4.2. Nicel Verilerin Analizi	127
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR.....	134
4.1. Nitel Çalışma Bulguları ve Yorumlar	134
4.1.1. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	135
4.1.2. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Stratejileri'ne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	152
4.1.3. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Kaynakları'na İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	162
4.1.4. Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	177
4.1.5. Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	193
4.2. Nicel Çalışma Bulguları ve Yorumlar.....	215
4.2.1. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	219
4.2.2. Demografik Unsurlara Göre (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı) Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	231
4.2.2.1. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Yaş Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	231
4.2.2.2. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	239
4.2.2.3. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	245

4.2.2.4. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Müdürlükteki Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	249
4.2.2.5. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	255
4.2.2.6. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Çalıştıkları Okul Türüne (Özel-Resmi) İlişkin Bulgular ve Yorumlar	259
4.2.2.7. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	264
4.2.2.8. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	272
4.2.3. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişki-Bulgular ve Yorumlar	278
4.2.3.1.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öz Kontrol” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları	280
4.2.3.2.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öğrenme İstekliliği” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları	280
4.2.3.3.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öz Yönetim” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları	281
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER.....	311
5.1. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	311
5.2. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	313
5.3. Öneriler	321
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	321
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	322
KAYNAKÇA.....	325
EKLER	344
EK 1. GÖNÜLLÜLÜK, ONAM FORMU	344
EK 2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE KULLANIM İZİNLERİ	345
EK 2.1. NİTEL VERİ TOPLAMA GÖRÜŞME FORMU– MÜDÜR GÖRÜŞMELERİ	345

EK 2.1.1. MÜDÜR GÖRÜŞMELERİ İÇİN ONAM FORMU	345
EK 2.1.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI	346
EK 2. 2. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	348
EK 2.2.1. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi – Onam Formu	348
EK 2.2.2. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Anketi.....	349
EK 2. 3. ÖLÇEK KULLANMA İZNİ	351
EK 2.3.1."Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği"	352
EK 2.3.2. “OKUL MÜDÜRLERİ STANDARTLARI” ÇEVİRİ İZNİ	353
EK 3. OKUL MÜDÜRLERİ STANDARTLARINDAN OKUL MÜDÜRLERİ YETKİNLİĞE DAYALI İŞ PERFORMANS ALGILARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	356
EK 3. 1. Okul Müdürleri Standartları (Pont, 2013-OECD Raporundaki İngilizce hali).....	356
EK 3. 2. Okul müdürleri yetkinlikler listesi için yapılan çevirinin ilk hali, düzenlenmiş hali ve boyutları	358
EK 3. 3. Araştırmada yapılan geçerlilik ve güvenirlilik analizleri sonucu “okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği”nin-faktör yapısı ve maddelerine yer verilmiştir.	360
EK 3. 4. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği (Son hali)	361
EK 4. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ 52 MADDELİK HALİ, ALT BOYUTLARI, ÇIKARILAN MADDELER.....	361
EK 4. 1. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği –Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması Çıkarılan Maddeler (Not: Çıkarılan maddeler (8, 13) işaretlenmiştir.).....	364
EK 4. 2. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Son Hali	365
EK 5. ETİK KURUL ONAY FORMU	366
EK 6. AYSE ÖN BAŞVURU FORMU.....	367
EK 7. VALİLİK İZİN FORMU VE ONAYLI EKLERİ	368
EK 8. BENZERLİK ORANI.....	380

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN INFORMAL ÖĞRENME BİÇİMLERİNİN BELİRLENMESİ VE ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI İLE YETKİNLİĞE DAYALI İŞ PERFORMANSI ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

HAMİYET ÇAMUR

Ağustos, 2023

Bu araştırmada, okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinin belirlenmesi ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki desen ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın nitel boyutunda, “*Okul Müdürlerinin Informal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi*” amacı ile İstanbul ilindeki resmi ve özel okullarda görev yapan toplam 31 ortaokul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Nitel çalışma süreci paralelinde eş zamanlı olarak, “*Okul Müdürlerinin Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin*” (Çamur ve Gogus, 2023) geliştirilmesi süreci yürütülmüş olup, ölçeğin ön çalışması için OECD raporunda yer alan Pont (2013) tarafından geliştirilen Okul Müdürleri Standartları Listesinin Türkçeye çevrilmesi ve sonrasında geliştirilmek istenen ölçek maddelerinin yazılması, Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlama çalışması Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılan “*Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği*” ile bu tez çalışması sürecinde okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarını tespit etmek amacıyla geliştirilen “*Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği*” (Çamur ve Gogus, 2023) kullanılmıştır. Her iki ölçek için geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlandıktan sonra, son olarak okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için yeniden gerekli veriler toplanmış ve analizler yapılmıştır. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin, yetkinliğe dayalı iş

performans algılarını yordama gücünün tespit edilmesi için ise Yapısal Eşitlik Modeli uygulanmıştır.

Nicel verilerin toplandığı örnekleme, İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürlerinden, araştırma kapsamında ölçeklerin geçerlik-güvenirlik çalışması ve Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 182 katılımcıya, ikinci aşama olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için önceki örneklemden farklı olarak 145 katılımcıya ait veriler analiz edilmiştir. Ana verilerin analizi için ise üçüncü farklı katılımcı grubundan toplam 384 ortaokul müdürüne ait veriler analiz edilmiştir. AFA ve güvenilirlik testleri için SPSS 28™ programı, DFA ve Yapısal Eşitlik Modeli için LISREL 8™ programı kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucu, *“okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları”* arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, okul müdürlerinin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlendikçe, birtakım bilgi, beceri ve tutumlar elde ederek yetkinlik kazandıklarını bu yetkinliklerin ise onların performansını artırdığını ortaya koymaktadır. Çalışmada diğer önemli bir husus, performansı önemli bir ölçüde etkileyen informal öğrenme ve öğrenmede öz yönetim becerisi; nasıl, hangi yollarla ve hangi kaynaklardan kazanılmaktadır sorularına cevap bulmak ve öğrenme sorumluluklarını üstlenen okul müdürlerinin; nasıl, hangi kaynaklardan öğrendiklerini, hangi stratejileri kullandıklarını ortaya koyarak, informal ve öz-yönetimli öğrenme konusunda kılavuz niteliğinde bir çalışma sunmaktır.

Araştırma sonucunda, nitel çalışma kapsamında resmi ve özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden, informal öğrenme biçimlerinden *öz-yönetimli öğrenmeye*; özellikle kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek, öğrenme için gerekli kaynağı ve yöntemi seçerek başvurdıkları, bunun yanı sıra zaman zaman bazı öğrenmelerin de *tesadüfen veya sosyal etkileşimler* yoluyla gerçekleştiği tespit edilmiştir. *Okul müdürlerinin informal öğrenmede başvurdıkları informal öğrenme stratejileri* ise “meslektaşlara ve üstlere danışma, deneyerek-yaşayarak öğrenme, geçmiş deneyimler, alan ile ilgili literatür, kaynak taraması yapma, araştırarak, okuyarak öğrenme ve gözlem yapma” şeklindedir. *İnformal öğrenme kaynakları* ise “meslektaş ve üstlerin tecrübe ve bilgileri, dijital kaynaklar, sosyal

medya, mevzuat ve diğer yazılı kaynaklardan öğrenme” şeklindedir. Son olarak okul müdürlerinin görüş, düşünce ve deneyimlerinden yola çıkarak, *informal öğrenmeye yönlendiren nedenler*, “yaşanan değişim ve dönüşüme uyum sağlama ihtiyacı, mesleki ve kişisel gelişim ihtiyacı, resmi eğitimlerin yetersiz oluşu, maddi kaynak ve fiziksel koşulların yetersizliği, veli, öğrenci ve diğer paydaşlarla yaşanan sorunlar sürecindeki ihtiyaç duyulan bilgi ve sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi” şeklindedir.

Araştırmanın nicel boyutu doğrultusunda, okul müdürlerinin *öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları* arasındaki ilişki incelenmiştir. Her iki ölçek için yapılan analizlerde, kesme puanları ve ortalamalara göre belirlenen üç grup düzey olan, olumsuz, orta düzey ve olumlu düzeylerine göre incelendiğinde, *okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin* hem ölçeğin tamamı için hem üç alt boyut için orta düzey olduğu, *yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının* ölçeğin tamamı için orta düzey ancak olumluya da yakın, tüm altı alt boyutta ise olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında *öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin* üç alt boyutundan en yüksek ortalamaya sahip boyutun “*Öz Yönetim*”, daha sonra “*Öz Kontrol*” boyutu, en düşük ortalamaya sahip boyutun ise “*Öğrenme İstekliliği*” olduğu görülmektedir. *Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ölçeğinin* altı alt boyutu açısından ise “*İletişim ve Değerler*” boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olup, sonra ortalamalara göre sırasıyla “*Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme*”, “*İzleme ve Rehberlik Etme*”, “*Pedagojik Yönetim*”, “*Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim*” boyutları olup ve en düşük ortalamaya sahip alt boyut ise “*Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi*” boyutudur.

Demografik bilgilere göre yapılan incelemlerde, yaş, öğrenim durumu, hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı değişkenlerine göre, *öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri* ve *yetkinliğe dayalı iş performans algıları* arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ama cinsiyet, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyetlerine göre; kadınların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarının erkeklerden daha yüksek olduğu, iki ölçeğin tüm alt boyutlarında kadın okul müdürleri erkekler okul müdürlerinden daha yüksek puan almakla birlikte sadece yetkinliğe dayalı iş performans algıları alt boyutlarından *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutunda düşük puan aldıkları tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre, özel okullarda çalışan okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları, resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir. Son olarak okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı açısından, okul müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısına göre düşük düzeyde anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak elde edilen bu bulguların eğitim örgütlerinde informal ve öz-yönetimli öğrenme konusunda bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul müdürleri informal yollardan sürekli bir öğrenme süreci içerisinde kendi öğrenmelerini üstlenerek, kendilerini geliştirebilir ve mesleki yaşamlarında daha yeterli ve verimli olabilirler. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin öğretmenlere rol model olması ve destek vermesi öğrenen bir organizasyon oluşturmada ayrıca önemli bir husustur. Bu konuda okul liderlerine informal öğrenme fırsatları sağlama, diğer müdürlerden öğrenme, koçluk ve mentorluk yapma, risk alma ve hatalardan ders alma, bilgi paylaşımının önemini vurgulama, işbirliği ve destek sağlama gibi öneriler sunulabilir. Yapılacak diğer bir öneri ise kendi öğrenme süreçlerini üstlenecek olan tüm öğrenen bireyler içindir. Bu konuda asıl görev kendilerine düşmektedir çünkü öz-yönetimli öğrenmede “Öz Yönetim” “Öz Kontrol” ve “Öğrenme İstekliliği” boyutlarına bakıldığında, tüm süreçlerin üzerinde bireyin kendi kontrolü söz konusudur. Özetle öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini üstlenmeli, bu öğrenmeyi etkileyebilecek iç ve dış etkileri kontrol altına almalı ve öğrenme konusunda kendi kendini motive etmelidir.

Son olarak yabancı literatürde örgüt ve iş gören performansı üzerindeki önemli etkisi nedeniyle birçok teorik ve pratik büyük araştırmaya konu olan informal ve öz-

yönetimli öğrenmenin aynı zamanda yurtiçi alanyazında araştırılması farkındalık yaratmakla birlikte nasıl, hangi yollarla, hangi stratejilerle öğrenme gerçekleştiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu nedenle bu konuda araştırmacılara özellikle eğitim örgütlerinde informal ve öz-yönetimli öğrenme ile performans arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak farklı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca, bu tez çalışmasında geliştirilen *okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarını* ölçeği, öğretmen algıları ile *okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performanslarının* incelenmesi ve farklı değişkenlerin ortak etkisini inceleyecek yeni çalışmaların yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul müdürleri informal ve öz-yönetimli öğrenme, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performansları.

SUMMARY

DETERMINING THE INFORMAL LEARNING STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THEIR READINESS FOR SELF-DIRECTED LEARNING AND COMPETENCE-BASED JOB PERFORMANCE PERCEPTIONS

HAMİYET ÇAMUR

August, 2023

In this study, it was aimed to determine the informal learning styles of school principals and to examine the relationship between their readiness for self-directed learning and their perceptions of competency-based job performance. The research was carried out with two designs, quantitative and qualitative. In the qualitative aspect of this research, semi-structured interviews were conducted with a total of 31 secondary school principals working in public and private schools in Istanbul with the aim of “Determining the Informal Learning Styles of School Principals” and content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used. In parallel with the qualitative study process, the development process of the “*School Principals’ Competence-Based Job Performance Perceptions Scale*” (Çamur & Gogus, 2023) was carried out, and for the preliminary study of the scale, the List of Standards for School Principals developed by Pont (2013) in the OECD report was translated into Turkish and the scale items to be developed were written afterwards, Turkish adaptation, validity and reliability studies were carried out.

In the quantitative aspect of the research, in order to measure school principals' readiness for self-directed learning, the “Self-directed Learning Readiness Scale” developed by Fisher, King and Tague (2001) and adapted into Turkish by Şahin and Erden (2009) was used in this thesis study. The “School Principals Competency-Based Job Performance Perceptions Scale” (Çamur & Gogus, 2023), developed to determine the competency-based job performance perceptions of school principals, was used. After the validity and reliability studies for both scales were completed, the necessary data were collected and analyzed again to examine the relationship between school

principals' readiness for self-directed learning and their perceptions of competency-based job performance. The Structural Equation Model was applied to determine *the school principals' readiness for self-directed learning and their predictive power of their competency-based job performance*.

In the sample where quantitative data were collected from the secondary school principals working in public and private schools in the province of Istanbul, data from 182 participants for the validity-reliability study of the scales and Exploratory Factor Analysis (EFA), and 145 participants for the second stage, Confirmatory Factor Analysis (CFA), were analyzed. For the analysis of the main data, the data of 384 secondary school principals from the third different participant group were analyzed. SPSS 28TM program was used for EFA and reliability tests, LISREL 8TM program was used for DFA and Structural Equation Model.

As a result of the analysis, it was determined that there is a high level of positive relationship between *“school principals' readiness for self-directed learning and their perceptions of competency-based job performance”*. This finding reveals that as school principals take on their own learning responsibilities, they gain competence by acquiring certain knowledge, skills and attitudes, and these competencies increase their performance. Another important issue in the study is informal learning, which significantly affects performance, and self-management in learning; to answer the questions of how, by what means and from which sources, and the school principals who undertake the responsibilities of learning; to present a guideline study on informal and self-directed learning by revealing how, from which sources they learned and what strategies they used.

As a result of the research, the opinions and thoughts of school principals working in public and private secondary schools within the scope of qualitative study, from informal learning styles to *“self-directed learning”*; It has been determined that they apply especially by determining their own learning needs, choosing the necessary source and method for learning, and sometimes some learning takes place *“by chance or through social interactions”*. Informal learning strategies that school principals use in informal learning are *“consulting colleagues and superiors, learning by experience and experience, past experiences, literature related to the field, literature review, learning by*

researching, reading and observing”. Informal learning resources are “learning from the experience and knowledge of colleagues and superiors, digital resources, social media, legislation and other written sources”. Finally, based on the opinions, thoughts and experiences of school principals, the reasons leading to informal learning are “the need to adapt to the change and transformation, the need for professional and personal development, inadequacy of formal education, inadequacy of financial resources and physical conditions, the need for development of knowledge and problem-solving skills needed in the process of problems with parents, students and other stakeholders.”.

In line with the quantitative dimension of the research, the relationship between *school principals’ readiness for self-directed learning and their competence-based job performance perceptions* was examined. In the analyzes made for both scales, when examined according to the negative, moderate and positive levels, which are three groups determined according to the cut-off points and averages, the *school principals’ self-directed learning readiness* level is moderate for both the whole scale and the three sub-dimensions. It can be said that *school principals’ competence-based job performance perceptions* are moderate but at or close to positive for the whole scale, and positive for all six sub-dimensions. In terms of sub-dimensions, it is seen that the dimension with the highest average of the three sub-dimensions of the *self-directed learning readiness scale* is “Self-Management”, then the “Self-Control” dimension, and the dimension with the lowest average is “Willingness to Learn”. In terms of the six sub-dimensions of the scale of *school principals’ competence-based job performance perceptions*, “Communication and Values” dimension has the highest average, followed by the dimensions of “Creating Organizational Conditions, Developing School and Staff”, “Monitoring and Guiding”, “Pedagogical Management”, “Creating Harmony in the School and Professional Development”, and having the lowest average sub-dimension is the “Provision and Management of Financial Resources”.

According to demographic information, it was determined that there was no significant difference between self-directed learning readiness levels and competency-based job performance perceptions according to the variables of age, education status, years of service, and years of service before becoming a principal, but there was a significant difference according to the variables of gender, school type, number of students in the school, and the number of teachers in the school.

According to gender, it has been determined that women's self-directed learning readiness levels and competency-based job performance perceptions are higher than men's, while female school principals score higher than male school principals in all sub-dimensions of the two scales, women participants only get lower scores in the sub-dimensions of competence-based job performance perceptions in the *provision and management of financial resources*.

According to the type of school the school principals work in, school principals working in private schools have higher self-directed learning readiness levels and competency-based job performance perceptions than those working in public schools. Finally, in terms of the number of students and teachers in the school, it was determined that the school principals' readiness for self-directed learning and their perceptions of competency-based job performance differed significantly less than the number of students and teachers in the school.

As a result, it is thought that these findings will create an awareness about informal and self-directed learning in educational organizations. In addition, according to the findings obtained from the study, school principals can develop themselves and be more efficient and productive in their professional lives by undertaking their own learning in a continuous learning process through informal ways. In addition, school principals' role models and support for teachers is also an important issue in creating a learning organization. In this regard, suggestions such as providing informal learning opportunities to school leaders, learning from other principals, coaching and mentoring, taking risks and learning from mistakes, emphasizing the importance of sharing information, providing cooperation and support can be offered. Another suggestion to be made is for all learning individuals who will undertake their own learning processes. In this regard, the main task falls to them, because in self-directed learning, when the dimensions of "*Self-Management*", "*Self-Control*" and "*Willingness to Learn*" are considered, the individual has his own control over all processes. In summary, learners should undertake their own learning processes, control internal and external influences that may affect this learning and motivate themselves in learning.

Finally, the research of informal and self-directed learning in the domestic literature, which is the subject of many theoretical and practical studies due to its

significant impact on the organization and employee performance in the foreign literature, is important in terms of revealing how, in which ways and with which strategies learning takes place, as well as creating awareness. For this reason, it is recommended that researchers conduct different studies that will reveal the relationship between informal and self-directed learning and performance, especially in educational organizations. In addition, the “School Principals’ Competence-Based Job Performance Perceptions Scale” developed in this thesis study enables also the examination of teacher perceptions about School Principals’ Competence-Based Job Performance, and new studies can examine the joint effect of different variables.

Keywords: School principals informal and self-directed learning, school principals’ readiness for self-directed learning, school principals’ competency-based job performances.

SEMBOLLER LİSTESİ

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

% : Yüzde

f : Frekans

F : Anova İstatistik Değeri

ss : Standart Sapma

sd : Serbestlik Derecesi

p : Anlamlılık Düzeyi

t : t Testi Değeri

n : Örneklem/Gruptaki Örneklem Sayısı

r : Pearson Korelasyon Katsayısı

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package of Social Sciences

AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.	Araştırmanın Nitel ve Nicel Aşamalarında İzlenen Yol (Karma Yöntem Çeşitleme Deseni).....	93
Şekil 2.	Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği için PATH Diyagramı.....	107
Şekil 3.	Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği için PATH Diyagramı.....	119
Şekil 4.	Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Algılarının Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarına Olan Etkisi –PATH Diyagramı.....	288
Şekil 5.	Katılımcıların Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Alt Boyutlarından Olan Öz Kontrol Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Etkileşimi –PATH Diyagramı.....	290
Şekil 6.	Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Alt Boyutlarından Olan Öğrenme İstekliliği Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Alt Boyutları İle Etkileşimi-PATH Diyagramı.....	293
Şekil 7.	Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan Öz Yönetim'in Yetkinliğe Dayalı İş Performans Alt Boyutları İle Etkileşimi- PATH Diyagramı.....	296

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İnfomal Öğrenmenin Üç Biçimi	18
Tablo 2. Dört Parçalı İnfomal Öğrenme Modeli	20
Tablo 3. İnfomal (Gayriresmi) Öğrenme Tipolojisi	21
Tablo 4. Okul Müdürleri Yetkinlikler ve Tanımlayıcılar	74
Tablo 5. Başarılı Okul Liderlerinin Yaptıkları.....	74
Tablo 6. Yeni Model: Yetkinlikler ve Açıklamaları	75
Tablo 7. Okul Lideri Performansında Gerekli Beceriler/Yetkinlikler	76
Tablo 8. İnfomal Öğrenme Aktivitelerinin Tahmini Sıklığı, Seçilmiş Ülkeler, 1975-1998	81
Tablo 9. Maksimum Çeşitlilik Örneklem Tablosu	96
Tablo 10. Görüşme Yapılan Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri.....	97
Tablo 11. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İlk Grup Katılımcıların Demografik Bilgileri	100
Tablo 12. Tanımlayıcı İstatistikler Tablosu	101
Tablo 13. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Madde İstatistikleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları.....	105
Tablo 14. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği DFA Uyum İyiliği Değerleri	106
Tablo 15. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğine Ait Madde İstatistikleri Güvenilirlik Testi ve Sonuçları	108
Tablo 16. Ölçek Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	109
Tablo 17. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin Güvenilirlik Çalışması Sonuçları	114
Tablo 18. Ölçeğe ait KMO ve Bartlett's Küresellik Testi Sonucu.....	116
Tablo 19. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri	116
Tablo 20. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği DFA Uyum İyiliği Değerleri	118
Tablo 21. Ölçeğe Ait Madde İstatistikleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları	120
Tablo 22. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları	121
Tablo 23. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Ölçek Puanlarının Yorumlanmasına İlişkin Sonuçlar	131

Tablo 24. Tema: Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Biçimleri.....	135
Tablo 25. Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri.....	152
Tablo 26. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Temalar ve Alt Temalar	162
Tablo 27. Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar	178
Tablo 28. Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar/Güçlükler ve İnfomal Öğrenme İlgili Temalar ve Alt Temalar	194
Tablo 29. Boyutlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	218
Tablo 30. Güvenilirlik Analizi	219
Tablo 31. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Ölçek Puanlarının Yorumlanmasına İlişkin Sonuçlar	220
Tablo 32. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Yaş Gruplarına İlişkin Hesaplanan Boyutların Ortalamaları ve Kısmi Eta-Kare Değerleri Sonuçları	232
Tablo 33. Yaşa Göre ANOVA Tablosu	233
Tablo 34. Öğrenme İstekliliği boyutu için yaşa göre Dunett T3 Testi Sonuçları.....	234
Tablo 35. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Cinsiyete İlişkin Hesaplanan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	239
Tablo 36. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	240
Tablo 37. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Öğrenim Durumlarına İlişkin Hesaplanan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	245
Tablo 38. Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	246
Tablo 39. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Müdürlük Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Eta-kare büyüklükleri	249
Tablo 40. Müdürlükteki Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	252
Tablo 41 Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi için Müdürlükteki Hizmet Yılına Göre Dunett T3 Sonuçları	253
Tablo 42. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapmalar ile Eta-kare büyüklükleri	256
Tablo 43. Müdürlükten Önce Hizmet Yılına Göre Yapılan ANOVA Sonuçları	258

Tablo 44. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar ile Cohen-d İstatistikleri	259
Tablo 45. Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	261
Tablo 46. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Boyutların Ortalamaları ve Standart Sapmaları ile Kısmi Eta-Kare Değerleri ..	265
Tablo 47. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	266
Tablo 48. Okuldaki Öğrenci Sayısına göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	267
Tablo 49. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Yapılan Çoklu Karşılaştırma Sonuçları ...	268
Tablo 50. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar ile Eta-kare Büyüklükleri	272
Tablo 51. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan ANOVA Sonuçları	274
Tablo 52. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan Benferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları	274
Tablo 53. Boyutlar Arası Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	279
Tablo 54. YEM Uyum İyiliği Değerleri.....	287
Tablo 55. Öz Kontrol ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutlarının YEM Uyum İyiliği Değerleri.....	289
Tablo 56. Öğrenme İstekliliği ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algısı Alt Boyutlarının YEM Uyum İyiliği Değerleri.....	292
Tablo 57. Öz Yönetim ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algısı Alt Boyutlarının YEM Uyum İyiliği Değerleri.....	295

BÖLÜM I GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt amaçlar, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar açıklanarak, ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda hemen her alanda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler bilgi ve becerilerimizin sürekli güncellenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Cross'a (1981, s. 4) göre, modern dünyada yaşayan insanlar, öğrenmeyi sürekli bir yaşam boyu faaliyet haline getirmelidir. Yaşam boyu öğrenme bir ayrıcalık veya hak değildir; bu, ailede, işte, bulunduğu toplumda ve dünya toplumunda artan değişim hızıyla yaşamak zorunda olan genç ya da yaşlı herkes için bir zorunluluktur (Cross, 1981'den aktaran Chien Yu, 1998, s. 1). Bireyin sürekli kendini yenilemesi, toplumla uyumlu bir hayat sürdürebilmesi ve mesleğinde yaşanan gelişmeleri yakından takip edebilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bireyin kendini sürekli yenilemesi ise ancak yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, s. 35).

Yaşam boyu eğitim anlayışı, yirminci yüzyılın başında yetişkin eğitimi alanında ortaya çıkmış olup, Basil Yeaxlee (1929) ve Eduard Lindeman (1926) yaşam boyu eğitimin ilk kavramsal temelini oluşturup, yetişkin eğitiminin gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Yeaxlee yaşam boyu eğitimin (1929) bir dizi aşamalı yol gösterici ilke ile formal, informal ve yaygın eğitim girişimlerinin tamamını kapsadığını vurgulamıştır. Arkadaşı John Dewey'in çalışmalarından ilham alarak, okulların geleneksel tarzını eleştiren Lindeman (1926), "*eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç*" olarak tanımlamıştır. Yetişkin eğitimi pratiğinde, yetişkinler için okullar birkaç ülkede uygulanmış olsa da (Peers, 1958, 1998), eğitim politikasının ayrılmaz bir parçası olarak ancak yirminci yüzyılın ikinci yarısında, esas olarak yetişkin eğitimi hareketinin uluslararası kuruluşlar tarafından onaylanması ve benimsenmesi yoluyla ortaya çıkmıştır (Lindeman, 1926; Peers, 1958, 1998'den aktaran Centeno, 2011, s. 136).

Yirmi birinci yüzyılda önemi nedeniyle yaşam boyu öğrenme kavramı birçok kurum ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [Organization for Economic Cooperation and

Development (OECD)] tarafından yaşam boyu öğrenme, “bireylere ihtiyaç duydukları bilgi, beceri kazandırmayı amaçlayan, beşikten mezara kadar devam öğrenme etkinlikleri” şeklinde tanımlamıştır (Wagner, 1999, s. 55). Yaşam boyu öğrenme, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)], 1991) tarafından, tüm formal ve formal olmayan eğitim süreçlerinin yanı sıra kamu ve özel sektörde etkili insan kaynakları gelişimini kapsayan bir kavram şeklinde tanımlanmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2009-2013, s. 9), Hayat Boyu Öğrenmeyi (HBÖ); *“kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinliği”* olarak tanımlamıştır. Öğrenme, “beşikten mezara” kadar devam etmekte ve belli bir yaş ve ortamla sınırlı olmaksızın her yaşta ve her yerde gerçekleşebilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili tanımlar farklı kişiler veya örgütler tarafından yapılmış olsa da ortak görüş, yaşam boyu öğrenmenin hemen her yerde özellikle örgütlerde gerekliliğini ve önemini özetler niteliktedir. Türkiye’de, iş yerinde yetişkinlerin eğitimi, yetişkinlerin öğrenme odaklı yaşam boyu öğrenenler olarak algılanmasına doğru değişirken, geçmişte işle ilgili teknik becerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Okçabol (1996), kurum ve kuruluşların çalışanlarının hizmet içi eğitimine giderek daha fazla önem verdiklerini ve şirketlerin kendi personeli ile veya dışarıdan bir hizmet alarak çalışanları için hizmet öncesi, hizmet içi eğitim veya iş başında eğitim olanakları sağladıklarını belirtmiştir. Yeni eğilim ise kurumların kendi öğrenme ve öğretim akademilerinin gelişmesine yönelik yenilikçi çabaları göstermektedir. Okçabol (1996), üniversitelerin giderek daha fazla yaşam boyu eğitim faaliyeti düzenlediğine dikkat çekmiştir (Okçabol, 1996’dan aktaran Altay, 2007, s. 11-12).

Türkiye’de yetişkin eğitimi konusunda çalışmaların Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar dayandığı görülmektedir. Bu konuda Türkiye’de yetişkin eğitim alanında öncü çalışmalar yapan Bülbül’e (1971, s. 4-5) göre Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında başlayan okuma yazma bilmemenin ortadan kaldırılmasına yönelik çabalar, yıllar içinde günümüze kadar devam etmiştir. Ancak okuryazarlık düzeyini artırmak için izlenen politikalar ve alınan önlemler dönem dönem farklılık göstermiştir. Alınan önlemlerin bir kısmı siyasi tartışmalara konu olmuştur. Benzer biçimde Türkiye’de yetişkin ve hizmet

içi eğitim alanında öncü çalışmaları ile alanyazına katkı sunan Taymaz'a (1978, s. 35) göre; bir toplumun gelişebilmesi için üyelerini amaçlarına göre yetiştirmesi zorunluluk halini almıştır. Bu zorunluk bireyleri içinde bulundukları topluma uyma, hatalarını düzeltme, morallerini yükseltme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, ileri doğru gitme ve yükselme gibi çabaların gerektiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını kapsamına alır. Bu gereksinmelerin karşılanması eğitim olanaklarının sağlanmasına bağlıdır. Toplum üyeleri için düzenlenecek eğitim, üyelerin ömür boyu yararlanabilecekleri sürekli bir eğitim olmalıdır. Taymaz'ın (1978, s. 35) görüşleri doğrultusunda, günümüzde de yaşam boyu öğrenmenin bireylere birtakım konularda bilgi, beceri ve tutum kazandırarak özellikle hızlı değişim ve dönüşüm karşısında kendilerini sürekli güncellemelerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Artan rekabet, küreselleşme, örgütsel değişim, yeni teknolojiler ve bilginin hızla genişlemesi nedeniyle, kuruluşların rakiplerine ayak uydurabilmeleri için bu değişen ortamlara uyum sağlamaları, hızlı hareket etmeleri ve sonuç olarak, çalışanların yeterince yetenekli olması gerekmektedir (Kyndt ve ark., 2009, s. 369; Ellström, 2001, s. 421-422). Birçok şirket çalışanlarının yetkinliklerini geliştirmek ve genişletmek için formal eğitime büyük miktarda para harcamaktadır (Jeon ve Kim, 2012, s. 209). Ancak formal eğitim, çalışanların yetkinliklerini geliştirmenin yalnızca bir yoludur *“planlı ve yapılandırılmış”* ve genellikle işyeri dışında eğitim sınıflarında gerçekleşen formal öğrenmenin aksine, ağırlıklı olarak *“yapılandırılmamış, deneyimsel ve kurumsallaştırılmamış”* öğrenme olarak tanımlanan informal öğrenme de vardır (Marsick ve Volpe, 1999, s. 4). Schürmann ve Beusaert, (2016, s. 131) tarafından vurgulandığı gibi, *“informal öğrenme genellikle yaparak öğrenme (Jeon ve Kim, 2012, s. 210-211) veya günlük aktivitelerin bir ürünü olarak görülür (De Grip, 2008)”* (Aktaran Schürmann ve Beusaert, 2016, s. 131). Birçok çalışma, işyeri öğreniminin çoğunluğunun informal yollarla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Michaels ve ark., (1997), Leslie ve ark., (1998), iş yeri öğreniminin yüzde 70'inin informal olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, informal öğrenmenin genellikle işle ilgili beceri ve yeterlilikleri öğrenmek için formal öğrenmeye göre daha verimli olduğu ileri sürülmektedir. Çoğu zaman bu beceriler formal eğitimlerle öğrenilemez, daha çok meslektaşlarla etkileşimler yoluyla ve günlük aktiviteler sırasında öğrenilir (Schürmann ve Beusaert, 2016, s. 131).

Alanyazın incelendiğinde İnfomal öğrenme etkinliklerine katılımların oranını ve iş yeri öğrenmelerinin ne kadarının informal yoldan gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla birtakım araştırmalar yapılmıştır. Johnstone ve Rivera tarafından 1961-62 yıllarında yapılan çalışma ilk kapsamlı ampirik çalışmalardan biridir. Çalışmaya toplam 2845 yetişkin katılmış, katılanların, %40'ı kendi kendilerine öğrenme etkinliklerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Johnstone ve Rivera'nın çalışmalarını izleyen, informal öğrenme ile ilgili diğer bir çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nde Patrick Penland tarafından 1977 yılında 18 yaş üzeri 1501 yetişkin katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların %76,1'nin kendi kendine öğrenme etkinliklerini planladıklarını ortaya koymuştur. Tough 1978 yılında yapmış olduğu araştırmada yetişkinlerin öğrenmeye zamanlarının önemli bir bölümünü ayırdıklarını, öğrenmelerinin %80'inin informal yoldan elde edildiğini tespit etmiş, dolayısıyla informal öğrenmeleri bir buz dağının görünmeyen bölümü olarak ifade etmiştir (Livingstone, 2001, s. 6-10). Amerika Birleşik Devletler Çalışma Bakanlığı İş gücü İstatistikleri Bürosu (1996) iş yerinde öğrenmelerin yaklaşık %70 oranında (Aktaran, Silva ve Fagundes, 2011, s. 2), benzer biçimde Slater (2004, s. 5) ise % 70 oranında informal yoldan gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu durum örgüt yaşantılarında informal öğrenmelerin önemini ortaya koymakla birlikte aynı zamanda bir gereklilik olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu örgütlerden biri de ülkelerin geleceğine yön veren eğitim örgütleri olan okullardır.

Erik Allardt'ın (1988) belirttiği gibi, örgün eğitim sistemi büyüyen sanayi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmişti. Anthony Giddens'a (1993, s. 56-107) göre, küreselleşmiş bir dünyada yaşamak, düşünömselliği hem talep eder hem de geliştirir. Ari Antikainen (1996, s. 251-261) göre ise önemli öğrenme deneyimleri örgün eğitim kurumları dışında çeşitli yaygın ve informal durumlarda ortaya çıkmaktadır. Standartlaştırılmış düşünce modelleri, rutinleştirilmiş çalışma prosedürleri ve istikrarlı bilgi yapıları artık endüstriyel toplumda olduğu kadar amaca uygun değildir. Bu nedenle, öğrenmeyi günlük yaşamdaki sosyal etkileşim ve eylem yeterliliklerinin temel bir parçası olarak görmek gerekmektedir (Aittola, 1999, s. 2). Yirmi birinci yüzyılda bireylerin informal öğrenmeleri kadar bağımsız öğrenmelerinde üst düzey bilişsel beceriler olan yansıtıcı ve eleştirel düşünmenin de önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Gogus ve ark. (2020, s. 3), bireylerin iş performansında yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin önemli etkisine dikkat çekmiştir. Geleceğin iş yerlerinde problem çözmeye yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi daha üst-düzey bilişsel becerilere yönelik büyük bir talep olduğu, ek olarak problem çözmeye yönelik eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile tam donanımlı bir beyin gücü ve iş gücünün günümüzün ve gelecek toplumunun bir talebi olduğu, bu nedenle bu düşünme becerilerinin geliştirilmesinin eğitim sistemlerinin temel ortak hedeflerinden biri olduğu belirtilmiştir (Gogus, 2015; Harris, 2010; Shinn, 2012'den aktaran Gogus ve ark., 2020, s. 3).

Çok sayıda araştırma, uygun bir okul işlevi için önemli unsur olarak müdürlerin eğitim sistemlerinin kalitesini sağlamada kilit bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Son yıllarda, liderliğin etkili olması ile okulların etkili olması arasındaki bağa dayanan “*nedensel bağlantı*” tartışması sebebiyle (Levacic, 2005, s. 197) dünya çapındaki sistemler okul liderlerini geliştirme ihtiyacını önemsemektedir (Zhang ve Brundrett, 2010, s. 154). Eğitim sistemi, insanların bugün oldukça farklılaşmış bir sosyal dünyada yaşadıkları gerçeğine karşı oldukça duyarsız kalmıştır. Medya, boş zaman etkinlikleri, iş ve tüketim giderek bireylerin yaşamlarını yapılandırmaktadır. Aynı zamanda okulların örgütsel ortamının, sınıf temelli öğretimin ve konu temelli müfredatın sunamayacağı beceri ve yetkinlikleri bireyler çoğu zaman okul dışında öğrenme deneyimleri ile kazanmaktadır. Nitel araştırmalara dayanarak, 151 öğrencisi olan bir lisede ve Jyväskylä'da 28 üniversite öğrencisiyle ve ülke genelinde 40'larında 26 yetişkinle yapılan görüşmelerde, anlamlı derecede önemli öğrenme deneyimlerinin okulda nadiren gerçekleştiği söylenebilir (Aittola, 1999, s. 3).

Yapılan çalışmalar (örneğin, Levin ve Cross, 2004, Reagans ve McEvily, 2003) bir okul müdürünün informal öğrenme fırsatlarının formal olanlar kadar önemli olduğunu ve genellikle daha sık meydana geldiğini ortaya koymuştur. Informal öğrenmenin “*iş durumlarında gerekli beceri ve yetkinlikleri edinmenin ve geliştirmenin en önemli yolu olarak görüldüğü*” bilinmektedir (Ringling, Sanzo ve Scribner, 2021, s. 110-111). Bu durum göz önüne alındığında, işyerinde öğrenme ve özellikle informal öğrenme fırsatları, insanlar ve günlük çalışma üzerindeki etkileri nedeniyle önem kazanmaktadır. Liderlerin işyerinde öğrenme biçimleri: yaparak-deneyerek öğrenme, kişinin önceki deneyimlerinden faydalanması, geri bildirim alma, okul içi koçluk ve

bunların yanı sıra profesyonel destek veya mentorluk ağıları şeklinde çeşitli olabilmektedir (Zhang ve Brundrett, 2010, 154-157).

İnformal öğrenmenin okul müdürleri için önemini ortaya koyan araştırmalardan biri; Jiang ve ark., tarafından 2017 yılında yapılan, “Çin'in Henan Eyaletinde eğitim hazırlığı ve müdürlerin mesleki gelişimleri: Formal ve informal öğrenmeleri” isimli çalışmadır. Çalışmada elde edilen verilere göre (Jiang ve ark., 2017, s. 45) informal öğrenme, müdürlerin göreve başlamadan önce edindikleri veya görev süreleri boyunca kendilerini güvence altına aldıkları çeşitli mesleki öğrenme ve gelişim biçimlerini içermektedir. Ayrıca okul yönetiminde okul müdürlerinin özerkliklerinin artması sonucu hesap verebilirliğin artması da sürekli öğrenme süreçlerine katılımlarını gerekli kılmaktadır. Zhang ve Brundrett (2010, s. 154-156) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre; katılımcıların çoğu resmi kurslar yerine mentorluk ve deneyimleyerek öğrenme gibi liderlik geliştirme biçimlerini tercih etmektedir. Bulgular, hiçbir kursun veya okumanın mesleki faaliyetlerin zorluklarına gerçekten hazırlamayacağını göstermektedir. Okul liderlerinin liderlik bilgisi, uzun süreli uygulamalara dayanmaktadır. Her durumda, işyerinde öğrendiklerinin çoğunluğu informal öğrenmedir ve genellikle meslektaşlarından öğrenme ile kişisel deneyimlerden öğrenmenin ikisi birlikte bir kombinasyonunu içerir. Earley ve Evans (2004, s. 330) ise “*en önemli deneyimlerin genellikle iş dışından ziyade iş başında, atölyede veya iş yerinde gerçekleştiğini*” ifade etmiştir.

Okul liderlerinin informal öğrenmeleri ile ilgili diğer önemli bir husus mentorluk ve koçluktur. Okul liderliği mentorluğu ve koçluğu hakkında geniş ve büyüyen bir literatür bulunmaktadır. Örneğin, Bush (2010), Bush ve Middlewood (2005), Zhang ve Brundrett, (2010) mentorluğun, liderlerin gelişimini teşvik etmede genellikle başarılı olduğunu ileri sürmektedir. Okul liderlerinin eğitimi genellikle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla yapılmaktadır. Bu faaliyetler genellikle yönetim tarafından eğitim politikasına uygun olarak doğrudan veya dolaylı olarak gerekli teşvik yapılarak tasarlanır (Jiang ve ark., 2018; Ng ve Szeto, 2016) veya üniversiteler tarafından ihtiyaç duyulan alanlarda eğitimler verilir (örneğin, okul yönetimi kursları, öğretmen eğitimi veya eğitim liderliği üzerine kurslar) (Huber, 2004). Son yıllarda, yüksek maliyeti, zaman sınırlılığı, gerçek öğrenme ihtiyaçlarını, mesleki ilgi alanlarını karşılamaması, dağınık ve bağlamından koparılmış öğrenme sunması ve

hepsinden önemlisi, sınırlı öğrenmenin günlük iş aktivitesine aktarılması bu tür geleneksel eğitim faaliyetlerinin faydasının sorgulanmasına yol açmıştır (Blume ve ark., 2010; Reich, Rooney ve Boud, 2015). Ayrıca eğitim alanında, 2013 yılına ait Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması [TALIS, 2013] (OECD, 2014), okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinde bazı temel engelleri önem sırasına göre; çalışma saatleriyle uyumsuzluk, teşvik eksikliği, eğitimin yüksek maliyeti, eğitim fırsatlarının olmaması, işverenlerin desteğinin olmaması, ailevi yükümlülükler ve ön koşullar olduğunu ortaya koymaktadır (Aktaran, Gómez ve ark., 2020, s. 1-3).

Billett'e (2008, s. 39) göre; çalışanların sürekli öğrenmeye yönelik ihtiyaçları işyeri amaçları ve uygulamalarıyla bağlantılıdır. Aynı şekilde, Zenger ve ark. (2000) liderlik gelişiminin organizasyonun hedef ve stratejileriyle bağlantılı olması gerektiğini söyler. Bu açıklamalar okul liderlerinin iş başında öğrenmeleri gerektiğine işaret etmektedir çünkü hiçbir dış eğitim programı, okul içinden dahili ve bağlamsal destek olmaksızın tek başına etkili liderler hazırlayamaz ve geliştiremez (Zhang ve Brundrett, 2010, s. 155). Okul müdürlerinin mesleki gelişimi, eğitim sistemlerinin kalitesini artırmada kilit bir unsur olarak görülmektedir. Okul liderlerinin eğitimi resmi hizmet öncesi ve hizmet içi müdür geliştirme programlarıyla ilişkilendirilmesi yaygın olsa da, informal öğrenme fırsatları giderek daha yaygın hale gelmektedir (Gómez ve ark., 2020, s. 1-3). Özetle hemen hemen her örgütte ve her alanda birtakım bilgi ve becerileri kazanmada informal öğrenmenin çok önemli bir yere sahip olduğunu, alanyazında yapılan çalışmalara dayanarak söylemek mümkündür.

Alanyazında informal öğrenmenin kapsamına baktığımızda ise farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Livingstone (2001, s. 3-5) informal öğrenmenin niyete bağlı olarak planlanabileceğini ya da niyet edilmeksizin gerçekleşebileceğini öne sürmüştür. Schugurensky (2000, s. 1-7), Bennett (2012, s. 26-28) informal öğrenmenin niyete bağlı olarak ya da herhangi bir niyet olmadan gerçekleşebileceğini ifade ederek informal öğrenmeyi bilinç ve/veya niyet ölçütlerine göre farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Schugurensky (2000, s. 1-7) informal öğrenmeyi niyet ve bilinç (farkındalık) ölçütlerine dayanarak üç biçimde ele almaktadır. Bu açıdan bir uçta bireyin kendi öğrenme sürecini üstlendiği öz-yönetimli öğrenme, diğer uçta, günlük yaşam boyunca ortaya çıkan becerilerin tutumların, davranışların, değerlerin vb. içselleştirilmesi anlamına gelen sosyalleşme ya da örtük öğrenme, her ikisi arasında bir

yerde olan rastlantısal öğrenme ise öğrenenin öğrenme konusunda herhangi niyeti olmadan ortaya çıkan öğrenme deneyimleridir ancak deneyimden sonra birtakım öğrenmelerin gerçekleştiği fark edilir. Bennett (2012, s. 27-28), Schugurensky'nin niyet ve bilinç (farkındalık) ölçütleri doğrultusunda hareket ederek dört tür informal öğrenmeden bahsetmektedir. İlk iki tür, Schugurensky'nin yaptığı sınıflandırma ile benzer olan yani öz-yönetimli öğrenme ve rastlantısal öğrenmedir. Ancak Schugurensky'nin sınıflandırılmasında sosyalleşme olarak ele alınan öğrenme Bennett tarafından, örtük öğrenme olarak ele alınmıştır ve bütünleştirici öğrenmeyi dördüncü tür olarak eklemiştir.

Şüphesiz tüm bu informal öğrenme türlerinin bireylere ihtiyaçları veya ilgileri doğrultusunda birtakım bilgi ve beceriler kazandırdığını alanyazına dayanarak söylemek mümkündür. Nitekim Laal (2011, s. 472) bu konuda; bireylerin mesleki ve özel yaşamlarında modern dünyada yaşanan değişimlere ayak uydurabilmesi için yaşamları boyunca öğrenme yoluyla becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ileri sürmüştür. Brockett ve Hiemstra (1991) ise bireylerin bilgi çağında kendi öğrenmelerini sürdürmenin en iyi yolu olarak öz-yönetimli öğrenmeyi işaret etmiştir. Öz-yönetimli öğrenme, yetişkin eğitiminde araştırmacıların ve yazarların dikkatini uzun zamandır çeken kavramlardan biri olmasına rağmen, bu konuda hala önemli teorik ve metodolojik karışıklıklar vardır. Yetişkin öğrenimindeki temel kavramlardan biri ve/veya yetişkin öğrenmenin en tipik biçimi olarak kabul edilen bu kavram, doğası, süreçleri ve özellikleri hakkında araştırma konusu olmuştur (Popovic, 2011, s. 216).

Yetişkin eğitimi alanında yeni bir konu olmayan öz-yönetimli öğrenme en genel anlamıyla, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesi olarak açıklanmaktadır (Karataş, 2017, s. 452). Craik ve Smiles tarafından 1800'lü yıllarda öz-yönetimli öğrenme ile ilgili ilk çalışmalar yapılmış, daha sonra bu kavram 1960'lı yıllarda önemli bir araştırma alanı olmuştur (Hiemstra, 1994). Öz-yönetimli öğrenme alanının öncüsü olarak bilinen Malcolm Knowles'ın (1975) yetişkin eğitimi konusundaki “Öz-yönetimli Öğrenme” adlı eseri daha sonra yapılan araştırmalar için kaynak niteliği taşımıştır. Knowles (1975, s. 18) göre; öz-yönetimli öğrenme kavramı “*bireyin kendi isteği ile başkalarının yardımını alarak veya almadan öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesidir*”.

Bireyler öz-yönetimli öğrenme ile mesleki çalışmalarında eksikliklerini tespit ederek, bunları gidermek için sürekli bir öğrenme süreci içerisinde kendilerini geliştirerek mesleki yaşamlarında daha yeterli olabileceklerdir (Arslan, 2019, s. 3). Ayrıca öz-yönetimli öğrenme bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırarak, kendi öğrenme stratejilerini keşfetmelerini ve bunu geliştirip daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Gittikçe önem kazanan bir öğrenme yöntemi olan öz-yönetimli öğrenme, bilhassa yetişkin eğitim sürecinde bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir (örneğin, Knowles 1975; Brockett ve Hiemstra, 1991). Ayrıca, birçok araştırmacı (örneğin, Foucher ve Trembay, 1993; Guglielmino ve Roberts, 1992; L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994), iş yerinde öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgulamış ve öz-yönetimli öğrenme ile iş performansı arasında olumlu bir ilişki olduğunu elde edilen bulgularla ortaya koymuştur. Sonuç olarak, öz-yönetimli öğrenme-kendi başına öğrenme yeteneği yaşam için giderek daha önemli hale gelmiştir (Knowles, 1975, s. 17; Brockett ve Hiemstra, 1991'den aktaran Chien Yu, 1998, s. 1-3). Küresel değişimin etkisi ile örgüt bireylerinin bilgi ve becerilerini güncellemesi gereği, okul müdürleri açısından da önemlidir. Okul müdürlerinin değişen rol ve yeterliklerinin farkında olmasının önemi Gümüşeli'ne (2014, s. 2) tarafından şu şekilde vurgulanmıştır:

“Yirmi birinci yüzyılda okulların çevrelerinde yaşanan değişim ve gelişimler okul yöneticilerine yeni rol ve sorumluluklar yüklemiştir. Bilhassa son otuz yılda sosyal, ekonomik, teknolojik ve politik alanlardaki çok hızlı değişimler ve dönüşümler okul çevrelerine de önemli bir biçimde etki ederek okul yöneticilerinin görevlerini daha karmaşık hale getirmiştir. Okul yöneticisinin birçok alanda yeterlilik kazanması karmaşıklık ile başa çıkabilmek için zorunlu bir hal almıştır” (s. 2).

Ek olarak, Balyer (2012, s. 85) ise bu konuda, günümüzde okulların büyük oranda değiştiğini ve bu değişimlerin okul müdürlerine eskisinden farklı davranışlar sergilemeleri konusunda beklentilerin oluştuğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin rolleri ile ilgili yapılan çalışmaların, müdürlerin rollerinde değişimin en çok “otorite tesisi, sorumluluk, öğretim programı ve uygulamalarının geliştirilmesi, finansal konular, personel değerlendirmesi, okula dair politikaların oluşturulması ve karara katılım gibi alanlarda olduğunu”(s. 85) belirtmiştir.

Okul müdürlerinin görevi sadece problem çözme yetenekleri ile sınırlı değildir, aynı zamanda yaratıcılık ve sorumluluk gerektirmektedir. Hızla değişen okullar, müdürlerin zorluklarla başa çıkmak için farklı yaklaşımlar benimsemelerini ve işte öğrenmeye devam etmelerini zorunlu kılmaktadır. Sonuç olarak, müdürlerin becerileri ve performansları yirmi birinci yüzyılda yapılan eğitim reformlarına yanıt vermelidir (Chien Yu, 1998, s. 4). Eğitim sistemlerinin en önemli unsurlarından biri olan okul yöneticileri, okullardaki eğitim faaliyetlerinin sorunsuz yürütülmesinden, okulun her açıdan gelişmesinden ve öğrencilerin öğretmenlerin ve diğer personelin memnuniyetinin sağlanmasından sorumludur. Okulun vizyonunu ve misyonunu yerine getirmek, eğitim faaliyetleri sırasında öğretmenleri yönlendirmek ve denetlemekte okul yöneticilerinin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır (Turabik, Baskan ve Koçak, 2014, s. 236).

Köklü'ye (2011, s. 784) göre, okulların eğitim ve öğretim sürecini bir değişime uyarlaması için yapılan değişimler doğrultusunda, eğitim öğretim sürecinin tümüyle analiz edilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekli olup, bu süreçte üç önemli alt sürecin etkili bir biçimde yerine getirilmesi başarıyı sağlayan unsurlardır:

“Bunlardan ilki okulun eğitim programının ve etkinliklerinin değişimle tutarlı bir biçimde hazırlanması ve eşgüdümlemesi; bir diğeri okulda yapılan etkinliklerin değişime uygun bir biçimde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin denetlenmesi ve bu konuda çalışanlara rehberlik yapılması ve son olarak öğrencilerin akademik, ruhsal ve sosyal ilerlemesinin değişimin ihtiyaçlarına uygun ölçme araçları ile sürekli olarak ölçülüp, değerlendirilmesini sağlayacak ölçme değerlendirme sisteminin kurulmasıdır” (s. 784).

Okul liderlerinin yaşanan değişim ve dönüşümlerle birlikte bu önemli görev ve sorumlulukları yerine getirmesi sürecin sorunsuz işleminde şüphesiz önemli bir unsurdur. Kuramcılar, planlamayı, organize etmeyi, motive etmeyi ve kontrol etmeyi müdürlük için kilit idari görev alanları ve süreçleri olarak tanımlamıştır. Bu yetkinlikler, bireylerin kendi öğrenmelerini nasıl planladıkları, organize ettikleri ve kendilerini nasıl motive ettikleri, kontrol ettikleri gibi, öz-yönetimli öğrenme için gerekli faktörler ile benzerlik göstermektedir. Öz-yönetimli öğrenmenin okullarda etkili yönetici olmak için kritik bir beceri olduğu görülmektedir (Chien Yu, 1998, s. 6).

Etkili yöneticilerin yetkinliklerinin önemi alanyazında (Brookower ve ark., 1978; Wildly ve Dimmock, 1983; Hallinger ve Murphy, 1985; Griffin, 1993; McEvan, 1994; Gümüşeli, 1996; Erçetin, 1998; Gümüşeli, 2001; Balcı, 2002; Gündüz ve Balyer, 2012; Balyer, 2012) ortaya konulmuştur. Örgütteki etkili performans için kritik bir role sahip yetkinliği, Boyatzis (1982, s. 6) “*mükemmel performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlar*” Türk Dil Kurumu (TDK, 2009), yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet, Draganidis ve Mentzas (2006, s. 52) ise bireye görev performansını etkili bir şekilde yerine getirmek için potansiyel sağlayan örtük ve açık bilginin, davranış ve becerilerin bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Özetle organizasyonlardaki yetkin, kaliteli insan kaynağı, organizasyonun verimliliğini önemli derece etkilemektedir.

İnsan kaynağının yetkinliğinin ve verimliliğinin önemi sebebi ile organizasyonlar iş odaklı yönetimden insan odaklı yönetime geçiş yapmıştır. Bireyler de sürekli kendini geliştirme ve öğrenme becerilerini kazanma gereğini fark etmişlerdir. Kendi kendini yönetme becerisine sahip ve kendi bireysel performans sorumluluğunu üstlenen çalışanlara tüm örgütlerde ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Detaylı iş tanımları yerini belirli bir alanda etkili olabilmek için ihtiyaç duyulan becerilere ve insan tanımları yapılmasına bırakmış, bu durum örgütlerin yetkinlik odaklı yaklaşıma geçiş yapmasında itici güç olmuştur (Ergin, 2014, s. 65). Örgütlerde yetkinliğe dayalı yönetim yaklaşımında, rekabetçi üstünlüğün çalışanların geliştirdiği yetkinliklere bağlı olduğu düşüncesi hakimdir (Tak ve ark., 2007: 233-266). Örgütün yapılabilişliklerini belirleyen entelektüel sermayenin temel unsurlarından biri çalışanların yetkinlikleridir. Yetkinliklerin stratejilerle uyumlu olması örgütlerin misyon konusunda başarılı olmalarında etkili olmakla birlikte iyi kavramlaştırılmış ve konumlandırılmış stratejilerin bile yetkinlikler olmaksızın başarılı bir şekilde uygulanması ve gerçekleştirilmesi söz konusu değildir (Cardy ve Selvarajan, 2006, s. 235-245; Sayılı ve Ağca, 2009, 345-364). Çalışanın iş tatmini ve performans yükselmesi, çalışanın yetkinliklerinin ve işin gereklerinin iyi örtüşmesine bağlıdır (Heinsman, 2008, s. 3’ten aktaran Ünal, 2012, s. 185-186).

Rekabetçi avantaj için örgütün insan kaynakları, diğer kaynakları gibi çok önemlidir (Cardy ve Selvarajan, 2006, s. 235-245) ve örgütün diğer kaynaklarını verimli bir şekilde kullanılabilmesi çalışanların da uygun yetkinliklere sahip olmasını

gerektirir (Nordhaug ve Grenhaug, 1994, s. 89-106'ten aktaran Ünal, 2012, s. 185-186). Bhardwaj ve Punia'ya (2013, s. 70-71) göre yetkinlik odaklı yaklaşım ve performans değerlendirmesi sistemi ile verimliliğin artması, yetenekli insanların belirlenmesi ve yeni eğitimlerle desteklenmesi sağlanmalıdır. Eğitim kurumlarında ise, görev alan okul yöneticilerinin yetkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğu eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur (örneğin; Gümüşeli, 2001, s. 545; Levacic, 2005; Leithwood, 2008). Birçok okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin performans ve tutumlarında önemli bir rol oynamakla birlikte aynı zamanda okul müdürü bir okulun etkili olmasında en önemli faktördür (Chien Yu, 1998, s. ii).

Ülkemizde yönetici yetiştirmenin sorunu (Balcı, 2011), hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına katılmasının zorunlu olmaması sorunlarına araştırmalar değinmemtedir (Çelik, 2002; Ay ve Göğüş, 2010; Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Akın, 2012; Aktepe, 2014; Celep, Recepoğlu ve Kılınç, 2014'ten aktaran Turhan, Karabatak, 2015, s. 83). Bazı araştırmacılar da (Varış, 1996; Çelik, 2002; Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Turan ve Şişman, 2002; Özmen, 2002; Korkmaz, 2005; Celep, Ay ve Göğüş, 2010; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Yavaş ve ark., 2014) hizmet içi verilen eğitimlerinde birtakım yeterlilikleri kazandırmada yetersiz kaldığını, okul yöneticisi yetiştirme konusunda verilen programlar ve içerikler ile ilgili birtakım sorunların yaşandığını belirtmiştir (Aktaran Turhan ve Karabatak, 2015, s. 84).

Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline gelemediği ülkemizde eğitim ve okul yöneticisi olabilmek için öğretmenlikten gelmek gerekli ve yeterli bir kriterdir. Bunun sonucunda herhangi bir eğitim almadan görevlendirilen okul yöneticilerinin mesleği hizmet içinde deneyimlenerek öğrendiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca her gün yaşanan değişimlere uyum sağlama zorunluluğu da durumu daha da zorlaştırmaktadır. Bu durum eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında okul yöneticilerine birçok sorumluluk yüklemekle birlikte bu sorumlulukları yerine getirmesi için de birçok alanda yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Performansı etkileyen davranışları, bilgi düzeyini ve tutumları kapsayan (Spencer ve Spencer, 1993, s. 9-15) yetkinlikler Hornby ve Thomas (1989, s.

53) tarafından *etkili yönetici yetkinlikleri* çerçevesinde açıklanmıştır (Woodruffe,1993, s. 29). Okul müdürlerine yönelik beklenen kriterlerin ve standartların oluşturulması için OECD'nin hazırladığı bir çalışmada, Pont (2013) tarafından hazırlanan “*Öğrenim Standartları, Öğretim Standartları Okul Müdürleri İçin Standartlar: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*” (*Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*) konulu araştırma, mesleki ve davranışsal standartları tanımlamıştır (Çamur ve Gogus, 2023, s. 210, 228). Pont ve ark. (2013) tarafından OECD çalışması için hazırlanan yetkinlikler listesi temel alınarak, Lambert ve Bouchamma (2019, s. 53-55) yetkinlik standarı çalışmasını yürütmüştür.

“Lambert ve Bouchamma (2019, s. 53-55) tarafından yapılan “*Okul Müdürleri İçin Liderlik Gereksinimleri: Dört Yetkinlik Standardı Arasındaki Benzerlikler ve Farklılıklar*” isimli araştırmadır. Bu çalışmada okul müdürleri standartları ve yetkinlikleri için; Pont (2013) tarafından hazırlanan “*Okul Müdürleri İçin Standartlar*” rehber alınarak, yetkinliklerin tanımlanması yoluna gidilmiştir. Yetkinlik standardı, okullarında etkili bir iş yapmada yönetim için beklenen davranışları isimlendiren bir rehber olarak tanımlanmaktadır. Lambert ve Bouchamma (2019) tarafından yapılan araştırma, iki Kanada eyaleti (Québec ve Alberta), Avustralya ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere dört farklı lokasyondaki okul müdürleri için dört yetkinlik standardının içerik analiz sonuçlarına göre belirlenen yetkinlikleri sunmaktadır” (Çamur ve Gogus, 2023, s. 210, 228).

Türkiye’de yapılan çalışmalara baktığımızda ise alanyazına katkıda bulunan öncü çalışmalardan biri Güngör (2001) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, Amerika Birleşik Devletlerinde ve gelişmiş bazı ülkelerde ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapmakta olan okul müdürü ya da yöneticilerin seçilmelerinde esas alınan yeterliklere temel oluşturan ve bu yeterlikleri belirleyen “*okul müdürleri standartları*” hakkında Türkiye’deki eğitim uygulamacıları ve akademisyenlerin görüşlerini belirleyerek; Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak hizmet vermekte olan ilköğretim okullarında görev alan ve alacak okul müdürü ve yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçimi, atanması ve değerlendirilmesinde ölçüt olabilecek standartların geliştirilmesine katkıda bulunabilecek bir bilimsel kaynak oluşturmak amaçlanmıştır. Güngör (2001)

alışmasında, okul müdürleri liderlik yeterlik standartlarını; vizyoner liderlik, ğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik, politik liderlik şeklinde altı başlıkta ele almış ve bu başlıklar altında ilgili davranış boyutlarına yer vermiştir. Türkiye’de yapılan okul mdrlерinin mesleki profesyonellik düzeyleri ile ilgili bir Yazıcı ve Akyol’a (2021) ait çalışmada üç boyutu “*Mesleki Etik, Mesleki zerklik, Mesleki Gelişim ve Karara Katılımı Sağlama*” olan bir lme aracı geliştirilmiştir.

Alanyazına katkı sağlayan Güngör (2001) tarafından yapılan bir çalışma, okul müdürü ve yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçimi, atanması ve değerlendirilmesinde ölçüt olabilecek standartların geliştirilmesine katkıda bulunabilen bir bilimsel kaynak olmakla beraber ölçek olarak geliştirilmediği gözlenmiştir. Bununla birlikte, OECD lkeleri tarafından kullanılmak üzere Pont (2013) tarafından hazırlanan okul müdürleri standartları referans alınarak okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performanslarını ölçmek için bir lme aracının geliştirilmesi gerekli görülmüştür (amur ve Göğüş, 2023). Pont’un (2013) listesi, *Okul Müdürleri Standartlarını*, beş alt alanda “*Mesleki Standartlar*” ve 4 alt alanda “*Davranışsal Standartlar*” şeklinde-dir. (bkz. EK 3.1.-3.2.). Aşağıda sıralanan Pont’un (2013, s. 48-59) listelediği dokuz alt alan temel alınarak, bu tez çalışmasının yürütülebilmesi için gerekli olan n çalışma olan ölçek çalışması çamur ve Göğüş (2023) tarafından yürütülmüştür. Mesleki Standartlar ve Davranışsal Standartlar şeklinde iki bölümün altında dokuz alt alan şöyle sıralanmıştır Pont (2013, s. 48-59):

“Mesleki Standartlar:

- 1) Rehberliğe ncelik verme,
- 2) rgtsel koşulları oluşturma,
- 3) Kendini ve başkalarını geliştirme,
- 4) Pedagojik yönetimi uygulama,
- 5) Okul içinde uyum yaratma.

Davranışsal Standartlar:

- 1) Değişimin esnek yönetimi,
- 2) İletişim,

3) Değerler,

4) Teori ile uygulama bağlantısı” (Aktaran Çamur ve Göğüş, s. 213-214, 231).

Okul müdürleri standartlarının belirlenmesi, okul müdürlerine yönelik beklentileri detaylı bir şekilde ortaya koymak, okul müdürleri seçimi ve performans değerlendirilmelerinde kullanmak ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek açısından önem taşımaktadır.

Örgütlerin başarısında büyük bir öneme sahip olan iş görenlerin performansı ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar da (Aycil Sürer, 2022; Cüce, 2020; Seyidoğlu, 2019) farklı değişkenler ele alınarak performans için etkili olan unsurlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu etkili unsurlardan biri de bireye bir takım bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak; aynı zamanda kendi öğrenme sürecini yönetmesini sağlayan ve yine bireyin öğrenmesinde yer zaman sınırlaması olmayan, her yerde, her zaman gerçekleşen yapılandırılmamış gayriresmi öğrenme anlamına gelen informal öğrenmedir. Örgütlerde informal ve öz-yönetimli öğrenme ile iş performansı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (örneğin, Foucher ve Trembay, 1993; Guglielmino ve Roberts, 1992; L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994). Aynı zamanda özellikle yurt dışında örgütlerde etkili performans için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların informal yollardan (örneğin, Amerika Birleşik Devletler Çalışma Bakanlığı İşgücü İstatistikleri Bürosu, 1996; Johnstone ve Rivera, 1965’ten aktaran Livingstone, 2001; Penland 1977; Ringling ve ark., 2000; Slater 2004; Tough 1978) kazanıldığını ortaya koyan birçok kapsamlı teorik ve ampirik çalışma ayrıca mevcuttur.

Özetle, yaşanan hızlı değişim ve dönüşüme aynı hızla uyum sağlamak için bireyler özellikle iş yerinde iş görenler informal öğrenme yollarına başvurmaktadır. Örgütlerde yüksek performans elde edilmesinde iş görenlerin birtakım yetkinliklere sahip olması büyük öneme sahip olmakla birlikte yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular, iş görenlerin hızlı değişim ve gelişim karşısında sürekli kendilerini yenilemelerinin çağa ayak uydurmalarının ve birtakım bilgi, beceri, tutum ve özellikler elde etmelerinin “*informal*” yollardan [öz yönetimli, sosyal (örtük) ve rastlantısal] öğrenmelerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde yurtiçinde farklı örgütlerde ele alınan informal öğrenmeyle ilgili, eğitim kurumlarında bilhassa okul müdürlerinin yer aldığı çalışmaya rastlanamamıştır. Benzer şekilde aynı durum informal öğrenme biçimlerinden öz-yönetimli öğrenme için de geçerlidir. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmalar eğitim örgütlerinde genellikle öğretmen, öğretmen adayları ve ortaöğretim öğrencileri ile yapılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin öz-yönetimli öğrenmeleri ve iş performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilgili çalışmalara yurtiçinde rastlanmamakla birlikte yurt dışında da sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan, OECD çalışma raporunda Pont (2013)'un, Mesleki Standartlar ve Davranışsal Standartlar şeklinde hazırlanan Okul Müdürleri Standartları çalışması birçok OECD ortak ülke ve bölgede benimsenen belirli yaklaşımlara odaklanırken, genel olarak standartları ve ilgili politikaları analiz etmek için kullanmış olup, Türkiye'de kullanılmadığı gözlenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, Gümüşeli ve Güngör (2001) tarafından yapılan çalışma (ABD ve gelişmiş ülkelerdeki okul müdürleri standartları referans alınmıştır) dışında, Pont (2013)'un çalışmasında yer alan Okul Müdürleri Standartlarını temel alan Türkiye Eğitim Sistemine uyarlanmış bir çalışmaya rastlanamamıştır. Pont (2013) çalışmasını temel alan yeni bir ölçek geliştirilmesi bu tez çalışmasında hedeflenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, alanyazındaki ve uygulamalardaki ihtiyaçlar incelendikten sonra araştırmanın problemi, *“okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri nelerdir? Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasında bir ilişki var mıdır?”* şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinin belirlenmesi ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi'dir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda nitel ve nicel araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.2.1.1. Nitel Araştırma Alt Amaçları

- 1) Okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri nelerdir?

- 2) Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak nasıl öğrenmektedirler?
- 3) Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?
- 4) Okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?

1.2.1.2. Nicel Araştırma Alt Amaçları

- 5) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
- 6) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları yaş, cinsiyet eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ne düzeydedir?
- 8) Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 9) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmalara göre, yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler örgüt yapılarını ve işleyişini etkilemiştir. Yaşanan değişimlere uyum sağlamak için iş yerinin öğrenme yoluyla büyüme ve gelişme fırsatlarını artırması zorunlu hal almış ve örgüt çalışanları sürekli kendilerini güncellemek durumunda kalmıştır. Geleneksel formal eğitim yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim karşısında bireylerin ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmış, bu durum bireyleri ihtiyaç duydukları bilgi, becerileri informal yollardan öğrenme yoluna sevk etmiştir. Örgütlerde informal öğrenme yoluyla bireyler, örgütler hatta toplumlar ek finansman kullanmadan daha etkili ve verimli hale gelebileceklerdir.

Çalışanların, rekabetçi ortamda ayakta kalabilmek için sürekli değişen teknolojilere göre değişimleri ve yeni bilgi ve beceriler edinme yeteneklerini geliştirme yollarını keşfetmeleri gerekmektedir. Özetle yaşanan küresel değişim, dönüşüm birçok örgütü etkileyerek örgüt bireylerinin bilgi becerilerini sürekli güncellemeyi zorunlu kılmıştır. Bu örgütlerden biri de şüphesiz toplumların geleceğine yön veren eğitim kurumlarıdır. Bu çalışmayı yapmadaki en önemli itici güç, iş yerinde özellikle eğitim örgütlerinde gerçekleşen informal öğrenme faaliyetleri hakkında farkındalık yaratarak informal öğrenmenin bilinçsiz doğasını daha bilinçli hale getirme umududur. Ayrıca, birçok araştırmacı iş yerinde öz yönetimli (kendi kendine) öğrenmenin önemini vurgulamış ve öz-yönetimli öğrenme ile iş performansı arasında olumlu bir ilişki olduğunu elde edilen bulgularla ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılar da öz-yönetimli öğrenmenin iş yerinde becerileri koruyabileceği ve geliştirebileceğini belirtmiştir. Örgütlerdeki iş görenler, birtakım bilgi, beceri ve tutumları kapsayan yetkinliklere sahip olmalıdır.

Okul yöneticilerinin yetkin olması, okulların etkinliği, öğrenci ve öğretmen performansını gibi değişkenleri etkilediği yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur. Alanyazın taraması sonucu, informal öğrenme ile iş performansı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların çoğu yurt dışında yapılmış olup, yurt içinde okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri ile ilgili görüşlerini ortaya koyan ve ayrıca informal öğrenme biçimlerinden biri olan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Diğer önemli bir husus yerli ve yabancı literatürde önemli bir araştırma konusu olan okul müdürleri rol ve yetkinlikleridir. Bu çalışmada, okul müdürlerinin, üstlendikleri mevcut rolleri çerçevesinde üstün performans göstermeleri için sahip olmaları gereken yetkinlikler listesi ölçeğinin belirlenmesi, okul müdürlerinin görevlerinin tanımlanması açısından önemlidir.

Türkiye'nin yönetim biçimi, kültürü gelişmiş ülkelerden farklı olmakla beraber eğitim evrensel açıdan ortak noktaları çok fazla olan bir girişimdir, dolayısıyla aynı zamanda Türkiye'nin eğitim sisteminin geliştirilmesi de araştırmacıların bir görevidir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerde belirlenen standartlardan hareket ederek o ülkelerle ülkemizin farklılığı dikkate alınıp gelişmiş ülkelere ait standartları Türkiye'ye uyarlama ve uyarladıktan sonra yetkinlikleri ortaya koyma amacı gerekli ve önemli görülmüştür.

Bu çalışma neticesinde “Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği” oluşturulması Türkiye’de okul müdürü performans algıları ölçümünde etkili ve ilk araçlardan biri olma özelliğini taşımakla birlikte literatüre katkı sağlayacak olması, ülkemizde okul müdürlüğüne bakışı iş odaklı yaklaşımdan yetkinlik odaklı yaklaşıma yöneltmesi ayrıca önemli ve gerekli görülmektedir.

Ayrıca okul müdürlerinin mesleki ve davranışsal başarılarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumların kazanılması için sürekli ve planlı etkinliklerle, informal öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim programlarının informal öğrenmelerini sağlayacak ve becerilerini artıracak şekilde yapılandırılması durumunda istenilen kalitede ve yeterlikte yönetici yetişmesine zemin hazırlamada katkıda bulunulabilir. Bu çalışmada informal öğrenme biçimleri ve öz-yönetimli öğrenme konusunda bir farkındalık yaratılması önemli bir husustur. Ayrıca okul müdürleri informal öğrenmeler ile mesleki çalışmalarında eksikliklerini, ihtiyaçlarını tespit ederek bunları gidermek için sürekli bir öğrenme sürecinde kendilerini geliştirerek mesleki yaşamlarında daha yeterli ve verimli olabileceklerdir. Etkili lider etkili okul ilişkisinden yola çıkarak informal öğrenmeler okul müdürlerine yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırarak, onların daha etkili ve verimli olmalarını sağlayan önemli bir öğrenme biçimidir.

Çalışmada, eğitim ortamında okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerini tespit etmek, okul müdürlerini, okul müdürlüğü görevine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten faktörlerin neler olduğu, ayrıca okul müdürleri tarafından informal öğrenmelerin nasıl, hangi kaynaklar yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymak ve ayrıca öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasındaki ilişkiyi araştırmak önemli görülmekle birlikte bu çalışmanın yurt içi alanyazında ilk olması ve bu boşluğu doldurması ayrı öneme sahiptir.

1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Araştırmaya katılan tüm okul müdürlerinin veri toplama araçlarına verdikleri bilgi ve cevaplarda samimi oldukları varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan tüm okul müdürlerinin görüşleri var olan durumu yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022-2023 Eğitim ve Öğretim yıllarında İstanbul İlinde yer alan resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan ortaokul müdürleri ve onlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın nitel bölümü informal öğrenme ile nicel bölümü ise informal öğrenme biçimlerinden [öz-yönetimli öğrenme, sosyal (örtük) öğrenme, rastgele (tesadüfi) öğrenme] olan öz-yönetimli öğrenme biçimi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İnformel öğrenme, Livingstone’a (1999, s. 51) göre, “*informal öğrenme eğitim kurumlarının müfredatı veya eğitim ve sosyal kurumlar tarafından sunulan kurslar ya da atölyeler dışında gerçekleşen anlayış, bilgi veya beceri arayışını içeren herhangi bir faaliyet*” olarak tanımlanabilir. “*Başka bir deyişle, informal öğrenme kategorisi, örgün ve yaygın eğitim kurum programlarının müfredatı dışında gerçekleşen tüm öğrenmeleri içermektedir.*” Bu çalışmada “*informal öğrenme*” gayriresmi yollardan elde edilen öğrenmeleri ifade etmektedir.

“Formal öğrenme, amaçlı ve planlanmış formal eğitim, okul öncesi eğitimden lisansüstü çalışmalara kadar giden kurumsal basamağı ifade etmektedir” (Schugurensky, 2000, s. 1). Bu çalışmada “*formal öğrenme*” kavramı, yapılandırılmış ve organize edilmiş eğitim kurumlarındaki öğrenmeleri ifade etmektedir.

Yaygın Öğrenme, “*yapılandırılmış, öğretmenin aracılık ettiği, planlama ve özel hedefleri içeren ve resmi eğitim kurumlarının dışında gerçekleşen diploma yerine sertifika veya yeterlilik belgesini kazandıran öğrenme sürecidir*” (Avrupa Komisyonu, 2001; Livingstone, 2006). Bu çalışmada “*yaygın öğrenme*” kavramı, mesleki gelişime yönelik verilen öğrenmeleri ifade etmektedir.

Öz-Yönetimli Öğrenme, “*öz-yönetimli öğrenme kavramı bireyin kendi isteği ile başkalarının yardımını alarak veya almayarak öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesidir*” (Knowles, 1975, s. 18). Bu çalışmada “*öz-yönetimli öğrenme*” kavramı, kişinin kendi kendine öğrenme sürecini ifade etmektedir.

Performans, “bir görevi gerçekleştiren bireylerin, grupların ya da örgütlerin o görevle amaçlanmış olan hedefe yönelik olarak hangi seviyeye ulaşabildiği, başka bir ifadeyle neyi sağlayabildiğinin nicel (miktar) ve nitel (kalite) olarak anlatılmasıdır” (Songur, 1995, s. 1). Bu çalışmada “*performans*” kavramı, kişinin hedeflerine veya amaçlarına ulaşabilme düzeyini ifade etmektedir.

Yetkinlik, “yetkinlik iş görenlerin üstlenmiş olduğu görevlerde daha üst seviyede performans sergilemesine olanak sağlayan karakteristik özellikler (bilgi, beceri, tutum) toplamı” olarak ifade edilmektedir (Boyatzis, 2008, s. 6). Bu çalışmada “yetkinlik” kavramı, kişinin hedeflerine veya amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını kapsamaktadır.

Okul Yöneticisi, “Okulu, eldeki tüm madde ve insan kaynağını okulun işleyişine katıp etkili biçimde kullanarak önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak, amaçlara dönük politika ve kararları uygulamakla sorumlu kişi veya kişilerdir” (Taymaz, 2003, s. 23). Bu araştırmada “okul yöneticisi” kavramı, ortaokullarda görev yapan okul müdürlerini ifade etmektedir.

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yetişkin eğitimi/öğrenmesi, yaşam boyu öğrenme, informal ve öz-yönetimli öğrenme, yetkinlik ve performans kavramları ve daha sonra yetkinlik ile performans ilişkisi ayrıca okul müdürleri rol ve yetkinlikleri hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak ilgili araştırmalar ile bölüm sonlandırılmıştır. Ayrıca informal kavramı Türkçede gayriresmi olarak, formal kavramı ise resmi anlamında kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada informal ve formal kavramların kullanılması tercih edilmiştir.

2.1. Yetişkin Eğitimi /Öğrenmesi ve Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreç haline gelmiştir. Normal okul ve yükseköğretim dışında, çoğu ülkede özellikle örgütlerin ayakta kalması, insan kaynaklarının ve yönetimin verimli çalışması işyerlerinde, yaygın eğitim ve öğretim faaliyetlerinin çoğalmasına bağlı duruma gelmiştir (Unesco, 1991, s. 16). Yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesi, son zamanlarda eğitim ve iş çevrelerinde artarak büyük bir ilgi görmüştür. Yirmi birinci yüzyılın ihtiyaçlarını inceleyen bilim adamları ve yine yirmi birinci yüzyılın eğilim tahminçileri, küresel pazarlarda rekabet edebilecek, sürekli gelişen ve teknolojik olarak yetkin bir işgücünün önemi konusunda neredeyse oybirliği ile anlaşılmaya varmışlardır (McCombs, 1991, s. 117).

Açık bir pazarda birbirleriyle rekabet etme özgürlüğüne sahip örgütlerin mallarını mümkün olan en düşük maliyetle ve yenilerini üretme gereksinimleri; yeni bilgi, beceri ve verimli üretim teknikleri ile yeni araştırma ve ayrıca eğitimi ve güncel bir işgücü gerektirmektedir (Jarvis, 2014, s. 46). Yoğun bir biçimde bilgi ve teknoloji üretiminin gerçekleştiği, farklı meslek alanlarının ortaya çıktığı yirmi birinci yüzyılda örgün eğitim içerisinde verilen bilgiler ve beceriler bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Çünkü örgün eğitimden sonra değişen koşullar karşısında bireylerin sürekli kendilerini geliştirme ve bilgiye ulaşma ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, örgün eğitim sisteminden çıkmış bireylerin yaşanan değişim ve dönüşümler doğrultusunda uyumlarını sağlayacak eğitimlerin verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bireylere sunulan eğitim “yetişkin eğitimi” olarak adlandırılmaktadır (Çelikkaleli, 2011, s. 38-39).

TDK (2019) sözlüğünde yetişkin eğitimi, “*yetişkin kimselere yönelik eğitim ve öğretim programı*” şeklinde yer almaktadır. UNESCO (2010) tarafından yetişkin eğitimi, “*on beş ve üstü olan yaşlardaki örgün eğitim sisteminin dışında yer alan kişilerin faydasına sunulan ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen eğitim*” olarak tanımlanmıştır. Yetişkin eğitimi, gelişim süreçlerini tamamlayarak, belli bir yaşam birikimine sahip, öz güven sahibi ve kendi sorumluluğunu üstlenmiş bireylere yönelik; içerik, düzey ve yöntem sınırlılığı olmaksızın gönüllülük esaslı herhangi bir alanda gelişimi amaçlayan ve olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür (MEB, 2009). Merriam ve Brockett’a (1997) göre yetişkin eğitimi, yaş ve sosyal rol bakımından kendilerini yetişkin olarak gören ve kendi yaşantısından sorumlu ve bunun bilincinde olan bireylere mesleki veya güncel yaşamlarındaki ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve becerilerin kazandırılması sürecidir (Aktaran Zeybek, 2019, s. 5-6). Ayhan (1988) tarafından yetişkin eğitimi, tam zamanlı ve sürekli olarak okula devam etmeyen bireylerin, bilinçli ve istekli olarak bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirebilmek, kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm üretebilmek, zevk ve tutumlarında değişiklikler meydana getirebilmek amacıyla özellikle düzenlenmiş ve birbirine bağlı faaliyetlerden oluşan bir süreç şeklinde tanımlanmıştır (Aktaran Zeybek, 2019, s. 5-6).

Yetişkin öğrenme teorisinin (Knowles, 1970, s. 4-6; Knowles, 1984) babası olarak kabul edilen Malcolm Knowles, yetişkin öğrenimini tanımlamak için andragoji terimini kullanmış ve yetişkin öğrenimini, çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerini inceleyen pedagojiden ayırmıştır. Knowles’a (1970) göre,

“başlangıçta, pedagoji ve andragojinin iki farklı süreç olduğu düşünülüyordu, ancak mevcut teori, iki süreci bir süreklilik üzerinde, bir ucunda pedagoji ve diğer ucunda andragoji olarak görmektedir. Süreklilikteki bu iki süreci birbirinden ayıran şey, öğrencilerin öğrenme deneyimine girdiklerinde sahip oldukları deneyimlerin niceliği ve kalitesi ile öğrenenlerin öğrenme süreci ve ortamı üzerindeki kontrollerinin miktarıdır” (Knowles, 1970, s. 4-6; Knowles, 1984’ten aktaran Collins, 2004, s. 1484).

Hem siyasi hem de bilimsel tartışmalar, yetişkin eğitiminin ve yaşam boyu öğrenmenin artan toplumsal önemini vurgulamaktadır [European Commission 2017 (Avrupa Komisyonu 2017); German Council of Economic Experts 2017 (Alman

ekonomi uzmanları konseyi 2017)]. Bu tartışmaların kaynağı ise devam eden küreselleşme, beceriye dayalı teknolojik değişim dijitalleşme ve bir bilgi toplumunun gelişimidir. Bu yapısal değişiklikler, sanayileşmiş ülkelerdeki nüfusun çalışma yaşamları için hayati önem taşıdığından, eğitimin artık uzun ve istikrarlı bir istihdam kariyeri boyunca gençlerde sabit değerde kalması mümkün görünmemektedir. Günümüzde yetişkinlerin, işyerinde esnek gereksinimlere ayak uydurması, farklı ve hızla değişen alanlarda iş bulabilmesi sürekli öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Kalifiye çalışanlara yönelik bu talebi karşılamanın bir yolu da yetişkinlerin daha fazla eğitimden geçmesidir. Böylece, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenme, mevcut ve gelecekteki eğitim kariyerlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Allmendinger ve ark., 2019, s. 327).

Collins'e (2004, s. 1484) göre *“yetişkin eğitimi literatürü, yetişkinlere yönelik öğretim konusunda, çocuklara ve ergenlere yönelik öğretimden farklı bir şekilde yaklaşılması gerektiği fikrini desteklemektedir. Etkili öğretimin birçok yönü tüm yaş grupları için geçerlidir. Bununla birlikte, yetişkinler daha fazla yaşam deneyimine sahiptir ve birçok yönden çocuklardan farklı şekilde motive olmaktadır. Yetişkinler, öğrenmelerinde daha fazla kendi kendilerini yönlendirmekte ve bir şeyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeye daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Kendi kendine başlatılan öğrenme en kalıcı ve yaygın olanıdır”* (s. 1484). Yetişkinler iş başında önemli bir öğrenme sürecinden geçmektedir. Teknolojik değişim, örgütlerin yapısını ve işgücünün niteliğini teknoloji kullanma ve geliştirme becerileri ile birlikte değiştirdiği için öx yönetimli öğrenme biçimi araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu değişiklikler bireyin daha fazla eğitime yatırım yapma ve tüm yaşam süresi boyunca öğrenmeye devam etme ihtiyacını etkilemektedir (Matthes ve ark., 2014'ten aktaran Allmendinger ve ark., 2019, s. 335).

Yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitiminin bir insan hakkı olmasının yanı sıra ekonomik ve sosyal kalkınma için de önemli bir faktör olduğuna artık hiç şüphe yoktur (Duke ve Hinzen, 2011, s. 18). Özetle, bilgi çağında yetişkinler mesleki ve kişisel gelişim mesleki tatmin gibi ihtiyaçlarını karşılamak ve kendilerini gerçekleştirebilmek için formal ve informal boyutta eğitime ihtiyaç duymaktadır. Tüm bu eğitimler ise son zamanlarda hızlı bir şekilde yaygın hale gelen Yaşam Boyu Öğrenme hareketi içerisinde önemli bir yere sahiptir (Gökkaya, 2014, s. 72). Bilgiye

dayalı ekonomi, yeni teknolojiler, artan teknolojik değişim hızı ve küreselleşme, nüfusun beceri ve yetkinliklerini geliştirme ihtiyaçlarını etkilemektedir ve bu Avrupa'da dikkate alınan bir durumdur (Laal ve Salamati, 2012, s. 399). ABD'de toplumda önemli sayıda birey tarafından yaşam boyu öğrenme işaretlerinde en azından görünür genel bir düşüşe yol açan koşullar, özellikle iş ve endüstri camiasında alarmla neden olmuştur. ABD Çalışma Bakanlığı'nın (1989) ve ABD Çalışma, Eğitim ve Ticaret Bakanlığı'nın (1988) bazı yayınlarına göre,

“21. yüzyıldaki yeni işlerin çoğu ortaöğretim sonrası eğitim gerektirecektir. Bugünkü işlerin %40'ına kıyasla, tüm yeni işlerin yalnızca %27'si daha düşük beceri kategorilerine girecek, bugün beceri dağılımının ortasında kalan işler, geleceğin en az vasıflı meslekleri olacaktır. Bu, ürün ve süreçlerin yaşam döngülerinin kısaltılmış olması gerçeğiyle birleştğinde, gelecekteki işlerin yaklaşık her 7 yılda bir yeniden yapılandırılabilmesi anlamına gelmekte ve mevcut işler için nitelikli insanlar geliştirmek sürekli öğrenme ve yeniden eğitim gerektirmektedir” (Aktaran McCombs, 1991, s. 121).

Son zamanlarda eğitim ve iş çevrelerinde desteklenmesi konusunda artan bir ilgi gören yaşam boyu öğrenme (McCombs, 1991, s. 117) kapsamına baktığımızda ise formal, non-formal ve informal öğrenmeyi içeren aynı zamanda insanların günlük deneyimlerinde edindikleri beceri, bilgi, tutum ve davranışları kazandıran öğrenmedir (Laal ve Salamati, 2012, s. 400). Duke ve Hinzen (2011, s. 19) ise 1972'de çıkır açan Faure raporundan sonra, 1996'daki UNESCO Delors Raporunda, daha iyi bir geleceğin anahtarı olarak iddia edilen yaşam boyu öğrenmeyi; formal, non-formal ve informal öğrenme olarak gruplandırmıştır. Her düzeyde eğitimi içeren yaşam boyu öğrenme, istihdam yeteneği ve aktif vatandaşlıkla ilgili tüm konularda kilit bir role sahiptir. Özellikle yaşam boyu öğrenmenin ekonominin ayrılmaz bir parçası olduğu bilgi çağında yetişkinler her zaman öğrenmektedir. Teknoloji yeni bilgilere ve bilgi topluluklarına eşi görülmemiş bir erişim sunmakta bu durum yetişkinleri hayatın hızlı temposuna ayak uydurmak için informal öğrenmeye yönlendirmektedir (Bennett, 2012, s. 24). İnformal öğrenme yaşanan hızlı değişim karşısında bireylere ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazandıran önemli öğrenme olarak görülmektedir.

2.1.1. İnfomal Öğrenme

Teknolojik gelişmelerin etkisi ile uyum gösterilmesi gereken iş ortamındaki ihtiyaç duyulan becerileri kazanmak için bireyler ve kurumlar, öğrenme olanaklarını formal eğitimin ve sınıfların dışında elde etme arayışı içindedir. Marinka'ya (2013, s. 1) göre *“küreselleşme çağında sürekli değişen iş ortamında hayatta kalabilmek, kuruluşların esnek olmasını ve hızlı öğrenmesini gerektirmektedir. Finansal performans gerekli olmakla birlikte, bir organizasyonu rakiplerinden ayırmak için yeterli değildir. Mevcut iş ortamında, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirerek rekabetçi pazar avantajı elde etmekte (Cho, Cho ve McLean, 2009, s. 263-264) sonuç olarak öğrenme, bir organizasyonun başarısı için en önemli faktörlerden biri haline gelmektedir”* (s. 1). Formal olmayan eğitimler, *“deneyimden öğrenme, yaparak öğrenme, sürekli iyileştirme için sürekli öğrenme, kazara veya tesadüfi öğrenme, kendi kendini yöneten öğrenme veya öğrenen organizasyon gibi birçok adla adlandırılmaktadır”* (Watkins ve Marsick, 1992, s. 287). Bu eğilimin birçok nedeni vardır ancak büyük ölçüde küresel pazardaki birçok kuruluşu çok farklı şekillerde çalışmaya, örgütlenmeye, düşünmeye ve öğrenmeye iten radikal değişikliklerle beslenmesi etkilidir (Watkins ve Marsick, 1992, s. 287).

Slater'e (2004, s. 1) göre günümüzün iş ekonomisinde hız ve esneklik, yalnızca kuruluşlar için değil, aynı zamanda çalışanlar için de başarının anahtarıdır. Macneil (2001, s. 246) *“rakiplerinden daha hızlı öğrenebilen ve bilgi varlıklarını, çalışanlarını daha etkin bir şekilde kullanabilen organizasyonların rekabet avantajı elde edeceklerini”* belirtmektedir. Ayrıca Macneil (2001), küreselleşen iş dünyasının ve teknolojik gelişme hızının sürekli hizmet iyileştirme taleplerini teşvik ettiğini ileri sürmektedir. Sonuç olarak, eski problem çözme yöntemleri günümüzün istikrarsız, öngörülemeyen organizasyonel ortamlarında işe yaramamakta organizasyonlar çalışanların yaratıcılıklarını ve yetkinliklerini geliştirmek için onları geliştirme yollarına başvurmaktadır.

Bireylerin, kuruluşların dış ortamında gerçekleşen değişimlere aynı oranda cevap verebilmeleri, örgütsel yönetim paradigmalarının bu rekabet ortamında çalışanlara gerekli desteği sağlamalarına bağlıdır. İş dünyasında olduğu gibi, çalışanın rolü de değişmektedir. İşverenler, uzun vadeli oryantasyon, eğitim ve olgunlaşmadan

geçmek yerine, çalışmaya hazır ve istihdam üzerine yüksek düzeyde performans gösterebilecek bireyler aramaktadır (Silva ve Fagundes, 2011, s. 2). Argyris (1999, s. 68), örgütlerin öğrenme eylemini gerçekleştirmediğini öne sürerek örgütlerin nasıl öğreneceklerine dair fikir vermektedir. Argyris (1999) göre; öğrenmeye yol açan davranışı ortaya koyanlar, örgütlerin temsilcileri olarak hareket eden bireylerdir. Öğrenme yeteneğini inşa etmek için kuruluşlar, çalışanlarının öğrenmelerini nasıl teşvik edeceklerini ve bunlardan nasıl yararlanacaklarını bilmek durumundadır. İdeal olarak bu İnsan Kaynakları Geliştirme (İKG) uzmanlarının işyeri öğreniminde, özellikle de bu tür öğrenmenin nasıl geliştirilebileceği ve teşvik edilebileceği konusunda uzmanlaşarak güvenilirliklerini artırmaları için bir fırsattır. Evans ve Rainbird'ün (2002, s. 7) belirttiği gibi, “iş yeri öğrenimi yeterince anlaşılmamıştır ve yeterince araştırılmamıştır” (Maringka, 2013, s. 1). Gelişen teknolojilerin desteğiyle öğrenme, daha fazla öz-yönetimli ve informal hale gelmektedir. Çeşitli çevrimiçi kaynaklar, insanların talep üzerine ve tam ihtiyaç duyduklarında öğrenmelerine fırsat vererek informal öğrenmeyi desteklemektedir. Öğrenciler, öğrenmelerinin zamanlaması, yeri, içeriği ve yolu üzerinde giderek artan seçeneklere sahiptir.

Yirmi birinci yüzyılda örgütlerin çoğu, işgücünü eğitmek için resmi eğitim yöntemlerinin kullanımına odaklanmaya devam etmektedir. Bu yönetime sıkı sıkıya güvenmek çoğu zaman iş gücünün yavaş gelişmesiyle sonuçlanırken, ortaya çıkan çoğu öğrenmenin kaçırılmasına neden olmaktadır. Eğitim Geliştirme Merkezi'ne (Educational Development Center) (1998) göre Amerikalı işçilerin uzun vadeli istihdam edilebilirliği ve esnekliği çalışanın işte öğrenme yeteneği ile ilgilidir. Yirmi birinci yüzyılda çalışanın performans artışı yaşam boyu öğrenen biri olarak sürekli öğrenmesine bağlıdır. Gittikçe karmaşıklaşan bir işyerinde başarılı olacak çalışanlar yüksek motivasyonu olan, çalışkan ve iş birliği içinde çalışma yeteneğine sahip kişilerdir. Günümüz iş ekonomisinde hem çalışanın hem de organizasyonun ihtiyaç duyduğu beceriler sadece resmi ortamlarda etkin bir şekilde öğrenilemez, bunun yerine informal faaliyetlerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gerekmektedir. 1996 ABD Çalışma Bakanlığı, Çalışma İstatistikleri Bürosu raporu, tüm işyeri öğreniminin %70 kadarının informal olabileceği yönünde görüş belirtmektedir. Bu, informal öğrenmenin işyeri öğrenimi, şirketlerin genel etkinliği ve rekabet etme yeteneği için kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir (Slater, 2004, s. 1).

“İnformal öğrenme kavramı “yaşam boyu öğrenme” teriminden ortaya çıkmaktadır. Eurostat’a (2001) göre yaşam boyu öğrenme, bilgi, beceri ve yetkinliği geliştirmek amacıyla sürekli olarak üstlenilen, formal veya informal tüm amaçlı öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir kavram” (Alonderiene, 2010, s. 259) olarak görülmektedir. Ek olarak, “informal öğrenme, kasıtlı olduğu kadar kasıtsız olarak da gerçekleşen doğal günlük bir süreçtir. Daha az organize edilmiş ve daha az yapılandırılmış öğrenmedir ve örneğin ailede, işyerinde ve her insanın günlük yaşamında meydana gelen öğrenme olaylarını (faaliyetlerini) içermektedir (Eurostat, 2001, Tereseviçiene ve ark., 2004). Bu nedenle öğrencinin kendisi tarafından tanınmayabilir. İnformal öğrenme, kendi kendine öğrenmeyi, yaparak, izleyerek, kitap okuyarak, televizyon izleyerek, müzeleri ziyaret ederek, meslektaşlarla konuşarak vb. öğrenmeyi içermektedir” (aktaran Alonderiene, 2010, s. 259).

Livingstone’na (2001, s. 5) göre informal öğrenme, planlanan müfredat hedefleri olamadan, ulaşılan öğrenme, anlama, bilgi veya beceri geliştirilen hertürlü aktivitedir. İnformal öğrenme süreci için *“eğitim kurumlarının dışında değil, eğitim kurumları müfredatının dışında* demek yerinde olacaktır, çünkü informal öğrenme örgün ve yaygın eğitim kurumlarının içinde de gerçekleşebilmektedir ancak bu durumda öğrenme, açık müfredatın amaçlanan hedeflerinden bağımsız olarak ve bazen de aleyhine gerçekleşmektedir” (Schugurensky, 2000, s. 2).

Eraut'a (2004, s. 247) göre ise informal öğrenme ve deneyimsel tecrübelerden elde edilen öğrenme, her ikisi de tipik olarak günlük öğrenmeye dayandığından ortak kavramlardır. Web tabanlı ve dijital öğrenme seçeneklerinin mevcut olduğu sanal çağda formal öğrenmenin yetişkinlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz görülmesi, informal öğrenmenin önemini artırmaktadır (Bennett, 2012, s. 24-25). Uzmanlar iş yerinde informal öğrenme yoluyla beceriler geliştirebilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi ABD Çalışma Bakanlığı'nın 1996 tarihli Çalışma İstatistikleri Raporuna göre, işyerindeki tüm öğrenmelerin yaklaşık %70'i informal öğrenmedir. Bu verilere dayanarak informal öğrenmenin kuruluşların etkinliği ve rekabet edebilirliği için temel teşkil ettiğini söylemek mümkündür (Silva ve Fagundes, 2011, s. 2).

2.1.1.1. İnformal Öğrenmenin İş Yaşamındaki Yeri

Livingstone (2001, s. 3) göre “sürekli bilgi ve beceri edinimi, insan türünün en ayırt edici özelliğidir.” Yetişkinler, özellikle yaşam boyu öğrenmenin ekonominin ayrılmaz bir parçası olduğu bilgi çağında her zaman öğrenmeye devam etmek zorundadır. Teknoloji, yeni bilgilere ve bilgi topluluklarına eşi görülmemiş bir erişim sunmakta ve yetişkinler hayatın hızlı temposuna ayak uydurmak için informal olarak öğrenmeye büyük ihtiyaç duymaktadır. Anket araştırmalarına dayanarak Livingstone (2001, s. 16) Kanada'daki yetişkinlerin %90'ının, haftada yaklaşık on beş saatten oluşan önemli bir informal öğrenme etkinliğiyle meşgul olduğu yönünde değerlendirme yapmaktadır. Bu sayıların diğer sanayileşmiş uluslarda da yaklaşık bu kadar olduğu düşünüldüğünde, yetişkinler formal eğitimden ziyade günlük deneyimlerden öğrenerek informal öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman harcamaktadır. İnfomal öğrenme faaliyetleri ile ilgili büyük ölçekli çalışmalardan biri, Yaşam Boyu Öğrenmeye Yeni Yaklaşımlar (NALL) araştırma ağı tarafından 1998 yılında gerçekleştirilen Kanada'lı yetişkinler ile ilgilidir. Bu çalışma, yetişkin öğrenmelerinin önemli bir kısmının informal yollarla gerçekleştiğini ve bu durumun giderek arttığını, mevcut işgücünün, mevcut veya gelecekteki istihdamlarıyla ilgili olarak haftada ortalama 6 saat informal yollardan öğrendiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırma yetişkin bir Kanada'lının işle ilgili en önemli bilgilerinin yaklaşık %70'inin istihdamla ilgili kurslardan ziyade diğer işçilerden veya öz-yönetimli öğrenmelerden elde edildiğini ortaya koymuştur (Slater, 2004, s. 4). Yetişkinler çoğu öğrenmeyi günlük yaşamlarında çevresiyle etkileşimler yoluyla informal olarak öğrenmektedir. İnfomal öğrenme yetişkinlere günlük yaşamda karşılaştıkları pek çok sorunla etkili, hızlı bir şekilde başa çıkmada ve hızlı hareket etmede belirli yetkinlikler kazandırmaktadır (Ostrouch-Kamińska ve Vieira, 2015, s. 3). Buradan hareketle örgütlerde çalışanların işleri ile ilgili birtakım becerileri yaparak yaşayarak ya da birbirleri ile iletişime geçerek informal yollardan öğrendiklerini söylemek mümkündür.

Ellinger (2005, s. 389-415) yaptığı nitel çalışmada, informal öğrenenlerin kendi aralarında öğrenme ağları oluşturduklarını ortaya koymuştur. Verimli informal öğrenme, iş arkadaşlarının öğrenenlere gerekli desteği vermesi, bilgileri paylaşmaya istekli olması ve işte zorluklarla karşılaşıldığında gerekli bilgiye sahip insanlara erişim olması sonucu gerçekleşmektedir. Ellinger (2005), aynı zaman da yaptığı araştırmaya dayanarak, öğrenenlere karşı iş arkadaşlarının destekleyici olmadığı durumlarda

(örneğin, bilgi paylaşmak istemedikleri ve yeni fikirleri kabul etmek istemedikleri gibi) ise informal öğrenmenin engellendiğini ileri sürmüştür. İşyerinde informal öğrenmenin önemini ortaya koyan çalışmalardan biri de 1996 tarihli ABD Çalışma Bakanlığı Çalışma İstatistikleri Bürosu raporunun sonuçlarıdır. Verileri toplamak için 50 ve daha fazla çalışanı olan tüm özel işletmeleri temsil etmek üzere 1.433 kişiden oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. En önemli bulgu, tüm işyeri öğreniminin %70'inin informal olmasıdır. Bu araştırmaya dayanarak, Eğitim Geliştirme Merkezi, 1998 yılında informal işyeri öğreniminin doğasını araştırmış, çalışma nicel ve nitel yöntemler ile yedi büyük üretim organizasyonunda 1.000'den fazla kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, işyerinde öğrenmeyi açıklayan ilk büyük ampirik bulguları oluşturmaktadır. Sonuç olarak araştırma, informal öğrenmenin çalışanların yetkinliklerini geliştirmede, yeni bilgi ve beceriler edindirmede temel yol olduğuna dair önemli kanıtlar ortaya koymaktadır (Slater, 2004, s. 3). Pek çok kişi (örneğin, Conner ve Clawson, 2004; London ve Smither, 1999; Westbrook ve Veale, 2001) informal öğrenmenin modern organizasyonların hayatta kalması için hayati önem taşıyan sürdürülebilir rekabet avantajı kaynaklarından biri olduğuna inanmaktadır (Maringka, 2013, s. 2). İşle ilgili eğitimde, Eğitim Raporlama Sistemi VII (Berichts system Weiterbildung VII) (BMBF 1999) tarafından, dört çalışandan neredeyse üçünün mesleki bilgiyi artırmak için informal yollarla öğrenmeye başvurduğu bulgulanmıştır. Benzer şekilde, Sam Campell, Honeywell araştırmalarında, yöneticilerin tüm öğrenmelerinin %80'inin profesyonel deneyimlerinden, iş arkadaşlarından ve çalışanlarla etkileşimlerinden kaynaklandığını keşfetmiştir (Zemke, 1985'ten aktaran Bancheva ve Ivanova, 2015, s. 158).

İş yaşamındaki önemi nedeniyle birçok örgütte araştırma konusu olan informal öğrenme eğitim kurumlarında da önemli bir araştırma konusu olmuştur. Ringling ve ark.'na (2020, s. 109-110) göre; son 15 yılda müdürlerin resmi olarak nasıl hazırlanacağına (örneğin üniversiteler aracılığıyla hizmet öncesi sertifika programları) ve nasıl geliştirileceğine (örneğin okul bölgeleri tarafından sağlanan hizmet içi eğitim) ilişkin araştırmaların çarpıcı biçimde artması bu anlamda şaşırtıcı değildir. 2018 OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) elde edilen bulgular, okul müdürlerinin % 99'unun bir tür mesleki gelişime katıldıklarını ve %90'dan fazlasının bu gelişimin kariyerleri için çok önemli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır

(OECD, 2020). Okul müdürleri üzerine yapılan başka bir çalışmada okul müdürlerinin % 96'sı, iş deneyimlerinde informal öğrenmenin ve meslektaşları tarafından yapılan rehberliğın, resmi lisansüstü programlara ve hizmet içi eğitimlere kıyasla rollerine hazırlanmak için daha faydalı olduğuna inanmaktadır (Hess ve Kelly, 2007, s. 245).

Dale ve Bell (1998) tarafından yürütülen araştırma, işyerinde informal öğrenmenin önemine ek destek sağlamaktadır. Bahsi geçen araştırmacılar 1998'de başlayan çalışmalarında işyerinde informal öğrenmeye odaklanarak, informal öğrenmenin şirketlerin başarisına nasıl katkıda bulunduğunu ve çalışanların istihdam edilebilirliğini nasıl artırdığını araştırmıştır. Mülakatlara ve vaka çalışmalarına, çalışanlarının eğitim ve gelişiminde nc olarak görülen şirketler katılmıştır. Araştırma sonuçları, informal öğrenmenin bilgi ve becerilerin geliştirilmesiyle sonuçlandığını, istihdam edilebilirliği artırdığını, yöneticiler ve şirketler için olumlu faydalar sağladığını göstermiştir (Slater, 2004, s. 3). Hem formal hem de informal öğrenmenin beceri oluşumu için değerli olduğu ve aralarında doğru dengeyi bulmanın önemli olduğu tartışılmaktadır. Harris, Simons ve Bone (2000) tarafından işyeri eğitmenleri üzerine yapılan bir çalışmada, informal işyeri öğreniminin merkezi bir öneme sahip olduğu ve ayrıca öğrenme ile iş arasında karşılıklı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Bancheva ve Ivanova, 2015, s. 158). Bugün kuruluşlar, öğrenmeyi sınıf dışında anlamının ve sunmanın yeni yollarını aramaktadır. Bu eğilimin birçok nedeni vardır, ancak büyük ölçüde küresel pazardaki birçok kuruluşu çok farklı şekillerde çalışmaya, örgütlenmeye, düşünmeye ve öğrenmeye iten radikal değişiklikler tarafından körüklendiği bir gerçektir. Müşteri ihtiyaçlarına hızlı yanıt veremeyen ve pazarları genellikle “yabancı” şirketler tarafından ele geçirilen işletmeler hayatta kalmak ve gelişimlerini sağlamak için insan kaynaklarına yönelmektedir. alışanlarla çalışmanın yeni bir yolu ve önemli bir bileşeni, sürekli iyileştirme için sürekli öğrenmedir (Watkins ve Marsick, 1992, s. 287). Bugün organizasyonlarda gerçekleşen öğrenmenin %75'inden fazlasını informal öğrenme oluşturmaktadır. Çoğu zaman, rastgele tesadüfen gerçekleşen öğrenmeler en değerli ğrenmelerdir. Bununla birlikte çoğu organizasyon yalnızca formal öğrenme programlarına odaklanarak değerli fırsatları ve sonuçları kaybetmektedir, organizasyonda öğrenmeyi anlamak için halihazırda gerçekleşen informal öğrenme tanınmalıdır.

2.1.1.2. İnfomal Öğrenme Kaynakları ve Stratejileri

İnfomal öğrenme, kasıtsız olduğu kadar kasıtlı olarak da gerçekleşen doğal bir günlük süreçtir. İnfomal öğrenme, kendi kendine öğrenmeyi, yaparak, izleyerek, kitap okuyarak, televizyon izleyerek, müzeleri ziyaret ederek, meslektaşlarla konuşarak vb. öğrenmeyi içermektedir (Alonderiene 2010, s. 259). Marinka'ya (2013, s. 2) göre,

“birçok araştırmacı infomal öğrenmenin modern organizasyonların hayatta kalması için önemli olan sürdürülebilir rekabet avantajı kaynaklarından biri olduğuna inanmaktadır (örneğin, Conner ve Clawson, 2004; Londra ve Smither, 1999; Westbrook ve Veale, 2001). Bununla birlikte yirmi birinci yüzyılda işgücünü geliştirme konusundaki yaygınlığına rağmen, yerleşik bir örgün öğrenme programının ve belirli öğrenme hedeflerinin yokluğunda ortaya çıktığı için infomal öğrenme hakkında bilgi eksikliği vardır, başka bir deyişle infomal öğrenme yapılandırılmamış ortamlarda kendiliğinden gerçekleşir ve gözlemlenmesi zor olabilir” (s. 2).

Bu ve benzeri görüşler doğrultusunda infomal öğrenme kaynaklarının ve stratejilerinin geniş bir yelpazeye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu konuda infomal öğrenme ile ilgili yapılan, infomal öğrenme kaynaklarına ve stratejilerine de yer veren ilgili birtakım teorik ve ampirik çalışmalara yer verilmiştir.

1998 Hayat Boyu Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar (NALL) anketine göre, Kanada'lı işgörenlerin istihdamla ilgili en önemli genel bilgi kaynakları; çalışanların kendi bağımsız öğrenme çabaları (yüzde 44), iş arkadaşları tarafından infomal öğrenmeler (yüzde 28) ve işverenler tarafından sunulan eğitim programları şeklindeki yaygın eğitimin ise (yüzde 15) olduğu şeklindedir (Livingstone, 2001, s. 18-19). Araştırmacılar (Doornbos, Simons ve Denessen, 2008) insanların infomal öğrenme için farklı stratejiler kullandığını belirterek ve bu stratejileri yansıtıcı düşünme (örneğin davranış hakkında düşünme) ve kişilerarası bilgi paylaşımı (örneğin meslektaşlarına sorma) faaliyetleri şeklinde iki kategoride sınıflandırmaktadır. Ayrıca tüm araştırmalar, infomal öğrenme etkinliklerinde önemli bir farklılık olduğunu ve farklı meslek gruplarının farklı stratejiler kullandığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, infomal

öğrenme stratejilerinde bireysel farklılıklar olmasının yanı sıra mesleki anlamda mesleğin gerekleri doğrultusunda farklılık olduğu görülmektedir.

Kortsch ve ark., (2018, s. 419) tarafından yapılan çalışmada, Alman zanaatkarların mevcut informal öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin nasıl kullanıldığı, öğrenmenin çalışanların iç ve dış pazarlanabilirliği üzerindeki etkisi ve yararlı işyeri özelliklerinin (özerklik, geri bildirim) informal öğrenme ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmada örgütlerde informal öğrenme stratejileri; kendinden, başkalarından, kişilerarası olmayan kaynaklardan öğrenme ve ayrıca özellikle dijitalleşmeyle ilgili yeni bir informal öğrenme biçimi olan yani yeni medyanın (cep telefonu, bilgisayar) kullanımı şeklinde incelenmiştir. İlk sonuçlar, yüksek özerklik ve sosyal desteğin informal öğrenme üzerindeki olumlu etkisini desteklese de (Cerasoli ve ark., 2018), tüm çözümlere uyan tek bir boyutun olmadığı vurgulanmıştır (Kortsch ve ark., 2018, s. 419). Ayrıca Alman zanaat şirketlerinde, öğrenmenin genellikle iş süreçlerine entegre edildiği (Bauer ve ark., 2015) örneğin, zanaat işçilerinin üç yıllık çıraklığı sırasında, çırakların yarısının bir şirkette işbaşında öğrendiği ve işletme okullarındaki bilgilerini uygulamaya koydukları tespit edilmiştir. Kariyerleri boyunca, zanaat işçileri çoğunlukla iş üzerinde, örneğin deneyimli meslektaşlarından öğrenmektedir. Formal öğrenme fırsatlarının pahalı olması ve küçük şirketlerde bu eğitimleri sunabilecek insan kaynakları geliştirme uzmanlarının olmayışı informal öğrenmenin bu örgütlerde yaygın olmasında önemli bir etkidir (Bauer ve ark., 2015; Cerasoli ve ark., 2018'den aktaran Kortsch ve ark., 2018, s. 419).

Maringka (2013), “*Çalışanların informal öğrenme çalışma bağlamına ilişkin algılarını değerlendirmek için bir aracın geliştirilmesi ve doğrulanması*” isimli çalışmasında: (a) yönetim desteği algıları; (b) akran desteği algıları; (c) destekleyici bir organizasyon kültürü algıları ve (d) çalışma kaynaklarına erişim algıları şeklinde informal öğrenme de çalışma kaynaklarını dört bileşen olarak incelemiştir. Maringka'ya göre (2013, s. 5-6),

“Önemli informal öğrenme kaynaklarından biri olan ve informal öğrenme literatüründe öğrenme üzerindeki etkisi defalarca vurgulanan (örneğin, Boud ve Middleton, 2003; Conlon, 2003; Cunningham ve Hillier, 2012; Doornbos ve ark., 2008; Ellinger, 2005; Eraut, 2004;

Lohman, 2005; Tannenbaum ve ark., 2010) akran desteğinde iki kritik unsur vardır, bunlar: yakınlık ve erişimdir. İşyerinde öğrenme için sosyal etkileşimin etkisini tartışan Enos, Kerhhahn ve Bell (2003, s. 381), “informal öğrenmenin, büyük ölçüde işyerindeki diğer bireylerle sosyal etkileşime bağlı olan ve organizasyonda yer alan sosyal bir süreç olduğunu” belirtmiştir. Ellinger (2005) ise nitel çalışmasında, informal öğrenenlerin kendi aralarında öğrenme ağları oluşturduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca etkili informal öğrenme, akran desteği, bilgi paylaşımı ve bilgi kaynaklarına erişim sonucu gerçekleşmektedir” (s. 5-6).

Malcolm Knowles (1970) yetişkinlerin öğrenimi ile ilgili yaptığı araştırmasında yetişkinlerin genellikle bireysel, kendi kendine öğrendiklerini, Paolo Freire (1970, 1994) ise yetişkinlerin diyalog yoluyla kolektif öğrenme girişimlerinde bulunduklarını ileri sürmüştür. 1994-97 dönemini kapsayan ve ağırlıklı olarak öğretilen eğitime odaklanan İngiltere’de uygulanan bir ankete göre yetişkinlerin yüzde 57’sinin bu dönemde öğretilmeyen bir öğrenme biçimine dahil olduğu ileri sürülmüştür. Yapılan araştırma öz yönetimli öğrenen bireylerin % 51’nin herhangi bir resmi eğitim almadan yaptıkları iş ile gelişmeleri takip etmek için zaman harcadıklarını örneğin, kitap, el kitabı ve dergi okuyarak veya seminerlere katılarak bilgilerini, becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Aktaran Livingstone, 2001, s. 5, 8).

İnformal öğrenme kaynakları, stratejileri ve informal öğrenmeye ayrılan zaman konusunda bilgi elde etmeyi amaçlayan başka bir çalışma da Kanada’da 1998’de yapılan Genel Sosyal araştırmadır (Kanada İstatistikleri, 1999) ve informal öğrenme hakkında aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- 1) Birçok kişi bir konu hakkındaki bilgilerini veya becerilerini, ders almak yerine kendi başına geliştirmektedir. Bu bireyler kitap okumak, televizyon programları izlemek, bilgisayar kullanmak veya gerekli uzmanlığa sahip biriyle konuşmak gibi aktivitelerde bulunmaktadır. “Geçen ay içinde bu faaliyetlerden herhangi birini gerçekleştirdiniz mi?
- 2) Ne öğreniyordunuz?
- 3) Aşağıdaki medyalardan hangisini kullandınız?
- 4) Geçen ay bu öğrenme etkinliklerine kaç saat ayırdınız?”

Ankete katılanların yaklaşık yüzde 30'u bilgi ve becerilerini geliştirmek için; kitap okuduğunu, televizyon programları izlediğini, bilgisayar kullandığını veya gerekli uzmanlığa sahip biriyle konuştuğunu ve ayrıca bu informal öğrenme etkinliklerine tahminen ayda ortalama yaklaşık 19 saat harcadıklarını belirtmiştir (Livingstone, 2001, s. 9). Schugurensky (2000, s. 5) ise informal öğrenmelerin çoğunun bireysel olarak veya grup halinde ve bu öğrenmelerin genellikle; işyeri, aile, dini bir kurum, topluluk ve benzerleri gibi herhangi bir alanda gerçekleştiğini, öğrencilerin ise öğrenmeleri için kitaplar, gazeteler, TV, internet, müzeler okullar, üniversiteler, arkadaşlar, akrabalar, kendi deneyimleri vb. dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan yararlandığını belirtmiştir.

Ulusal düzeydeki en kapsayıcı değerlendirmelerden biri de, resmi yapılandırılmış eğitim programlarını ve yapılandırılmamış eğitim faaliyetlerini ele alan Avustralya anketidir. Yapılan çalışma da iş görenler, iş ile ilgili gerekli bilgi ve beceriyi; iş arkadaşlarına soru sormak, kendi kendine öğrenmek ve başkalarının iş yapmasını izlemek gibi informal yollardan kazanmaktadır (OECD 1991, s. 142-149). 1998'de yapılan NALL (Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar) anketinde, aktif işgücündeki Kanadalıların haftada ortalama altı saat veya yılda 300 saatten fazla, istihdamlarıyla ilgili informal öğrenme faaliyetlerinde bulundukları ve bunu hem öz-yönetimli öğrenme hem de mentorlar yardımıyla öğrenme şeklinde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan ankete (NALL, 1998) göre Kanada'da mevcut işgücündekilerin görüşleri doğrultusunda; istihdamla ilgili en önemli genel bilgi kaynaklarından, işçilerin kendi bağımsız öğrenme çabalarının % 44 olduğu ve iş arkadaşları tarafından informal eğitimin ise % 28 olduğu ortaya koyulmuştur (Livingstone, 2001, s. 17).

Alonderiene (2010, s. 267) tarafından, Litvanya'da küçük ve orta ölçekli işletmelerde (KOBİ'ler) yöneticilerin informal öğrenmeleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada bulgular, katılımcıların yalnızca öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını değil, aynı zamanda informal öğrenme etkinliklerine katılımlarını da ortaya koymaktadır. Katılımcılar bireysel olduğu kadar toplu olarak da öğrenmektedir. İş görenler, ekipler halinde çalışarak öğrenme (%89'u), işle ilgili sergilere (%84) ve konferanslar katılma (%80), meslektaşlar (%70) ve amirler (%50) ile tartışma ve

Çalışma günlüğünü doldurma (%40) gibi birtakım informal öğrenme stratejileri ve kaynakları kullanarak bireysel ve toplu olarak öğrenmektedirler.

İnformal ğrenmeyi ölçmeyi amaçlayan araçlarından biri Lohman (2005) tarafından geliştirilmiştir. Lohman (2005, s. 86-93) tarafından işyerinde informal öğrenmenin sıklığını ölçmek için geliştirilen araçta yer alan, “*İş yerinde yeni bir şey öğrenirken, ne sıklıkta yaparsınız*” sorusunun öğeleri olan: (1) başkalarıyla konuşmak; (2) başkalarıyla işbirliği yapmak; (3) başkalarını gözlemlemek; (4) materyalleri ve kaynakları başkalarıyla paylaşmak; (5) İnternette arama yapmak; (6) mesleki dergileri ve gazeteleri taramak; (7) deneme-yanılma yöntemini kullanmak ve (8) eylemleriniz üzerinde düşünmek, informal öğrenme kaynakları ve stratejileri konusunda bilgi verir niteliktedir (Maringka 2013, s. 33-34). Alanyazında araştırmacıların üzerinde durduğu diğer bir önemli konu ise informal öğrenme biçimleridir. Birtakım araştırmacılar işyerindeki kasıtlı informal öğrenme etkinliklerini öz-yönetimli ğrenme (Livingstone, 2000; Marsick ve Watkins, 2001), mentorluk aracılığıyla ğrenme (Conlon, 2004), ağ oluştırma (Eraut, 2004), soru sorma (Eraut, 2004; Reardon, 2004) ve geri bildirim alma (Eraut, 2004; Marsick ve Watkins, 2001) şeklinde ele almıştır (Aktaran Berg ve Chyung, 2008, s. 2).

2.1.1.3. İnformal ğrenme Biçimleri

Schugurensky’e (2000, s. 1-2) göre; tarihsel olarak, resmi olmayan yollarla edinilen öğrenme, resmi eğitim kurumları ve işyeri tarafından tanınmamış, bununla birlikte günlük hayatımızda uyguladığımız önemli öğrenmelerin çoğunun öğrenildiği bu alan, çok göz ardı edilmiş ve çok az araştırılmıştır. Genellikle birbiriyle karıştırılan farklı öğrenme türlerini kapsayan informal öğrenme taksonomisi geliştirmek mümkündür. Schugurensky (2000), iki ana kategoriye (niyet ve bilinç) kullanarak üç tür informal öğrenmeyi tanımlayan bir sınıflandırma yapmıştır, bunlar öz-yönetimli öğrenme tesadüfi öğrenme ve sosyal öğrenme şeklinde-dir. Schugurensky’nin (2000), informal öğrenme biçimlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. İnfomal Öğrenmenin Üç Biçimi

Biçim	Kasıtlılık	Farkındalık (öğrenme deneyimi sırasında)
Öz yönetimli (kendi kendini yöneten)	Evet	Evet
Tesadüfi (Rastlantısal)	Hayır	Evet
Sosyal öğrenme	Hayır	Hayır

Kaynak: Schugurensky (2000, s. 3), The Forms Of Informal Learning: Towards A Conceptualization Of The Field.

İnfomal öğrenmenin üç biçiminden her birinin kısa bir kavramsallaştırılmasına ve her bir biçimi açıklayan örneklere aşağıda yer verilmiştir (Schugurensky, 2000, s. 3-7).

2.1.1.3.1. Sosyal (Örtük) Öğrenme

Sosyalleşme (örtük öğrenme olarak da adlandırılır), günlük yaşam sırasında ortaya çıkan değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesini ifade etmektedir. Onları elde etmek için bir niyet olmadığı gibi, bir şeylerin öğrenildiğinin de farkına varılmaz. Örneğin: (a) Yeni yürümeye başlayan bir çocuğun ilk dili konuşmayı öğrenmesi veya taklidin önemli bir rol oynadığı öğrenme süreçleri olduğunun farkında olmadan yeme alışkanlıklarını (örneğin böcek yememeyi) edinmesi. (b) Bir sınıf öğretmenin kız ve erkek öğrencilerden farklı beklentilerinin olması ve onlara bu anlamda farklı davranması, ayrıca ne öğretmenin ne de öğrencilerin gizli müfredatın toplumsal cinsiyet rolünün sosyalleşmedeki etkisinin farkında olmaması. (c) Kişinin ırkçı (veya sınıfçı, cinsiyetçi, homofobik vb.) bir çevrede yaşaması ve hem renkli insanlar hakkında olumsuz bir algıya hem de ayrımcı tutumlara sahip olması ve bu algıyı öğrenilmiş bir sosyalleşme süreci olarak değil, nesnel gerçekliğin bir parçası olarak kabul etmesi. (d) Bir grup arkadaşın belirli bir sporu veya oyunu oynamak için düzenli olarak toplanması ve uzun yıllar sonra bunun uzun bir öğrenme süreci olduğunun farkına varmadan özellikle becerikli hale gelmeleri, örtük (sosyalleşme) öğrenmeye verilecek örneklerdir (Schugurensky, 2000, s. 4-5).

2.1.1.3.2. Tesadüfi (Rastlantısal) Öğrenme

Tesadüfi öğrenme, öğrencinin daha önce bu deneyimden bir şey öğrenmeye niyeti olmadığında ancak deneyimden sonra bazı öğrenmelerin gerçekleştiğinin farkına vardığında ortaya çıkan öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir. Bu nedenle, kasıtsız ama bilinçlidir. Örneğin: (a) Yürümeye başlayan bir çocuğun sıcak bir ütüye dokunması ve hemen tekrar yapmanın akıllıca olmadığını öğrenmesi, (b) bir kişinin belirli bir dönemde bir etnik grubun maruz kaldığı haksız muamele hakkında izleyicinin daha

önce bilmediği tarihi bir gerçeği anlatan belgesel izlemesi, (c) ya da bir grup komşunun yerel demokrasiye katılarak bu süreçte belediye siyasetini öğrenmesi; sürece akıllarında bir öğrenme hedefi ile katılmasalar da demokratik müzakere ve karar alma süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlayan yeni beceriler ve bilgiler edindiklerini fark etmeleri (Schugurensky, 2000, s. 4).

2.1.1.3.3. Öz-Yönetimli Öğrenme

Öz-yönetimli öğrenme, Schugurensky'nin (2000, s. 3) yaptığı tanımla, “bir eğitimcinin (öğretmen, eğitmen, kolaylaştırıcı) yardımı olmadan bireyler (tek başına veya bir grubun parçası olarak) tarafından üstlenilen *öğrenme projelerini* ifade etmektedir. Kendisini eğitimci olarak kabul etmeyen bir “*kaynak kişinin*” varlığını içermektedir. Hem kasıtlı hem de bilinçlidir. Kasıtlıdır, çünkü bireyin öğrenme süreci başlamadan önce bile bir şeyler öğrenme amacı vardır ve bireyin bir şey öğrendiğinin farkında olması anlamında bilinçlidir.” (s. 3). Schugurensky'nin (2000, s. 3) verdiği öz-yönetimli öğrenme örneklerinde, “yeni yürümeye başlayan çocuğun, çoraplarını kendi başına giymeye karar vermesi ve birçok denemeden sonra sonunda başarılı olması, ya da tarihsel bir olay hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen kişinin, bunun için kitap ve arşiv belgeleri okuması, film ve videolar izlemesi, müzelere gitmesi ve bu olaylara katılan veya tanık olan kişilerle sohbet etmesi” (s. 3) yer almaktadır. Özetle Schugurensky (2000), tarafından informal öğrenmeyi kategorize etmek için niyet ve farkındalık ölçütü olarak kullanılarak üç informal öğrenme biçimi elde edilmiş ve bunlar örneklerle tanımlanmıştır (Schugurensky, 2000, s. 3-4).

Bennett (2012, s. 24-30) ise “*Dört Parçalı İnformal Öğrenme Modeli: Schugurensky'nin Kavramsal Modelini Genişletme*”, isimli çalışmasında Schugurensky'nin (2000) geliştirmiş olduğu üç parçalı modeline dördüncü bir boyutu ekleyerek, modeli genişletmiştir. Bennet'a (2012, s.26) göre

Schugurensky (2000), üç parçalı informal öğrenme modelinde, bilinçliliğe ve amaçlılığa (kasıtlılık) göre değişen üç tür öğrenme önermiştir. Üç tür öğrenme: a) öz-yönetimli öğrenme b) tesadüfi öğrenme ve c) sosyalleşme'dir. Öz-yönetimli öğrenme, muhtemelen informal yetişkin öğreniminin en tanınan şeklidir ve yetişkin eğitimi literatüründe hatırı sayılır bir konuma sahiptir. Ayrıca Knowles'in

andragojiyle ilgili ilk çalışmasıyla da tutarlıdır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Schugurensky'ye (2000) göre; öz-yönetimli öğrenme bilinçli ve amaçlıdır, tarihsel bir olay hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen ve bu nedenle arzu edilen öğrenme ihtiyacını karşılamak için kasıtlı ve amaçlı olarak kaynakları okuyan bir yetişkin tarafından örneklenir. Rastlantısal öğrenmeyi kasıtsız ama bilinçli olarak değerlendirir; bir yetişkin, öğrenmenin tesadüfen gerçekleştiğinin farkındadır. Örneğin, bir çalışan, bir koridor konuşmasında ofis politikaları hakkında bilgi edinebilir. Schugurensky'nin tipolojisindeki üçüncü tür informal öğrenme, bilinçsiz ve kasıtsız olarak tanımladığı sosyalleşmedir. Bu tür örtük öğrenme, insanlar yeni becerileri, davranışları ve değerleri içselleştirdiğinde ortaya çıkmaktadır”(s.26).

Bennet (2012, s. 24-30), yeniden kavramsallaştırılmış bir informal öğrenme modelinin, sezgiden elde edilen örtük süreci ve içgörüyü hesaba katması gerektiğini ileri sürerek Schugurensky'nin (2000) üç parçalı tipolojisinden inşa edilen modele, dördüncü boyut olarak olarak “bütünleştirici boyutunu” eklemiştir. Tablo 2’de Bennett (2012) tarafından geliştirilen dört parçalı informal öğrenme modeli ve açıklamaları sunulmuştur.

Tablo 2. Dört Parçalı İnfomal Öğrenme Modeli

Öz Yönetimli	Tesadüfi
• Bilinçli	• Bilinçli
• Kasıtlı	• Kasıtsız
Bütünleştirici	Örtük
• Bilinçsiz	• Bilinçsiz
• Kasıtlı	• Kasıtsız

Kaynak: Bennett (2012, s. 27), A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model.

Dört Parçalı İnfomal Öğrenme Modeli (Bennett, 2012, bakınız Tablo 2), Schugurensky'nin kasıtlı-kasıtsız ve bilinçli-bilinçsiz ayrımlarını birleştiren bir matris gösterir, ilk iki tür öğrenme, öz-yönetimli (kendini yöneten) ve tesadüfi öğrenme, Schugurensky'nin orijinal anlayışından farklı değildir. Bu öğrenme biçimlerinin anlaşılması daha kolaydır ve bilinçli doğaları nedeniyle yaygın olarak gözlemlenmeleri mümkündür. Ancak Schugurensky'nin sınıflandırmasında sosyalleşme olarak geçen öğrenme, Bennett (2012) tarafından örtük öğrenme olarak yeniden adlandırılmış ve

bütünleştirici öğrenme dördüncü boyut olarak eklenmiştir. Bununla birlikte, örtülü ve bilinçsiz yönleri içeren iki öğrenme türü olan “bütünleştirici ve örtük” öğrenme daha fazla açıklama gerektirmektedir. Tablo 2’de, yer alan aynı zamanda örtük öğrenme olarak adlandırılan sosyalleşme de öğrenmeler bilinçsiz ve kasıtsızdır. Uygulama yoluyla insanların sürekli yaparak beceri geliştirmeleri örtük öğrenmedir ancak insanlar uzmanlık kazanmaya çalışırken yaptıklarının bilincinde değildirler (Bennett, 2012, s. 24-30). Schugurensky (2000, s. 5), bilinçsiz ancak kasıtlı olan dördüncü bir informal öğrenme türü olabileceğini öne sürmüştür, ancak bu tür öğrenmenin örneklerini belirleyemediğini (kavramsallaştırmakta güçlük çektiğini) belirtmiştir.

Bennet’e (2012, s. 28) göre örtük bilgi kasıtlı fakat büyük ölçüde bilinçsiz süreçlerle kullanılabilir veya değiştirilebilirse, dördüncü bir informal öğrenme türünün belirtilmesi mümkündür ve bu “bütünleştirici öğrenme”dir. Bütünleştirici öğrenme, öğrenme ürünlerine ve zihinsel imgelere bilinçli erişim ile örtülü bilginin kasıtlı bilinçsiz işlenmesini birleştiren bir öğrenme süreci olarak tanımlanır. Örneğin, bir problem üzerinde çalışan yetişkinler doldurmayı düşündükleri önemli bir öğrenme boşluğunu belirleyip ancak bilinçli bir düşünceyle gidebildikleri kadar ileri gidip dikkatlerini problemden uzaklaştırdıklarında çözümü bulabilirler, bu durumda bütünleştirici öğrenme devreye girmektedir. Bu örtülü süreç, bilinçli zihin dikkatini dağıtan uyku, egzersiz ve faaliyetler sırasında gerçekleşebilir.

İnformal öğrenme ile ilgili çalışmalardan biri de Eraut (2000-2004) tarafından yapılmıştır. Eraut 2000 yılında ortaya koyduğu informal öğrenme tipolojisini 2004 yılında yeniden geliştirmiştir (bakınız Tablo 3).

Tablo 3. İnformal (Gayriresmi) Öğrenme Tipolojisi

Odaklanma Zamanı	Örtük Öğrenme	Reaktif Öğrenme	İhtiyatlı (üzerinde düşünülmüş) Öğrenme
Geçmiş olay(lar)	Geçmiş anıların mevcut deneyimle örtülü bağlantısı	Geçmiş bölümler, etkinlikler olaylar, deneyimler hakkında anlık düşünme	Geçmiş eylemlerin, iletişimlerin olayların, deneyimlerin tartışılması ve gözden geçirilmesi
Şimdiki deneyim	Deneyimden bir seçimin epizodik belleğe girmesi	Gerçekleri, fikirleri, görüşleri izlenimleri not etmek; soru sormak; eylemlerin etkilerini gözlemlemek	Karar verme, problem çözme, planlı informal öğrenme süreçlerine katılım
Gelecekteki davranış	Bilinçsiz beklentiler	Gelecekteki olası öğrenme fırsatlarının tanınması	Öğrenme fırsatlarını planlamak; gelecekteki olaylar için hazırlık yapma

Kaynak: Eraut (2004, s. 250), Informal learning in the workplace.

Tablo 3'teki sütunlar, üç niyet düzeyi arasında ayrım yapmaktadır. Eraut (2004) deneyimden öğrenmenin genellikle bazı örtük yönleri olduğunu, örgün eğitim ve öğretim ortamlarının dışında, açık öğrenmenin genellikle planlanmadığını iddia etmiştir. Bu nedenle, neredeyse kendiliğinden olan reaktif veya fırsatçı öğrenme ile daha fazla düşünülen ihtiyatlı (üzerinde düşünülen) öğrenme arasında bir ayrım yapmaktadır. “Reaktif öğrenme” kasıtlı olmasına rağmen düşünmek için çok az zaman olduğundan eylemin ortasında gerçekleşmektedir. Buna karşılık, müzakereli öğrenme, hem kesin bir öğrenme hedefinin olduğu ve yeni bilgi edinmek için zamanın ayrıldığı “kasıtlı” öğrenmeyi (Tough, 1971) hem de planlama, problem çözme gibi müzakereci faaliyetlere katılmayı içermektedir. Bu son etkinliklerin çoğu, çalışma hayatının normal bir parçası olduğundan, önemli öğrenmeler sıklıkla meydana gelse bile nadiren öğrenme etkinlikleri olarak kabul edilmektedir (Eraut, 2004, s. 250-251). Tablo 3 öğrenme türleri ile ona yol açan deneyimler arasındaki olası zamansal ilişkileri göstermektedir. Tablo 3'te öğrenmenin gerçekleştiği bağlam her zaman şimdidir, ancak öğrenmenin odak noktası geçmiş, şimdi veya gelecekte olabilir. Gelecekteki öğrenme fırsatlarının planlanması genellikle informal olsa da fırsatların kendisi formal veya informal olabilir (Eraut, 2004, s. 250-255).

Özetle, informal öğrenme biçimleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte hemen hemen benzer öğrenme türlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Sınıflandırmalarda yer alan tüm öğrenme biçimlerinin/türlerinin bireylere gerek duydukları alanlarda bilgi, beceri tutum kazandırdığı yapılan araştırmalarca (Bennett, 2012; Schugurensky, 2000; Eraut, 2000, 2004, vb.) ortaya konulmuştur. Ayrıca informal öğrenme ve informal öğrenme türlerinden öz-yönetimli öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar; (örneğin, Roberts, 1986; L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987; Candy, 1991; Durr, 1992; Guglielmino ve Klatt, 1993; Long ve Morris, 1996; Wall, Hoban ve Sersland, 1996; Reio ve Leitsch, 2003; Reio, 2004; Guglielmino ve Hillard, 2007; Wang ve Liu, 2008) örgütlerde özellikle iş görenlerin performansı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuş ve “öz-yönetimli öğrenme” farklı değişkenlerle arasındaki ilişki açısından ele alınan önemli bir araştırma konusu olmuştur.

“İleri teknoloji” toplumundaki derin ve hızlı değişimler, örgün eğitim sistemlerinin yeni öğrenme ihtiyaçlarına cevap verme yeteneğini aşmaktadır (L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987, s. 303-304). Bu nedenle, giderek artan

bir şekilde öz-yönetimli öğrenme becerilerine ve etkinliklerine vurgu yapılacağı düşünülmektedir. Hızla değişen bilgi ve teknoloji, eğitim kavramlarının gözden geçirilmesi gerekmekte olup, hazırlık veya istihdam öncesi nitelikteki eğitimin günümüzün değişen ekonomisinde ve sosyal koşullarında yetersiz kaldığını giderek daha açık hale gelmiştir (L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987, s. 303-304). Bireylerin “*sürekli öğrenenler*” olmak durumunda kaldığı ve UNESCO’nun Dördüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferans raporunda, “*temel eğitimin hiçbir şekilde güçlü teknolojik ve sosyal gelişmeyi öngöremeyeceği sonucunu içermektedir; ... bu nedenle, yaşam boyu eğitim kesinlikle gerekli bir hal almıştır*” (UNESCO, 1985, s. 54) şeklinde vurgulanmıştır (Aktaran L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987, s. 303-304). Gelecek için en iyi hazırlığının nasıl öğrenileceğini öğrenmek olduğu ve grup temelli öğretim, bugünün ve geleceğin yetişkinlerinin tüm öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamadığından, öğrenmede öz-yönetim giderek daha önemli hale geleceği vurgulanmıştır (L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987, s. 303-304).

Dun, L.M. Guglielmino, ve P.J. Guglielmino (1996, s. 350) göre

“Sürekli artan eğitim ve öğretim maliyeti ve eğitim ve öğretimi sağlamak için gereken daha kısa döngü süreleri, iş dünyası üzerinde ek baskılar oluşturan unsurlardır. Resmi öğretmen liderliğindeki sınıf eğitiminin en etkili yöntem olduğu varsayımı artık geçerliliğini kaybetmiştir. Güçlü bir seçenekler dizisi sunmak için alternatif öğrenme yöntemleri keşfedilmesi, anlaşılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Umut verici seçeneklerden biri öz-yönetimli öğrenmedir. Tough (1971); Knowles (1973, 1975); Guglielmino (1977/78); L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino (1981, 1988, 1991a, 1994); Kasworm (1983); Brookfield (1984, 1986); L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino ve Long, (1987); Caffarella ve O’Donnell (1987); Long ve ark., (1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994) gibi birçok araştırmacı önemli bir bilgi birikimi sağlayarak öz-yönetimli öğrenmenin uygulanabilirliğini ve değerini desteklemiştir” (Dun, L.M. Guglielmino, ve P.J. Guglielmino, 1996, s. 350).

Öz-yönetimli öğrenmenin geniş literatürü çeşitli konu ve işleyişleri içermektedir. 1950’lerin sonlarında yetişkin eğitimi yayınlarında yer aldığından beri, birçok uygulama

ve çalışma alanında popüler bir konu haline gelmiştir. Öz-yönetimli öğrenme olarak düşünülen şeye yapılan atıfların 19. yüzyıl öncesine ait olduğunu söylemek mümkündür (Craik, 1840; Long, 1990b; Smiles, 1859). Kendini geliştirme ve kendi kendine yardım olarak da bilinen kendi kendini geliştirme fikri, 18. ve 19. yüzyıllarda popüler olmasına rağmen öz-yönetimli öğrenme 1970'lerde literatürdeki yerini almıştır (Long, 2007, s. 1).

Yetişkin eğitim ve öğreniminde en aktif araştırma alanlarından biri öz-yönetimli öğrenmedir. Knowles'ın (1970) andragoji varsayımlarında bulunan özelliklerden biri olarak özerkliği içermesinden bu yana yetişkin eğitiminin en yaygın yayınlanmış bileşenlerinden biri öz-yönetimli öğrenme olmuştur (Zsiga ve Webster, 2007, s. 60). Guglielmino ve ark.'na (1987, s. 305-306) göre; *“yakın gelecekte birçok şirketin faaliyet göstereceği ortam yüksek düzeyde teknolojik değişim sergilemeye devam edecektir. Bir değişim ortamı, teknik ve idari personel için giderek daha fazla eğitim ve gelişim ihtiyacı gerektirmekte, iş daha az rutin hale geldikçe, bireyin uyum sağlama ve problem çözme yeteneği daha önemli hale gelmektedir.”* İnsanlar seçtikleri mesleklerde değişime uyum sağlamak için yeni, daha verimli öğrenme yöntemlerine ihtiyaç duymaktadır. Öz-yönetimli öğrenme böyle bir ortamda umut vaat eden bir yöntemdir. Giderek artan kanıtlar geleceğin çalışanlarının kendi öğrenmelerinin yönetimi için daha fazla sorumluluk almaları gerektiğini göstermektedir. Bireylerin öz-yönetimli öğrenmeye yüksek düzeyde hazırbulunuşluk düzeyi, üretken ve verimli olmalarında etkili bir unsurdur.

Malcolm Knowles, Boston YMCA'da yetişkin eğitimi programını yönetirken, formal ve informal astronomi derslerini gözlemlemiştir. Yetişkin öğrencilerin, öz-yönetim için daha fazla fırsat sağlayan daha az yapılandırılmış derslere çok daha olumlu yanıt verdiğini ve öğretmenin ne öğretmek istediğinden çok, öğrencilerin ne öğrenmek istediğiyle daha fazla ilgilenen eğitmenlerin, öğrencileri çekme ve elde tutma konusunda daha başarılı olduğunu keşfetmiştir (Zsiga ve Webster, 2007, s. 59). Yetişkin eğitiminde giderek daha fazla kullanılan bir öğretim yöntemi olan öz-yönetimli öğrenme, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir. Öz-yönetimli öğrenmede, kontrol kişinin elindedir ve kendisi için önemli olduğunu düşündüğü şeyleri öğrenme özgürlüğüne sahiptir (Fisher, King ve Tague, 2001, s. 516) ve öğrenme

üzerindeki bireysel kontrol genellikle öz-yönetimli öğrenmenin ayırt edici özelliğidir (Brookfield, 1985, s. 5).

Öz-yönetimli öğrenme literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Evrensel bir tanım olmamasına rağmen öz-yönetimli öğrenme, genel olarak kendi öğrenme deneyimlerini planlama, yürütme ve değerlendirmede birincil sorumluluğun öğrenenlere ait olduğu kendi kendine öğrenme olarak düşünülmüştür (Caffarella, 2000; Hiemstra, 2000; Merriam ve Caffarella, 1991,1999'dan aktaran Ellinger, 2004, s. 159-160). Öz-yönetimli öğrenme, örgün eğitim kurumları sınırlarının hem içinde hem de dışında gerçekleşmekle birlikte öğrenenler kendi kendilerine öğrenme etkinliklerine yardımcı olmak için başkalarından yardım alma ve kaynak kullanma gibi yollara başvurabilmektedir (Ellinger, 2004, s. 159-160). Brookfield (1986, s. 18) yetişkin öğreniminde, öz yönetim anlamının onu istedikleri gibi tanımlamayı seçenler tarafından çarpıtılmış olduğunu ileri sürmüştür:

“Yetişkin öğreniminde öz-yönetimi çevreleyen bozulma, gelişigüzel isimlendirmeye bağlanabilir. Yetişkin öğreniminde öz yönetim, kendi kendine öğretme, kendi kendine planlı öğrenme, bağımsız yetişkin öğrenimi kendi kendine öğrenme ve kendi kendine başlatılan öğrenme olarak adlandırılmıştır” (s. 18).

Brockett ve Hiemstra (1991), tarafından “bir yaşam biçimi” olarak nitelenen öz-yönetim ile ilgili Malcolm S. Knowles (1968, 1970, 1980), Lucy M. Guglielmino (1977), Stephen D. Brookfield (1985), Ralph G. Brockett ve Roger Hiemstra (1991) ve Philip C. Candy (1991) tarafından yapılan tanımlar bulunmaktadır (Owen, 2002, s. 1-3). Knowles (1968, 1970, 1980, s. 18), yetişkin öğretimi ile yetişkin öğrenme ilkelerinin kapsamlı bir senteziyle tanınmakta ve yetişkinlerin öğrenimini ile ilgili teknik ve ilkeleri içeren andragojiyi, geleneksel öğretme-öğrenme pratiği ve çocuk bilimi olan pedagoji ile karşılaştırmaktadır. Andragoji yönteminin, temel bileşenlerinden biri de öz-yönetimi içermesidir (Knowles, 1989; 1990, s. 18). Knowles'a göre, “yetişkinler kendi başlarına bir şeyler öğrenme girişiminde bulunduklarında kendi kendilerini yönetirler” (1989, s. 91). Knowles'ın (1975, s. 18) orijinal çalışmasında öz-yönetimli öğrenme, “bireylerin başkalarının yardımı ile veya yardımı olmadan, öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmede, öğrenme hedeflerini formüle etmede, öğrenme için insan ve materyal

kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulamada ve öğrenme kazanımlarını değerlendirmede inisiyatif aldıkları öğrenme süreci” olarak tanımlanmıştır (Aktaran Fisher ve ark., 2001, s. 516).

1970’li yıllarda şüphesiz çok sayıda ampirik çalışma, Malcolm Knowles’in (1975) ve Allen Tough’un (1979) kavramı popülerleştirme çabalarıyla karakterize edilen öz-yönetimli öğrenme dönemidir. Knowles (1975, 1990), bir uçta öğretmen veya başkaları tarafından yönlendirilen (pedagojik) öğrenme ve diğer uçta kendi kendine yönlendirilen (andragojik) öğrenme ile sürekli bir öğrenmenin iki karşıt kutbunu tanımlamıştır. Knowles’a (1990) göre *“pedagojik öğrenen, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek, hedefleri formüle etmek, öğrenme etkinliklerini planlamak, uygulamak ve öğrenmeyi değerlendirmek için öğretmene bağımlıdır. Pedagojik öğrenen, dersler ve öğreticiler gibi son derece yapılandırılmış durumlarda öğrenmeyi tercih ederken tersine andragojik öğrenen kendi öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için sorumluluk almayı tercih etmektedir”* (Malcolm Knowles, 1975; Tough, 1979; Knowles, 1990’dan aktaran Fisher ve ark., 2001, s. 516). Allen Tough’un öncü çalışmalarından olan; Toronto mezunlarının öz-yönetimli öğrenme faaliyetleri üzerine yaptığı araştırması (Tough, 1967) elliden fazla takip çalışmasıyla tekrarlanmıştır. Yine bu dönemde Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen *“öz-yönetimli öğrenmeye hazırlıklıbulunuşluk ölçeği”* ise genellikle yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırlıklıbulunuşluğunu ölçmek için kullanılmıştır (Brookfield, 1985a, s. 5).

Öğrenmede öz yönetimi kuramsallaştıran Guglielmino’ya (1977, s. 34) göre *“öğrenmede öz-yönetim; öğretmen tarafından yönetilen bir sınıftan, kendi kendine planlanmış ve kendi kendine yürütülen öğrenme projelerine kadar çok çeşitli durumlarda ortaya çıkabilir.”* Öğrencinin kişisel özellikleri (yani tutumlar, değerler, inançlar ve yetenekler) nihai olarak öz-yönetimli öğrenmenin belirli bir öğrenme durumunda gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini belirlemektedir. Öz yönetimli öğrenenler, diğerlerine göre öğrenme hedeflerini, etkinliklerini, kaynaklarını, önceliklerini ve enerji harcama düzeylerini daha sık seçmekte veya etkilemektedir. Brookfield (1985a, s. 7) göre öz-yönetimli öğrenme kavramının özerklik, bağımsızlık ve izolasyon çağrışımları vardır ve öz-yönetimli öğrenici dış kaynaklardan minimum yardım alarak öğrenmeyi sürdüren biridir. Öğrenme üzerindeki bireysel kontrol genellikle öz-yönetimli öğrenmenin ayırt edici özelliği olarak iddia edilmektedir. Bununla birlikte hiçbir

öğrenme eyleminin kendi kendine yönlendirilemeyeceği açıktır. Bu anlamda öz-yönetimli öğrenmeyi, dış yardım kaynaklarının yokluğu olarak anlamak doğru değildir. Tough (1967, 1979), öğrenme projelerinin yürütülmesinde hem insan hem de materyal olmak üzere dış kaynaklara olan güçlü bağımlılığı defalarca vurgulamış ve yetişkinlerin genellikle öğrenme arayışlarında daha fazla yardım istediklerini belirtmiştir.

Brockett ve Hiemstra (1991, s. 24) öz-yönetimli öğrenmeyi, “*öğrenenin öğrenme sürecini planladığı, uygulamayı gerçekleştirdiği ve değerlendirme için birincil sorumluluğu üstlendiği süreç*” olarak tanımlamıştır. Öğrenenin kendi kendini yönlendirmesi “*öğrenenin öğrenme sorumluluğunu üstlenme arzusuna veya tercihine odaklanır*”. Bu nedenle öğrenmede öz-yönetim, “*hem bir öğretim sürecinin dış özelliklerini hem de bireyin bir öğrenme deneyimi için birincil sorumluluğu üstlendiği öğrenenin içsel özellikleri*”ni ifade etmektedir. Candy (1991, s. 192), öz yönetim yeteneğinin belirli bir bilgi birikimine özgü olduğunu ve ancak öğrencinin konuyla ilgili zihinsel bir haritaya sahip olduktan sonra geliştirilebileceğini iddia etmektedir. Penland (1977, s. 32) göre ise öz-yönetimli öğrenme, bir kişinin belirli bir bilgi ve/veya beceriyi öğrenmeye yönelik kasıtlı girişimini içermektedir. Burada birey yalnızca neden değil, aynı zamanda neyi, nasıl, ne zaman ve nerede öğreneceğini de planlamak için birincil sorumluluğu üstlenmektedir. Bu birey, bir kursa katılabilir veya bir kurumdaki bir kaynak kişiden materyal veya tavsiye isteyebilir. Ancak bunu yaparken her seferinde hangi kaynakların ve faaliyetlerin kullanılacağına karar verme sorumluluğunu ve kontrolünü elinde tutmaktadır.

Öz-yönetimli öğrenme, farklı kuramcılar tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Bununla birlikte farklılıklar arasında benzerlikler de mevcuttur. Knowles, Guglielmino, Brookfield, Brockett ve Hiemstra ve Candy tarafından benimsenen tanımlar, hepsinin öz-yönetimli öğrenmeyi yetişkinliğin bir özelliği olarak tanımlaması bakımından benzerdir. Yetişkin öğreniminin dört yönü kuramcılar tarafından belirtilen tanımların doğasında vardır: (a) Kültüre uyum sağlama ve kültür aktarımını öğrenme, (b) uzmanlık bilgisinin anlaşılması ve geliştirilmesi için öğrenme, (c) örgütlerin ve toplumların canlandırılması için öğrenme ve (d) kişisel tatmin için öğrenme’dir (Owen, 2002, s. 10-11).

Ellinger, (2004, s. 162-163) çalışmasında öz-yönetimli öğrenmenin ilk kapsamlı tanımının yapıldığı çalışmanın Tough (1978, s. 250-263) tarafından, 66 kişinin öğrenme projeleri üzerine yaptığı Kanada araştırması olduğunu belirtmiş, ayrıca, Merriam ve Caffarella (1999, s. 294) tarafından Tough (1978) çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi planladıkları öğrenmeyle ilgili kilit karar verme noktalarını temsil eden aşağıdaki 13 adımı kullandıklarını (Merriam ve Caffarella, 1999, s. 294'ten aktaran Ellinger, 2004, s. 163) belirtmiştir:

- 1) *“Hangi ayrıntılı bilgi ve becerinin öğrenileceğine karar verme,*
- 2) *Öğrenme için belirli etkinliklere, yöntemlere, kaynaklara veya donanıma karar verme,*
- 3) *Nerede öğrenileceğine karar verme,*
- 4) *Belirli son tarihler veya ara hedefler belirleme,*
- 5) *Bir öğrenme dönemine ne zaman başlanacağına karar verme,*
- 6) *Bir öğrenme bölümü sırasında hangi hızda ilerleyeceğine karar verme,*
- 7) *Mevcut bilgi ve beceri düzeyini veya istenen bilgi ve beceriyi kazanmadaki ilerlemeyi tahmin etme,*
- 8) *Öğrenmeyi engelleyen herhangi bir faktörü tespit etmek veya mevcut prosedürlerin verimsiz yönlerini keşfetme,*
- 9) *İstenilen kaynak veya ekipmanı elde etmek veya istenilen yere veya kaynağa ulaşma,*
- 10) *Öğrenme için bir oda hazırlama veya uyarlama ya da öğrenmeye hazırlık için diğer bazı fiziksel koşulları düzenleme,*
- 11) *Bazı insan veya insan dışı kaynakların kullanımı için gerekli olan paradan tasarruf etme veya elde etme,*
- 12) *Öğrenme için zaman bulma,*
- 13) *Belirli öğrenme bölümleri için motivasyonu artırmak için adımlar atma”*
(Merriam ve Caffarella, 1999, s. 294, aktaran Ellinger, 2004, s. 163)

Yine Ellinger’a (2004, s. 163) göre, Tough'nun (1978) adımları ile örtüşen Knowles'ın (1975) öz-yönetimli öğrenme tanımı aşağıdaki altı adımdan oluşmaktadır (Aktaran Ellinger, 2004, s. 163):

- 1) *“Şartları düzenleme,*
- 2) *Öğrenme ihtiyaçlarını teşhis etme,*

- 3) *Öğrenme hedeflerini formüle etme,*
- 4) *Öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirleme,*
- 5) *Uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama,*
- 6) *Öğrenme çıktılarının değerlendirme'dir* (Aktaran Ellinger, 2004, s. 163).

Öz-yönetimli öğrenme, yükseköğretim kurumlarında yetişkin eğitiminde giderek daha fazla kullanılan bir öğretim yöntemidir. Öz-yönetimli öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesi için kabul ettiği sorumluluk miktarı açısından tanımlanabilir. Öz yönetimli öğrenen, kontrolü ele almakta ve kendisi için önemli olduğunu düşündüğü şeyleri öğrenme özgürlüğünü kabul etmektedir. Öğrencinin kendi öğrenmesini üstlenmeye istekli olduğu kontrol derecesi; tutumlarına, yeteneklerine ve kişilik özelliklerine bağlı olacaktır. Öz-yönetimli öğrenme için hazırbulunuşluk bir süreklilik boyunca var olmakla birlikte bir dereceye kadar tüm bireylerde mevcuttur (Fisher ve ark., 2001, s. 516). Bireylerin kendini geliştirmesi, güçlendirmesi ve kendi kendini yönetmesi öz-yönetimli öğrenmede yüksek düzeyde bir hazırbulunuşluk gerektirmektedir (Dun, L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1996, s. 50).

2.1.1.3.3.1. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk

Araştırmacılar öz-yönetimli öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmak için, bu tür bir öğrenmeye yüksek düzeyde hazır olmanın gerekli olduğunu ileri sürmüştür (Long ve Redding, 1991; Long ve Confessore, 1992). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, *“bireyin öz-yönetimli öğrenme için gerekli olan tutum, yetenek ve kişilik özelliklerine sahip olma derecesi”* olarak tanımlanmaktadır (Wiley 1983, s. 182). Ayrıca belirli bir durumda öz yönetim için yüksek düzeyde hazırbulunuşluğa sahip bir kişinin yeni, tanıdık olamayan bir bağlamda hala aynı miktarda hazırbulunuşluğa sahip olacağını varsaymak tavsiye edilmeyen bir durumdur. Bu, çeşitli becerilerin ve kişilik özelliklerinin farklı bir duruma aktarılamayacağı anlamına gelmemektedir. Bununla birlikte bir kişinin belirli bir içerik alanında kendi kendini yönetmesi o kişinin o alanda belirli bir bilgi düzeyine sahip olmasını gerektirmektedir. Örneğin matematikte yüksek düzeyde öz-yönetimli bir kişi, ingilizce için aynı miktarda hazırbulunuşluğa sahip olmayabilir. Bu nedenle, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğun ölçülmesinin belirli bir bağlamda yapılması gerekmektedir (Candy 1991, Guglielmino 1989'den aktaran Fisher ve ark., 2001, s. 517).

Birçok araştırmacı (Long ve Redding, 1991; Long ve Confessore, 1992; Wiley, 1983, Candy, 1991; Reio ve Leitsch, 2003) öz-yönetimli öğrenme için birtakım tutumlara, yeteneklere ve kişilik özelliklerine sahip olunması gerektiğini vurgulamıştır. Yuan ve ark., (2012, s. 429) tarafından yapılan çalışma da, Çinli hemşirelik bölümü öğrencilerinin güçlü sorumluluk duygusu ve azimli olma, durum tespiti yapabilme, titiz davranma, öz disiplinli olma, dışa dönük coşku, mantıksal akıl yürütme ve aktif düşünme gibi özellikleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde inisiyatif almalarını ve bilgileri anlamalarını sağlayan unsurlar olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öz-yönetimli öğrenmede hazırbulunuşluğa sahip öğrenenler, öğrenme performansını ve kaynaklarını yönetme ve öğrenme stratejilerini izleme, düzenleme, öğrenme arzusuna sahip olma, çabaları başlatma, sürdürme gibi konularda motivasyon ve iradeye sahiptir. O'Kell'in (1988, s. 197) tarafından yapılan çalışmada ders türü öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından karşılaştırılmıştır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta düşük puan alan öğrencilerin bağımsız projeler, vaka çalışmaları ve özel dersler yerine öğretmen liderliğindeki tartışma, gösteri ve dersleri daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile yapılandırılmış öğretim oturumları konusunda öğrenci tercihi arasında kesin bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Yaşam boyu öğrenme ihtiyacı güçlendikçe, öğrenmede öz-yönetim nitelikleri giderek daha önemli hale gelmektedir. Eğitimcilerin, öğrenenlere öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı olması ve öğrenenleri kendi öğrenme aktivitelerinde öz-yönetimi daha özgürce kullanmaya teşvik etmesi gerekmektedir. Öz-yönetimli öğrencileri belirlemek için onaylanmış birkaç prosedür vardır. Guglielmino'nun öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği (1977) öğrenmede öz-yönetimi ölçmek amacıyla literatürde tanımlanmış birkaç araçtan biridir Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen öz-yönetimli öğrenmeye hazırlıbulunuşluk ölçeği (self-directed learning readiness scale) sıklıkla yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazır olup olmadığını ölçmek için kullanılmıştır (Long ve Agyekum, 1983, s. 77-78).

Guglielmino (1977) tarafından doktora tezinin bir parçası olarak geliştirilen, 58 maddeden oluşan 5'li Likert tipi öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için belirlenen birtakım boyutlara aşağıda yer verilmiştir: a) öğrenme fırsatlarına açıklık, (b) etkili bir öğrenici olarak benlik kavramı,

(c) öğrenmede inisiyatif ve bağımsızlık, (d) kişi tarafından kendi öğrenme sorumluluğunun bilinçli olarak kabul edilmesi (e) öğrenme sevgisi, (f) yaratıcılık, (g) geleceğe yönelim ve (h) temel çalışma ve problem çözme becerilerini kullanma yeteneği. Ayrıca bu araç en yaygın kullanılanlardan biri olmuştur (bkz, örn., Brockett ve Hiemstra, 1991). (Ellinger, 2004, s. 165).

Guglielmino (1977) tarafından geliştirilen ve birçok araştırmacı tarafından kullanılan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği zamanla yapı geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili sorunlarla gündeme gelmiştir (Bonham, 1991; Field, 1991; Straka, 1995). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araca duyulan ihtiyaca yanıt olarak; Fisher, King, Tague, (2001), tarafından öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeleri ile ilgili gerekli olan tutum, yetenek ve kişilik özelliklerini tespit etmek için 40 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Fisher ve ark., (2001), tarafından geliştirilen öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk için gerekli boyutlar; (a) öz yönetim, (b) öğrenme arzusu ve (c) öz değerlendirme, şeklindedir. Öz-yönetimli öğrenmede yüksek hazırbulunuşluk puanları; problem çözme, yaratıcılık ve değişim içeren işlerde daha iyi performansla ilişkilendirilmektedir. Guglielmino ve Klatt'a (1993) göre, yüksek puan alanlar öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etmektedir. Ortalama puan alanlar daha bağımsız durumlarda başarılı olurlar, ancak öğrenme ihtiyaçlarını belirleme veya öğrenmelerini planlama ve uygulama konusunda tam olarak rahat değildirler. Düşük puan alanlar ise yapılandırılmış öğrenme seçeneklerini tercih etmektedir (Guglielmino ve Klatt, 1993'den aktaran Dynan, Cate ve Rhee, 2008, s. 97).

Bunun yanı sıra öz-yönetimli öğrenmeye teşvik etmek her zaman tutarlı sonuçlar vermeyebilir, bazen tutarsız sonuçlara neden olabileceği ve öğrenciler için kaygıya yol açabileceğini kabul etmek önemlidir. Öz-yönetimli öğrenme, tüm öğrenciler için uygun değildir bazı öğrencilerde endişe ve hayal kırıklığına neden olabilmektedir. Olgun öğrenciler genellikle genç öğrencilerden daha fazla kendi kendilerini yönetme eğilimindedir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrenciler, bağımsız projelere veya vaka çalışmalarına dahil olduklarında genellikle daha endişeli olmakla beraber daha çok öğretmen liderliğindeki tartışma, gösteri ve anlatımları tercih etmektedir (Li, An, ve Li, 2010'dan aktaran Yuan ve ark., 2012, s. 428).

Benzer şekilde Dyck (1986) öz-yönetimli öğrenme projelerinin herkes için uygun olmadığını, bazı öğrencilerde aşırı kaygı ve hayal kırıklığına neden olduğunu ileri sürmüştür. Richardson (1988), lisans hemşirelik bölümü öğrencilerinin öz-yönetimli bağımsız çalışma raporlarını değerlendirirken, olumsuz bir deneyimin öğretmenden, aşırı yönlendirmeden ya da yetersiz yönlendirmeden kaynaklandığını belirlemiştir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk bireyselleştirildiğinden, öğretme miktarı ve türü de öyle olmak durumundadır. Eğer öğrenciler bağımsız öğrenme projelerine karşı olumsuz bir algıya sahipse, öğretimde daha pedagojik bir yaklaşımın kullanılması gerekmektedir (Dyck, 1986; Richardson, 1988 aktaran Fisher ve ark., 2001, s. 517). Genel olarak, literatürün büyük bir kısmı, daha yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk sergileyen bireylerin, daha bağımsız ve kendi öğrenmelerinden sorumlu (Knowles, 1990), risk ve belirsizliğe toleranslı, yaratıcı ve nihayetinde çeşitli öğrenme bağlamlarında başarılı kişiler olduklarını tespit etmiştir (Candy, 1991; Reio ve Leitsch, 2003).

Sonuç olarak, öğrenmede öz-yönetim becerisi, öğrencilerin ve çalışanların yaşam boyu öğrenenler olarak kalması için gerekli olan bir beceridir. Örgün eğitimlerinin ötesinde eğitim fırsatları ve zorluklar karşısında donanımlı olmaları için öğrencilerde bu beceriyi teşvik etmek ve geliştirmek, büyük ölçüde eğitimcilere bağlıdır. Deneyimlerinde kanıtladığı gibi, öğrencilerde bu beceriyi geliştirmek mümkündür. Alternatif ders verme biçimleri (örn. çevrimiçi öğrenme biçimleri), öğrencilerin öğrenmede öz yönetim becerisine sahip oldukları ölçüde içerik edinimini ve beceri gelişimini geliştirecektir. Ayrıca deneyimler, birçok öğrencinin yaşam boyu öğrenmenin faydalarından yararlanmak için bu beceriyi daha da geliştirmesi gerektiğini göstermektedir (Dyck ve ark., 2013, s. 100).

2.1.1.3.3.2. Öz-yönetimli öğrenme Kökenleri ve Kaynakları

Öz-yönetimli öğrenme literatüründe sık görülen konulardan biri, öz-yönetimli öğrenmeye yol açan dürtülerin veya davranışların kökenleri ve kaynakları ile ilgilidir. Birkaç çalışma, bazı insanların neden öz-yönetimli öğrenmeyi benimsediğini ve buna dahil olduğunu belirlemeye ve/veya açıklamaya çalışmıştır. Bu açıklamalar genellikle dört kategoriye ayrılmaktadır: (a) aile ve kültür, (b) öğrenme stili ve öz yeterlilik, (c) motivasyon ve (d) çevre'dir. Cheong ve Long (1999), Eisenman (1990), Guglielmino

(1992), Long, Cheong ve Cheong (1998), Long, Redding ve Eisenman (1993), Long ve Cloud (1997), Long, Stubblefield ve Agyekum (1995) ve Long, Stubblefield ve Morris (1998), öğrenmede öz-yönetimi anlamak için aileye, okula ve kişisel gelişime bakmışlardır (Long, 2007, s. 3).

Maslow (1970), öğrenme motivasyonun içsel olduğunu ve öğrenciden kaynaklandığını ileri sürmektedir (Maslow, 1970'den aktaran Jensen Freed, 1997, s. 1). Birkaç makale, psikolojik çevre çalışmalarından daha geniş bir yapı olarak tanımlanan kültürün rolüne değinmektedir. Redding (1997) kültürel etkiler arasında yaptığı ayırmada: mikro, mezo ve makro şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır. Mikro kültürler aileyi ve sınırlı yüz yüze ilişkileri içermektedir. Bu ortamlar aileden, küçük dini gruplardan ve iş yeri ilişkilerinden farklı değildir. Mezo kültürel etkiler daha geniştir ve daha büyük etnik, ırksal, dini ve kurumsal gruplar için geçerlidir. Son olarak, makro kültür, büyük zaman ve olaylarla çerçevelendiği için geniş ölçüde kapsayıcıdır; bu nedenle 2005 kasırga mevsiminden ve bunun ABD üzerindeki etkisinden veya yirmi birinci yüzyılın ilk bölümünde küresel toplumu etkilediği için iklim hareketi ve terörizm sorunlarından bahsetmek mümkündür (Redding, 1997'den aktaran Long, 2007, s. 4).

Knowles'a (1975) göre yetişkinler doğal olarak kendi kendini yönetir. Knowles'ın etkili andragoji kavramının varsayımlarından biri, yetişkinlerin kendi kendilerini yönetmeyi arzuladıkları ve olgunlaştıkça kendi kendilerini yönetme eğiliminde olduklarıdır (Kerka, 1994, s. 4). Candy (1991, s. 192) ise kendi kendini yönetme yeteneğinin belirli bir bilgi birikimine özgü olduğunu ve ancak öğrencinin konuyla ilgili zihinsel bir haritaya sahip olduktan sonra geliştirilebileceğini iddia eder. Long, yaptığı biyografik vaka çalışmalarında, Büyük Peter (1990b), Timothy Claxton (1991b) ve Wilder Penfield'in (1989d) biyografilerini aile, tarihsel zaman ve ulusal ortamlar açısından incelemiş ve sonuç olarak aile ile ilişkilerinin diğer iki değişkene göre daha açıklayıcı değerde olduğunu belirlemiştir. Yani bu üç erkeğin öz-yönetimli öğrenme eğilimlerine katkıda bulunmuş olabilecek aile ilişkileri, ulusal ortamlarından ve tarihsel zamanlarından daha benzer ve baskındır. Her birini, aile üyelerinden biri kendi kendilerini yönetmeye teşvik etmiştir (Long, 2007, s. 3).

Özerklik, bağımsızlık ve izolasyon çağrışımları olan öz-yönetimli öğrenmede öğreniciyi, dış kaynaklardan minimum yardım alarak öğrenmeyi sürdüren biri olarak

düşünmek doğaldır. Genellikle öz-yönetimli öğrenmenin ayırt edici özelliği öğrenme üzerindeki bireysel kontrol olarak iddia edilmektedir. Bununla birlikte öz-yönetimli öğrenmeyi dış yardım kaynaklarının yokluğu olarak anlamak doğru bir düşünce değildir. Tough (1967, 1979), öğrenme projelerinin yürütülmesinde hem insan hem de materyal olmak üzere dış kaynaklara olan güçlü bağımlılığı defalarca vurgulamış ve yetişkinlerin genellikle öğrenme arayışlarında dış kaynaklardan yardım aldıklarına dikkat çekmiştir. Moore (1973, s. 669), bu konuda “öz yönetimli öğrenenin entelektüel bir Robinson Crusoe kazazedesi olarak düşünülmemesi ve kendi kendine yeterliliğe kapılmaması gerektiğini” savunmuştur. Beceri, bilgi ve içgörü arayışındaki yetişkinler, beceri geliştirmeyi veya bilgi edinmeyi kolaylaştırmak amacıyla tümü insanlar tarafından tasarlanan kitaplar, eğitim yayınları ve bilgisayar programları ile temasa geçmektedir (Brookfield, 1985a, s. 7).

İnformal ve öz-yönetimli öğrenmede önemli öğrenme kaynaklarından biri de gelişen teknoloji kaynaklarıdır. Öğrenme, gelişen teknolojilerin desteğiyle daha fazla öz-yönetimli ve informal hale gelmektedir. Çeşitli çevrimiçi kaynaklar, insanların talepleri üzerine ve tam ihtiyaç duyduklarında öğrenmelerine olanak sağlayarak informal öğrenmeyi desteklemektedir. Gelişmekte olan teknolojilerin desteğiyle öğrenme, kendi kendine yönlendirilmekte ve informal hale gelmektedir (Song ve Bonk, 2016, s. 1). Hiemstra’ya (2003, s. 7) göre ise uzaktan eğitim yaklaşımlarındaki sürekli artış, çok yakın gelecekte geleneksel eğitim ortamlarının dışında daha fazla öğrenmenin gerçekleşeceğini gösteren bir durumdur. İnternetin hiç bitmeyen büyümesi ve tüm insanlara hizmet etmesi ayrıca öğrenme için daha kapsayıcı bir gelecek sunması hem Amerika Birleşik Devletleri hem de dünyanın geri kalanı için çok önemlidir. Öz-yönetimli öğrenmede dışsal, içsel kaynakların önemi şüphesiz büyük olmakla birlikte bireyin kişisel özellikleri birçok çalışmada özellikle yer verilen önemli bir konu olmuştur.

2.1.1.3.3.3. Öz Yönetimli Öğrenenlerin Özellikleri

Toplum ve işveren açısından öz-yönetimli öğrenme giderek daha önemli bir hal almıştır. Dünya çapında yüksek ücret veren işverenler sorun yaratmak yerine çözüm üreten, öğretilmesini beklemek yerine öğrenmek için acele eden ve ertelemek yerine karar veren bireyleri işe almaktadır (Zsiga ve Webster, 2007, s. 63). Öz-yönetimli

öğrenmede en yaygın kabul gören tanımlar öğrenenlerin öğrenmenin planlanması ve yürütülmesi üzerindeki kontrollerinin gerçeğini vurgulamaktadır. Aslında öğrenmenin yönünü ve yürütülmesini kontrol etmede güçlü bir bağımsızlık duygusu, öz yönetimin tanımlayıcı bir özelliği olarak bilinmektedir (Brookfield, 1985, s. 9-10).

Araştırmalar (Örneğin: Dun, 1992; L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987; Roberts, 1986), yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenme becerileri geliştirenlerin, yüksek derecede problem çözme becerilerini geliştirdiklerini, yaratıcılık ve değişim gerektiren işlerde daha iyi performans gösterme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Brockett ve Hiemstra (1991) öğrenenin öz-yönetimini bir kişilik yapısı olarak tanımlamış, kişisel sorumluluğun (yani öğrencenin kendi düşünce ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmesi) öğrenmede öz-yönetimin temel taşı olduğunu kabul etmiştir. Bununla birlikte öğrenenlerin kendileri için sorumluluk kabul etme konusunda değişen derecelerde istekliliğe sahip olduklarını ileri sürmüştür. Öz-yönetimli öğrenmede bireyin öğrenmeye hazırbulunuşluğu önemli olmakla birlikte hazırbulunuşluğa ek olarak, öğrenmede özerklik kavramı diğer araştırmacılar tarafından ortaya atılan diğer önemli bir noktadır (Candy, 1991; Chene, 1983). Özerk öğrenenler genellikle bağımsız seçimler yapabilen ve eleştirel yargılarda bulunabilen kişilerdir (Merriam ve Caffarella, 1999). Candy, özerkliğin kişisel ve durumsal boyutları olduğunu ve her zaman öğrenme durumunda kendini göstermeyebileceğini kabul etmiştir (Chene, 1983; Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Merriam ve Caffarella, 1999'dan aktaran Ellinger, 2004, s. 165-166).

Öz-yönetimli öğrenme yükseköğretim kurumlarında yetişkin eğitiminde giderek daha fazla kullanılan bir öğretim yöntemidir. Öz-yönetimli öğrenme öğrencinin kendi öğrenmesi için kabul etmesi gereken sorumluluk miktarı açısından tanımlanabilir. Öz-yönetimli öğrenen kontrolü ele alarak ve kendisi için önemli olduğunu düşündüğü şeyleri öğrenme özgürlüğünü kabul eder. Öğrencinin kendi öğrenmesini üstlenmeye istekli olduğu kontrol derecesi, tutumlarına, yeteneklerine ve kişilik özelliklerine bağlı olacaktır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk sürekli ve tüm bireylerde bir dereceye kadar var olan bir beceridir (Guglielmino, 1977; Wiley 1983; O'Kell, 1988; Grow, 1991'den aktaran Fisher ve ark., 2001, s. 516).

Long (1990, s. 331-338) öz-yönetimli öğrenme için psikolojik bir açıklama öneren ilk teorisyenler arasında yer almakta olup, bireyin bireysel bir öğrenme projesine, formal veya informal bir öğrenme grubuna veya bir uzaktan eğitim etkinliğine katılma seçiminin altında psikolojik bir açıklamanın yattığını savunmuştur. Birçok psikolojik engelin aşılması için bireyin kişisel öğrenme arzusunun yeterli olması gerekmektedir. Long (1990, s. 331-338) arzusunun korkudan ve diğer tatmin edicilerin rekabetinden daha büyük olması gerektiğine inanmaktadır. Örneğin, öz-yönetimli öğrenmede temel yeterlilik son derece önemlidir. Asgari bir yeterlilik düzeyi olmadan bireyler, başarılı olma yeteneklerine büyük olasılıkla güvenmeyeceklerdir. Bu nedenle birçok öz-yönetimli öğrenenin kendilerini yeterlilik alanlarıyla sınırlaması muhtemeldir. Öğrenmenin potansiyel sonuçlarına çok değer verseler de güven eksikliği ve başarısızlık korkusu çoğu insanı olmasa da birçok kişiyi caydırabilmektedir. Çoğu öz-yönetimli öğrenme öğrenci bir öğrenme hedefine ulaşmanın muhtemel olduğunu düşündüğünde gerçekleşir ve ayrıca bu hedef çabanın karşılığını vermek için yeterli değerde olmalıdır (Long, 2007, s. 9-10).

L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino ve Long'a (1987) göre; belirli öğrenme durumları, öz yönetim için diğerlerinden daha fazla fırsat veya teşvik sunsa da yaratıcı, girişimci bireyin yüksek oranda öz yönetimli bir öğrenen olması muhtemel görünmektedir. Bir bireyin öğrenmeye yaklaşımı, büyük ölçüde öğrenmeye yönelik kişisel nitelikler ve tutumlar ile kendi kendini yönetme derecesi tarafından belirlenmektedir (L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino ve Long, 1987'den aktaran Guglielmino ve Roberts, 1992, s. 263). Öğrenenler, iş organizasyonlarında kendi öğrenmeleri ve gelişmeleri için daha fazla sorumluluk üstlenmeleri konusunda giderek daha çok zorlanmaktadır. Öz-yönetimli öğrenme kavramı, yetişkin eğitimi alanında zengin bir araştırma ve uygulama geçmişine sahip olmasına rağmen insan kaynakları bağlamında kayda değer bir ilgi görmemiştir. Guglielmino ve Hillard (2007, s. 32) tarafından öz-yönetimli öğrenme ve performans arasındaki ilişki araştırılmış çalışmaya, kendi eyaletlerinde okuma gelişimine öncülük eden örnek olarak belirlenmiş on ilkokul müdürü seçilmiştir. Sonuçlara göre; yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenen, öğrenmede inisiyatif alan, bağımsız hareket edebilen ve sebatkar biridir. Kendi öğrenme sorumluluğunu kabul eden ve sorunları engel değil zorluk olarak gören, kendini disipline edebilen ve yüksek derecede merakı olan güçlü bir öğrenme veya değişme

arzusu olan ve kendine güvenen, temel çalışma becerilerini kullanabilen, kendi zamanını düzenleyebilen ve öğrenme için uygun bir hız belirleyebilen ve işi tamamlamak için bir plan geliştirebilen, öğrenmeyi seven ve hedef odaklı olma eğilimi olan biridir.

Brockett ve Hiemstra (1991, s. 24), öğrenmede öz-yönetimin, hem bir öğretim sürecinin dış özelliklerini hem de bireyin bir öğrenme deneyimi için birincil sorumluluğu üstlendiği öğrenenin içsel özelliklerini ifade ettiğini ileri sürmüştür. Candy (1991, s. 23) ise öz-yönetimi, kişisel özerklik ve öz-yönetim olarak ikiye ayırmaktadır. Kişisel özerklik, öğrenenin kişisel özelliklerini ifade eder, öz-yönetim, kişinin kendi eğitimini yürütme isteği ve kapasitesidir (Brockett ve Hiemstra, 1991, s. 24; Candy, 1991, s. 23'ten aktaran Owen, 2002, s. 9-11). L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino ve Long (1987, s. 309-316), tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre; yüksek düzeyde yaratıcılık ve problem çözme yeteneği gerektiren, yüksek derecede değişim içeren işlerde, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanı daha yüksek olanların başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar doğrultusunda araştırmacılar tarafından öz-yönetimli öğrenme için ileri sürülen özelliklere sahip bireylerin eğitim hayatlarında ve mesleki çalışmalarında diğer bireylere göre daha başarılı ve yüksek bir performansa sahip olduklarını söylemek mümkündür.

2.1.1.3.3.4. Öz-yönetimli öğrenme ve İş Performansı Arasındaki İlişki

Araştırmalara (Bedard, 1997; L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994a, 2008; Zomorrodian, 1998) göre; bugün içinde yaşadığımız değişen ortamlar ve karmaşık toplumlar, insanlara, kurumlara ve organizasyonlara büyük talepler getirmektedir. Bu, kaliteli eğitim sistemleri, yenilikçi öğrenme yaklaşımları ve bireyin sürekli öğrenmeye dahil olması için bir zorunluluk yaratmaktadır. Bu bağlamda, yaşam boyu öğrenme paradigması, herkesin karşı karşıya olduğu ve gelecek yıllarda kesinlikle daha da belirgin bir şekilde öne çıkacak olan gelişim ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta giderek daha ön plana çıkacaktır.

Öğrenmenin organizasyonlarda rekabet için önemli bir avantaj kaynağı olduğu, öğrenme ve gelişim için elverişli ortamlar yaratmanın bireysel ve organizasyonel performansı artırabileceği bilimsel literatürde yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır (Ellinger, Yang, ve Howton, 2002; Marsick ve Watkins, 1999; Pfeffer ve Veiga, 1999).

Yapılan araştırmalara göre; liderler, yöneticiler ve insan kaynakları uzmanları formal ve informal öğrenmeyi güçlendiren yapılar da öğrenmeyi inşa etmeye çalışmakta, öğrenenler de sürekli yaşam boyu öğrenenler olarak istihdam edilebilmek için kendi öğrenmeleri ve gelişimleri doğrultusunda daha fazla sorumluluk üstlenmeleri konusunda giderek daha çok zorlanmaktadır. Bu nedenle, örgütler esnek eğitim ve öz-yönetimli öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek iş dünyasının değişimiyle ilgili karmaşık talepleri karşılamaya çalışmaktadır (Ellinger, 2004, s. 158-159).

1976 yılında Georgia  niversitesi'nde, gelecekte her yönetim düzeyinde ihtiyaç duyulan yönetim becerilerini inceleyen bir çalışma başlatılmıştır (Guglielmino, P.J., 1978/79). Ankete katılanlar Fortune 500 şirketlerinde orta düzey yöneticiler, eğitim direktörleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nde önde gelen üniversitelerde yönetim profes rleriydi. Problem   zme becerileri, tüm gruplar tarafından yüksek puan alırken öz-yönetimli öğrenme becerileri de gelecek için önemli bir beceri olarak algılanmıştır (L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987, s. 306).

L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino ve Long (1987, s. 303-317), öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlu u daha yüksek işyeri performans verimiyle ilişkilendirmiştir. Daha sonraki araştırmacılar, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile yaşamın diğer birçok alanındaki başarı arasında ilişki bulmuştur. Reio (2004, s. 19), öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk konusunda daha yüksek puan alanların, bağımsız, öğrenme kararlarından sorumlu, risk ve belirsizliğe karşı hoşgörülü, yansıtıcı, yaratıcı ve öğrenmede başarılı olduklarını tespit etmiştir. Connolly (2004), kurumsal bir ortamda öz-yönetimli öğrenme ve liderliği karşılaştırmış ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde daha yüksek puan alan ve öz-yönetimli öğrenmeye daha fazla zaman ayıran liderlerin başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Connolly, 2004'ten aktaran Zsiga ve Webster, 2007, s. 63).

ABD'de büyük bir hizmet şirketinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve performans arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, 753 kişi örneklem olarak alınmış ve bu örneklemenin 421'i yönetici ve 318'i yönetici olmayan 14 kişi ise mesleki durumlarını tanımlamayan bireylerden oluşmaktadır. Denekler, yönetim seviyeleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitimleri, ırkları, iş performansları, işlerinde gerekli olan yaratıcılık, işlerinde ihtiyaç duydukları problem çözme yeteneği ve işlerindeki değişim

derecesi hakkında bilgi vermiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir: (a) çok yüksek düzeyde yaratıcılık gerektiren işlerde üstün performans gösterenler, diğerlerinden önemli ölçüde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına sahipti; (b) çok yüksek derecede problem çözme becerisi gerektiren işlerde üstün performans gösterenler, diğerlerinden önemli ölçüde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına sahipti; ve (c) daha yüksek eğitim seviyelerini tamamlayan bireyler, daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına sahip olma eğilimindedir (L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987, s. 303) şeklinde elde edilen sonuçlar öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile iş performansı arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Guglielmino (1993, s. 233), öz-yönetimli öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde hazırbulunuşluk ile işte yüksek düzeyde performans arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu bildirmiştir. Bu ilişkiler, yüksek düzeyde yaratıcılık gerektiren veya yüksek oranda değişim içeren işlerde daha da güçlü olmakla birlikte, yönetim seviyeleri yükseldikçe, öz-yönetimli öğrenme seviyeleri de yükselmiştir. Guglielmino ve Hillard (2007, s. 19) tarafından yapılan çalışmada, örnek okul müdürlerinin; yenilikçi, öğretmenleri yetkilendiren, paylaşımcı liderlik sergileyen ve okullarında okuma gelişimine öncülük eden eğitim girişimcileri olarak tanımlandıkları tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde okul müdürlerinin puanları, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en iyi girişimcilerin puanlarıyla karşılaştırılabilir şekilde son derece yüksek çıkmıştır.

L., M., Guglielmino ve P., J., Guglielmino (1994, s. 39) göre; iş dünyasında ve endüstride öğrenmeye olan ilginin artmasında üç ana faktör etkilidir: “*Artan esneklik ve sürekli öğrenme gerektiren benzeri görülmemiş teknolojik ve toplumsal değişim oranları, işyerinde öz yönetimli ekiplere yönelik eğilimler ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile iş performans arasında pozitif bir ilişki gösteren araştırma bulgularıdır.*” Bu faktörlere ve diğer etkilere yanıt olarak, iş ve endüstrideki insan kaynakları geliştirme (İKG) birimleri, organizasyonlarında öğrenmede öz yönetimi teşvik etmek için çeşitli araçlarla denemeler yapmaya başlamıştır (Motorola, Inc., nd). Motorola'nın Çağrı Ürün Grupları mühendislik ve kalite eğitimi müdürü Richard Dun, bu pozisyon için “*eğitim ve gelişime yönelik öz-yönetimli yaklaşımlar, öğrenen organizasyonun felsefesiyle örtüşmektedir*” şeklinde güçlü bir gerekçe sunmaktadır.

Motorola'nın Başkanı ve işletme şefi Gary Tooker, süregelen başarılarının, motivasyonu yüksek, esnek, katılımcı ve problem çözme konusunda etkileşim kurabilen iş yeri değişikçe sürekli öğrenme yeteneğine sahip çalışanları her seviyede işe alma ve elde tutma yeteneklerine bağlı olduğuna dikkat çekmiştir (yazarla telefon görüşmesi, Ekim 1993, L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994, s. 39).

Modern işverenler tarafından, teknoloji, araştırma, üretim veya satış bölümleri için artık birtakım becerilere sahip adaylar tercih edilmektedir. Rowden'a (1996) göre; işletmeler öğrenen organizasyonlara dönüştükçe, yaşam boyu öğrenme ve bireylerin nasıl öğrendikleri önem kazanmış, bu öğrenmeler aynı zamanda performans gelişimi için kritik bir unsur haline gelmiştir. Bireylerin, işyerinde hayatta kalması ve başarılı olması için nasıl öğreneceklerini öğrenme becerisini kazanmaları gerekmektedir (Poliakoff, 2006). Toplum ve işveren açısından bakıldığında, öz-yönetimli öğrenmenin değeri giderek daha fazla artmaktadır. Dünya çapında yüksek maaşlı işverenler, sorun yaratmak yerine çözen, öğretilmesini beklemek yerine öğrenmek için acele eden ve ertelemek yerine karar veren insanları işe almaktadır (Rowden, 1996; Poliakoff, 2006'dan aktaran Zsiga ve Webster, 2007, s. 63).

Fütürist'te, Cetron ve Davis (1991), bugünün teknik bilgisinin 2050 yılında mevcut olanın sadece yüzde biri olacağını öngörmüştür. Bu öngörü tek başına eğitim ihtiyaçlarında çarpıcı bir artış anlamına gelmektedir ancak diğer uzmanlar, hızlı teknolojik değişime ek olarak, iş ve kariyer değiştirme eğiliminin de devam edeceğini öngörmektedir. Bazı uzmanlık alanlarında değişim oranının hızlı olması ve eğitilecek sayının az olması, geleneksel yaklaşımların eğitim ve gelişim için kullanmasını zorlaştırmaktadır. Bilgi ve teknolojinin hızla büyüdüğü bu çağda değişim hızı, eğitim ve gelişim seçeneği olarak öz-yönetimli öğrenmenin araştırılmasında önemli bir faktör olmuştur. Güçlü bir etkisi olan diğer iki faktör: üretkenliği artırmak için öz yönetimli ekiplerin kullanımına yönelik hareket ve öz-yönetimli öğrenmeye yüksek düzeyde hazırbulunuşluk ile daha yüksek iş performansı arasında bağlantı kuran araştırma bulgularıdır (L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994, s. 40). Araştırmacılar işyerinde öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgulayarak ve öz-yönetimli öğrenmenin işyerinde becerileri sürdürebileceği ve geliştirebileceği sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, öz-yönetimli öğrenme, öz-yönetimli öğrenme yeteneği, yaşam için giderek daha önemli hale gelmiştir (Chine Yu, 1998, s. 2).

Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları ile iş performansı arasındaki bağlantıya dair kanıtların çoğu, büyük şirketlerde yürütülen üç büyük çalışmadan gelmektedir. 1980'de L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino (1982), tarafından AT&T'nin faal şirketlerinden birinde 753 kişiyi test eden bir çalışma yapılmıştır. 1985 yılında, çalışma Hong Kong Telefon Şirketinden 655 çalışandan oluşan bir örnekleme tekrarlanmıştır (Roberts, 1986). En son Durr (1992) 606 Motorola çalışanını test etmiştir. Bu çalışmaların her biri, performans derecelendirmeleri ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında önemli bir pozitif ilişki olduğunu belgelemiştir (L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994, s. 40-41).

Birçok bilim adamı, öz-yönetimli öğrenmeyi iş yerinde teşvik etmenin bir zorunluluk olduğunu kabul eder çünkü beceri ve bilgi zamanla bozulabilir metalar haline gelmiştir ve çalışanlar sürekli öğrenmeyi kariyer boyu devam eden bir süreç olarak benimsemelidir (Guglielmino ve Murdick, 1997; Londra ve Smither, 1999; Zemke, 1998'den aktaran Ellinger, 2004, s. 158-159). Kuruluşlar daha duyarlı ve uygun maliyetli öğrenme altyapıları oluşturmaya çalıştıkça, teknolojiyi içeren ve geleneksel eğitimin sağlanmasını azaltan, öğrenenlerin daha fazla kendi kendilerini yönetmelerini gerektiren esnek öğrenme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Ayrıca örgütlerin öğrenen örgütler olmaya çalışması sonucu, grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel düzeyde öğrenme yeteneğinin oluşturulması kritik hale gelmektedir (Confessore ve Kops, 1998, s. 365). Kısacası, L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino'nun (2001, s. 36) ifade ettiği gibi öz yönetimli öğrenen, öğrenen organizasyonun temel taşı haline gelmiştir.

Günümüzün hızla değişen iş dünyasında her insan çabasında sürekli bir bilgi yenilenmesi vardır. Küresel ölçekte artan teknolojik, sosyal ve politik değişim oranları, neredeyse herkesin günlük yaşamı üzerinde çok büyük bir etki yaratmıştır. Bilgi çağındaki iş görenler, kendilerinden önceki sanayi çağındaki iş görenlerden son derece farklı ihtiyaçlara sahiptir. Teknolojik değişimin bu kadar hızlı gerçekleşmesi, bilginin geliştirilme, edinilme ve yayılma şeklini de büyük ölçüde etkilemiştir. Artık çoğu iş görenin işinin her beş ile on yılda bir çarpıcı biçimde değişeceğine inanılmaktadır (Cetron, Soriano ve Gayle, 1985'ten aktaran Dun, L.M. Guglielmino, ve P.J. Guglielmino, 1996, s. 349-355). Sonuç olarak, işleri gerçekleştirmek için gereken görevler ve beceriler de değişecektir. Böyle bir ortamda, bireysel olarak çalışanın örgün

eğitim sırasında edindiği bilgi ve beceriler hızla eskimektedir. Bireysel ve kurumsal yetkinliğin korunması için, işgücünün eğitim ihtiyaçlarının karşılanması elzem hale gelmektedir. Senge (1990, s. 3), *“hayatta kalmak ve gelişmek için şirketlerin, her seviyedeki çalışanlar için sürekli öğrenmeyi bekleyen ve destekleyen “öğrenen kuruluşlar” olmaları gerektiğini”* ileri sürmektedir.

Sonuç olarak, öz-yönetimli öğrenme buna bağlı olarak bilgi edinimi ve beceri gelişimi hem öğrenenlere hem de onları istihdam eden organizasyonlara fayda sağlamaktadır. Bugüne kadar yapılan araştırmalar, öz-yönetimli öğrenme ile iş performansı arasında olumlu bir ilişki olduğunu aynı zamanda öz-yönetimli öğrenmenin eğitim maliyetlerinde önemli tasarruflar sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öz yönetimli öğrenenlerin başkalarıyla bilgi paylaşma ve ağ kurma olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla örgütlerde öz-yönetimli öğrenmenin teşvik edilmesi ve gereken desteğin sağlanması önemlidir. Nitekim Bierema (1996, s. 25) *“örgütlerdeki nihai zorluğun, yetişkin öğrencilerin öz yönetimli öğrenenler olarak bu eğilimleri kullanmalarını engellemek ve cesaretlerini kıran engeller yaratmak olduğu”* nu ileri sürmüştür (Ellinger, 2004, s. 166-167).

Özetle, öz-yönetimli öğrenme iş görenlerin, yöneticilerin ve örgütlerin etkili olmasında büyük öneme sahiptir. Çünkü örgütlerin etkili olması çalışanların yüksek performans göstermesine bağlıdır. Bu yüksek performans ise bireylerde birtakım bilgi, beceri, tutum yani kısaca yetkinlik gerektirmekle birlikte literatüre dayanarak bu yetkinliklerin elde edilmesinin özellikle bireylerin öz-yönetimli öğrenmelerine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

2.2. Yetkinlik Kavramı

Yirmi birinci yüzyılda örgütlerin; yüksek rekabetin, hızlı değişimin ve küreselleşmenin hâkim olduğu şartlarda başarı göstermeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri ancak üstün performans göstermeleri ile mümkün olmaktadır. Çalışanların bilgi, beceri, davranış ve tutumlarla bir farklılık yaratarak bu üstün performansa ulaşılabilirdiğinin görülmesi, örgütleri yetkinlik kavramı üzerine eğilmeye yöneltmiştir (Güler, 2010, s. 1). Her örgüt, yirmi birinci yüzyılın rekabetçi ve dinamik iş ortamında başarılı olmak için etkili yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Bir örgütün yetenekli insanları belirlemesi, geliştirmesi ve elinde tutması örgüt için büyük öneme

sahiptir. Her başarılı ve etkili yönetici, farklı yönetim seviyelerinde verimli ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan çeşitli yetkinliklere sahiptir. Yetkinlik esasen kişisel etkinliğe katkıda bulunan, kişinin çok çeşitli pozisyonlarda ve çeşitli organizasyon türlerinde etkili olması için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, davranış ve tutumların bir kombinasyonudur. Dolayısıyla yöneticilerin performansı, deneyimlerine ve işlerinde sergiledikleri yetkinliklere bağlıdır (Bhardwaj ve Punia, 2013, s. 71-75).

Yetkinlik geliştirme ve yönetimi, kuruluşların rekabet gücünü artırmak için hayati öneme sahiptir. Prahalad ve Hamel (1990), şirketlerin rekabet gücünün temel yetkinliklerine bağlı olduğunu ve bunların organizasyondaki kolektif öğrenmeyi oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu tür temel yetkinlikler, örgütlerin yeni ürün ve hizmetler sunmasını sağlayan rekabet avantajının kaynağıdır (Prahalad ve Hamel, 1990'dan Lee, 2010, s. 434). Şirketler tarafından performansı artırmak amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bireyin performansının yanı sıra şirket performansının ve başarısının bireysel yetkinliklere bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Yetkinlik kavramı genellikle belirli bir çalışma ortamında etkin performansa yönelik bireysel yetenek, beceri, davranış ve bilgilerin bütününe tanımlamak için kullanılmaktadır (Kolibáčová, 2014, s. 1315-1316).

Yetkinlik kavramı farklı kullanım alanları olduğundan, farklı bakış açılarıyla incelenmiş bir kavramdır. Yetkinlik (competence) teriminin kökeni Webster Sözlüğü'ne göre 1596'ya gitmekle birlikte yetkinlik kavramı organizasyonlarda ve yönetim literatüründe ilk defa 1957'de Selznick tarafından "*ayurt edici yetkinlik*" biçiminde, örgütün kilit başarı faktörlerini belirleyen sürecin açıklanması amacıyla kullanılmış ancak kavram bu kullanımıyla evrensel düzeyde bir kabul görmemiştir. Yetkinlik kavramını insana ilişkin bir unsur olarak ilk defa White 1959'da kullanmış ancak kavram insan kaynakları alanındaki asıl yerini McClelland'ın 1973'te yayımladığı "*Testing for Competence Rather Than Intelligence*" (*Zeka Yerine Yetkinliği Ölçmek*) adlı makaleden sonra almıştır (Bayraktar, 2002, s. 7). 1982'de Boyatzis'in "*The Competent Manager*" (*Yetkin Yönetici*) adlı kitabının yayınlanmasından sonra ise yetkinlik hareketi hızla yayılmıştır. 1980'li yılların sonunda Amerika ve İngiltere'de çok uluslu şirketler başta olmak üzere lider şirketler, yetkinliklerini analiz etmeyi tamamlamış, bunları bütün insan kaynakları sistemlerine nasıl entegre edecekleri konusuna odaklanmışlardır. 1990'lı yıllarda ise bu şirketler yetkinlik veri tabanlarını

bilgisayar ortamına taşımaya başlamışlardır (Adams, 1999, s. 42-25). Yetkinliklerin hem bireysel hem de örgütsel düzeyde var olduğu kabul edilmiştir (Ceviz, 2017, s. 16).

İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) literatüründe giderek yaygınlaşmaya başlayan, yüksek performanslı çalışanları tanımlamak için kullanılan “yetkinlikler” terimi (Boyatzis, 1982; Ulrich, 1997), Guion (1991) tarafından insanların davranış veya düşünme biçimlerini gösteren, temel özellikler olarak tanımlanmıştır. Spencer ve Spencer (1993, s. 9-13) bu tanıma, yetkinliklerin her zaman bir niyet içerdiğini ekler; bir özellik, gerçek dünyada anlamlı bir şeyi öngörmediği sürece bir yetkinlik değildir. Ayrıca yetkinlik kavramı ile ilgili olarak, “*bireyin herhangi bir işteki ve/veya durumdaki etkili ve/veya üstün sonuca ulaştıran temel özelliği*” şeklinde bir tanımlı benimsemiştir. Bucker ve Poutsma (2009, s. 831-832) göre, yetkinlikler, yüksek performanslı yöneticilerin ve çalışanların etkili bir şekilde işe alınması, seçilmesi ve geliştirilmesi için temel sağlamaktadır (Bucker ve Poutsma, 2009, s. 831-832).

Öncelikle “yetkin” sözcüğü, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2009) “*gerekli olgunluğa erişmiş, kâmil, mükemmel*” şeklinde tanımlanmaktadır. “Yetkinlik, *günlük dilde, bireyin bir görevi yerine getirme yeteneğidir* (Oxford Dictionaries, 2012).” Bazı tanımlar, görevin tam ve doğru bir şekilde yerine getirilmesi gerektiğini ekler. Yine diğer tanımlar, görevin verimli bir şekilde yerine getirilmesi gerektiğini ekler. Yetkinliğin merkezinde, bir görevi etkili bir şekilde yapma yeteneği yatmaktadır. Mesleki yeterliliklerin değerlendirilmesinde, belirli görevleri yerine getirme yeteneği çok önemlidir (Drisko, 2014, s. 416). Yetkinlik, bir kabiliyet veya yetenek olarak tanımlanmaktadır. “*niyet*” olarak adlandırdığımız, temel bir yapı etrafında organize edilen, birbiriyle ilişkili ancak farklı bir dizi davranıştır (Boyatzis, 2008, s. 6).

Woodruffe (1993, s. 29) ise yetkinliği, görevlinin yetkinlikle görev ve işleri yerine getirmesini sağlayan davranış kalıpları kümesi şeklinde tanımlamıştır. Yetkinlik konusunun popüleritesi arttıkça, neyin yetkinliği oluşturduğu konusunda kuruluşlar arasında büyük farklılıklar mevcut olmakla birlikte bazı kuruluşlar, çalışan yetkinliklerini belirlemek için daha çok özellik temelli bir yaklaşım benimserken diğerleri daha davranışsal temelli açıklamalar kullanmaktadır. Bu nedenle yetkinlik tanımını en azından kuralcı bir çerçeveden değerlendirmek önemlidir (Cardy ve Selvarajan, 2006, s. 236).

Bücker ve Poutsma (2009, s. 829-830) “*yetkinliği*”, bir bireyin belirli durumları başarılı bir şekilde ele alma veya belirli bir görevi veya işi tamamlama potansiyel kapasitesi olarak tanımlamıştır. Yetkinlik kavramı genellikle belirli bir çalışma ortamında etkili performansa yönelik bireysel yetenek, beceri, davranış ve bilgilerin bütünü olarak tanımlamak için kullanılmaktadır. Turner ve Crawford (1994’ten aktaran Cardy ve Selvarajan, 2006, s. 236), yetkinliğin örgütsel rekabet gücünü geliştirmedeki rolü hakkında çalışmalarında, yetkinlikleri kişisel veya kurumsal olmak üzere iki kategori şeklinde sınıflandırır. Kişisel yetkinlikler sahip olunan bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve kişilik gibi özellikleri içermektedir. Kurumsal yetkinlikler organizasyona aittir ve bireyler ayrıldığında bile organizasyon içinde kalma eğiliminde olan gömülü süreçler ve yapılarıdır. Bu iki kategori tamamen bağımsız değildir. Kişisel yetkinliklerin bir araya gelmesi, organizasyonda görevlerin yerine getirilmesini sağlamakla birlikte yerleşik hale gelen bir kültürü oluşturabilmektedir. Ayrıca, kurumsal özellikler, kuruluştaki en iyi çalışacak veya işe yarayacak kişisel yetkinliklerin türünü belirleyebilmektedir.

Yetkinlik, “*competency*” kelimesinin İngilizceden dilimize tercüme edilmiş halidir. İngiliz ve Amerikalı yazarların aynı kavrama yaklaşımı farklıdır. Amerikan yazarların “*yetkinlik*” (*competency*) terimini kullanmalarına karşılık İngiliz yazarlar “*yeterlilik*” (*competence*) terimini kullanmayı tercih etmektedirler. Le Deist ve Winterton (2005, s. 27) “*yeterlilik*” kavramıyla ilgili çok fazla karışıklık ve tartışma olduğunu, tutarlı bir teori belirlemenin veya ona atfetmenin ya da terimin kullanıldığı tüm farklı yolları barındırabilecek ve uzlaştırabilecek bir tanıma varmanın imkânsız olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca yazarlara göre, yeterlik veya yetkinlik kavramı (“*yeterlik*” genellikle işlevsel alanları “*yetkinlik*” davranışsal alanları ifade eder), 1990’ların yönetim stratejisi literatürüne egemen olmuş ve “*temel yeterlik*” rekabet avantajı elde etmek için kullanılacak kilit bir örgütsel kaynak olarak vurgulanmıştır (örneğin, Campbell ve Sommers Luchs, 1997; Mitrani ve ark., 1992; Nadler ve Tushman, 1999).

Amerikalı yazarlar arasında kavramın öncülüğünü ilk kez yapan David C. McClelland (1973, s. 1-13) olmuştur. 1973’te McClelland personel seçiminde akademik sınavları ve okul notları gibi ölçütleri kullanan geleneksel çalışmaları değerlendirdiği makalesinde, bu araçların iş performansını ve hayat başarısını öngörmediğini ileri

sürmüş ve bunların yerine yetkinliklerin değerlendirilmesini önermiştir. McClelland'a göre yetkinlikler, üstün iş performansına sahip çalışanları düşük iş performansına sahip çalışanlardan ayıran bireysel özellikleri ifade etmektedir ve zekâ ya da kişilik özelliklerinin aksine eğitim ve geliştirme ile geliştirilebilir niteliktedir. McClelland çalışmasında söz konusu özelliklerin belirlenmesi amacıyla üstün performansa sahip çalışanlarla davranışlara dayalı mülakat yapılmasını önermiştir.

Kochanski'ye (1996) göre bireyin örgütte ve mesleğinde başarı göstermesinde en önemli faktör olan yetkinlikler, bir organizasyonda daha yüksek performans gösterenleri ortalama veya daha düşük performans gösterenlerden ayıran faktörlerdir. Benzer şekilde, Kennedy ve Dresser (2005) son zamanlarda yetkinlikleri, çalışanların sahip olduğu veya elde ettiği ve örgütsel başarıya katkıda bulunan her şey olarak tanımlamıştır (Kochanski, 1996; Kennedy ve Dresser 2005'ten aktaran Cardy ve Selvarajan, 2006, s. 237). Fogg, (1999); Simmering (2012) ise insan kaynakları açısından yetkinliği, çalışanlarda bu davranışların tanımlanmasını, geliştirilmesini ve değerlendirilmesini sağlayan bir dizi tanımlanmış davranışlar bütünü, şeklinde tanımlamıştır (Aktaran Drisko, 2014, s. 417).

Boyatzis (2008, s. 6-7), yetkinliği geniş anlamda *“bir kişinin temel özelliği”* olarak tanımlar. Bu, *“bir güdü, özellik, beceri, kişinin kendi imajının ya da sosyal rolünün bir yönü ya da kullandığı bir bilgi bütünü”* olabilir. Hornby ve Thomas (1989, s. 53) yetkinlikleri *“etkili yöneticilerin/liderlerin bilgi, beceri ve nitelikleri”* olarak tanımlamaktadır. Woodruffe (1993, s. 29) göre genellikle iş performansını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek hemen hemen her şeyi kapsayan bir şemsiye terim olarak kullanıldığı görülmektedir. Önemli rolü göz önüne alındığında, yeterli ve üzerinde anlaşmaya varılmış bir yetkinlik tanımının olması kesinlikle çok önemlidir. Kesin tanım olmadan bir organizasyonun yetkinliklerini belirlemek isteyen kişi, neyin arandığı konusunda net bir fikre sahip değildir. Yetkinliğin ne olduğu konusunda genel bir kafa karışıklığının ortasında, yetkinlikleri belirlemeye yönelik hiçbir teknik başarıyla uygulanamaz. Ayrıca bireylerin yetkinliğe sahip olup olmadıkları ve bu yetkinliklerin geliştirilip geliştirilemeyecekleri konusunda teorik temelli bir tavsiye verilemez.

Son olarak, tüm tanımlamaların bir sentezi şeklinde Özçelik ve Ferman (2007) tarafından yapılan tanıma baktığımızda *“İyi belirlenmiş standartlarla ölçülebilen, eğitim*

yoluyla geliştirilebilen ve çalışanın işinin önemli bir bölümünü etkileyen tutum, bilgi, yetenek kümesidir” şeklinde tanımlandığını görmekteyiz (Özçelik ve Ferman, 2007’den aktaran Öztürk, 2014, s. 137). Yukarıda yer alan tanımlamalarda yetkinliklerin genellikle, kişinin etkinliğinin ve üstün performansının nedeni olan belirgin özellikler olarak vurgulandıkları görülmektedir (Biçer ve Düztepe, 2003, s. 14). Buna göre yetkinlik, etkili bir performans için gerekli olan ve ölçülebilen bir kabiliyettir. Yetkinlik; bilgiden, tek bir beceriden ya da kabiliyetten, kişisel bir özellikten ya da bu özelliklerin iki veya daha fazlasının birleşmesinden oluşabilir. Yetkinlik, iş performansının temel yapı taşıdır. Alınan görevlerde başarılı olmak için çeşitli yetkinliklere aynı anda veya o görev süreci içerisinde farklı zamanlarda ihtiyaç vardır (Marelli, Tondora, Hoge, 2005’ten aktaran Kayalı, 2012, s. 25). Bu kesişen ve örtüşen tanımlar, yetkinlikleri bilgi, değer ve becerileri yansıtan bileşenlere ayırmanın uygun olduğunu ve disiplinler, meslekler arasında geniş çapta paylaşılan bir anlayışa dayandığını göstermektedir (Drisko, 2014, s. 416-417).

2.2.1. Yetkinlik Bileşenleri

Alanyazında yetkinlik kavramının tanımlanmasında evrensel bir tanım olmamakla beraber yetkinlikleri oluşturan bileşenler de farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Ceviz, 2017, s. 20-21). Etkin bir performans, gerekli bilgi, beceri ve kabiliyetlerin ortaya konmasıyla sergilenebilir (Şencan, Erdoğan, 2001, s. 5). Çalışanların işe ilişkin yetkinliği, işin gerektirdiği fiziksel yeterlikler yanında, gerekli bilgi, beceri, tutumları kazanmalarına bağlıdır. Bu durumda, yetkinliklerin üç boyutu olduğu söylenebilir, bilgi (nasıl yapacağını bilme), beceri (yapabilme) ve tutum (yapmayı isteme ve seçme) (Sakıcı, 2003, s. 19-20). Bu üç bileşen şöyle özetlenebilir:

Bilgi: *“Belirli bir konuda yetkin olabilmek için, öncelikle o konu hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Konuya teorik olarak hâkim olmak, bağlamsal ve prosedürel gerekliliklerini bilmek yetkinliğin bilgi boyutu için önemlidir”* (Bennour ve Crestani, 2007, s. 151-152). Örneğin “*ekip çalışması*” konusunda yetkin olmak isteyen bir bireyin, ekip çalışmasının özellikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekecektir. Bilgi deneyim yoluyla kazanılabileceği gibi eğitim yolu ile de kazanılabilir (Yege, 2007, s. 45).

Beceriler: “Beceriler eğitim, deneyim yoluyla kazanılan ve geliştirilen yeteneklerdir. Beceriler, yeterlilik tanımlarıyla örtüşen şekillerde tanımlanabilir. Örneğin beceriler, kişinin bilgisine, uygulamasına veya yeteneğine dayalı olarak bir şeyi iyi yapma yeteneği olarak tanımlanabilir” (Drisko, 2014, s. 416-417).

Tutum: “Yetkinliğin üçüncü boyutu olan tutum ise bireyin belirli kişi, kurum ve objelerle ilgili olarak zihninde oluşturduğu düzenlenmiş bir inanç ve düşünce sistemidir (Güney, 2008, s. 218). Bireyin belirli bir konu ile ilgili tutumu, o konudaki davranışını şekillendiren önemli bir öğedir. Örneğin bireyin ekip çalışması konusunda gerekli bilgiye sahip olması ve o konuda beceri kazanmış olması, o konuda yetkinleşmesi için yeterli olmamaktadır. Çünkü bireyin bilgi ve becerisinin gözlemlenebilir davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bunun için de bireyin ekip çalışması konusundaki tutumu ön plana çıkmaktadır. Eğer birey ekip çalışmasını, işbirliğinin sinerjisinden yararlanarak daha başarılı sonuçlar alma olarak algırsa bilgi ve becerisini o yönde kullanarak davranışa dönüştürecek, tam tersine başkalarının kendi performansını düşüreceği yönünde bir düşünce sistemi geliştirmişse davranışlarında bu konudaki bilgi ve becerisi kullanım alanı bulamayacaktır” (Kayalı, 2012, s. 26).

2.2.2.Yetkinliklerin Sınıflandırılması

Çoğu işin başarı ile sonuçlanması kişinin görevlerini yerine getirirken gösterdiği beceri, bilgi ve davranışlarına bağlıdır. Yetkinlik türleri “*eşik yetkinlikler*” ve “*başarı yetkinlikleri*”, “*temel yetkinlikler*”, “*teknik yetkinlikler*”, “*kişisel (davranışsal) yetkinlikler*” ve “*yönetsel yetkinlikler*” olarak sınıflandırılmaktadır (Ceviz, 2017, s. 24).

2.2.2.1.Eşik Yetkinlikler ve Başarı Yetkinlikleri

Eşik yetkinlikler bireyin işi yapabilmesi için gerekli olan, ama yüksek iş performansı ile ilişkili olmayan bilgi, motivasyon, özellik, benlik durumu, sosyal rol veya becerilerdir (Boyatzis, 1982, s. 23). Bir ustasının araç mekanikliğiyle ilgili bilgisayar programlarını kullanabilmesi eşik yetkinliğe örnek olarak, başarı yetkinliklerinde ise işteki etkili ve başarılı performans göstermesi için sahip olması gereken yetkinliklerdir (Ceviz, 2017, s. 24).

2.2.2.2. Temel (Kurumsal) Yetkinlikler

Gary Hamel ve C.K. Prahalad'ın (1990) ortaya attığı *temel yetkinlikler* kavramı temel yetkinlik ya da kurumsal yetkinlik şeklinde Türkçeye çevrilip, “*Temel yetkinlikler, şirketin kurum kültürü, vizyonu, misyonu, değerleri, stratejik yönü ve hedefleri doğrultusunda belirlenen ve her çalışanın sahip olması beklenen ortak yetkinliklerdir. Aynı zamanda diğer yetkinliklere göre daha baskın ve yönlendirici özelliklere sahiptir*” şeklinde tanımlanmıştır (Aktaran Güler, 2010, s. 18).

2.2.2.3. Fonksiyonel (Teknik) Yetkinlikler

Literatürde teknik, işe özgü veya mesleki yetkinlikler olarak da geçen bu yetkinlikler, işletmelerde her fonksiyonel bölümde yapılan işlerle ilgili olarak personelin sahip olması gereken yetkinliklerdir. Başka bir deyişle, çalışılan bölüm/fonksiyon bazında farklılaşan davranışlardır. Her bir işin, departmanın ya da fonksiyonun kendine özgü beklenen davranışları, belirli özellikleri vardır ve teknik yetkinlikler bu farklılıkları ortaya koymaya çalışırlar. Örneğin satış uzmanı ile insan kaynakları uzmanının temel yetkinlikleri dışında, kendi çalıştıkları alan ile ilgili yetkinlikleri farklıdır. Satış fonksiyonu için “*ikna ve müzakere*”, insan kaynakları fonksiyonu için ise “*değişim yönetimi*” yetkinlikleri teknik yetkinliktir. Kısacası bu yetkinlikler görevlere özgü yetkinlikleri ifade eder. Bir görevi yerine getirebilmek için gerekli olan yetkinliklerdir. Belirli bir iş ailesi ya da fonksiyonda üstün başarı için gereklidir (Kayalı, 2012, s. 27).

2.2.2.4. Davranışsal (Kişisel) Yetkinlikler

Ceviz (2017, s. 25), davranışsal yetkinlikleri, “*Bireylerin sahip oldukları işlerinde çalışmaya başlamadan önce kendilerinde bulunan, günlük hayatlarına, iş ve sosyal rollerine taşıdıkları ana özellikleridir*” şeklinde tanımlamıştır. Kişinin doğuştan gelen ya da sonradan kaznadığı kişilik özellikleri davranışsal yetkinlikleri belirler. Kişisel yetkinliklere, yaratıcılık, inisiyatif kullanma, uyumlu olma, strese dayanıklılık yetkinlikleri örnek olabilir (Ceviz, 2017, s. 25-26).

2.2.2.5. Yönetisel Yetkinlikler

Yönetisel Yetkinlikler, üstün bir örgütsel performansa ulaşmada yöneticilerin etkin rol oynamaları, çalışanları ve diğer örgütsel kaynakları hedefler doğrultusunda yönlendirmeleri ve yeni fırsatlar yaratarak etkinlik ve verimlilik artışı sağlama

konusunda üstün yeteneklere sahip olabilmeleri şeklinde tanımlanmıştır (Çetinkaya, 2009, s. 59).

Günümüzde yetkinliklerin kullanımı, seçme ve yerleştirme, performans değerlendirme, kariyer yönetimi ve eğitim gibi hemen hemen bütün insan kaynakları fonksiyonlarında giderek daha da yaygınlaşmıştır. Yetkinliklerin insan kaynakları fonksiyonlarında kullanımı ise yetkinlik modelleri aracılığıyla olmaktadır (Sevinç, 2007, s. 1). Literatürde “*yetkinlik modeli*”, “*yetkinlik profili*” ve “*yetkinlik çerçevesi*” gibi farklı terimlerle ifade edilen yetkinlik modeli; belli bir işte ayırt edici başarıyı ortaya çıkaran özelliklerin belli bir anlayışa göre sıralandığı yetkinlikler listesidir (Bayraktar, 2002, s. 4).

2.2.3. Yetkinlik Modeli

Yetkinliklerin ilk modellerinden biri Cambell modeli olarak adlandırılır ve bunu McClellands, Burgoyne ve Stuart veya Boyatzis gibi diğer birçok model takip eder (Bucur, 2013’den aktaran Kolibáčová, 2014, s. 1315). Yetkinlik modeli bir dizi başarı faktörünü ve belirli bir rolde mükemmel performans için gereken temel davranışları içermektedir. Yetkinlik modeli, çalışanların mevcut işlerinde performanslarını artırmak veya diğer işlere hazırlanmak için ihtiyaç duydukları gerekli yetkinlikleri belirlemek için kullanılabilir; özellikle, çalışanların yetkinlikleri, yetkinliklerindeki boşlukların nerede olduğunu tespit etmek için uygun bir modelle karşılaştırılabilir. Bu şekilde, bu boşlukları kapatmak için bireysel eğitim ve gelişim planları geliştirilebilir (Lee, 2010, s. 435).

Markus ve ark.’na (2005, s. 117) göre, yetkinlik modelleri, İnsan Kaynakları (İK) sistemlerinde ve uygulamalarında önemli bir araçtır. Son on yılda, İnsan Kaynakları stratejisinin temel dayanaklarından biri olarak yetkinlik modellerinin kullanımında dünya çapında bir büyüme olmuştur. Yetkinlik yaklaşımının kullanımı hem bireysel iş performansı hem de organizasyonel etkinliği artırdığı için örgütlerde kullanımı teşvik edilmektedir. Bir yetkinlik yaklaşımını benimseyen kuruluşlar, arzu edilen yetkinlikleri belirten en azından basit bir liste veya katalog olmak üzere bir yetkinlik modeli oluşturmalı veya kullanmalıdır. Lee’ye (2010, s. 435) göre yetkinlik modelleri şirketlerin çalışanların yetkinliklerini belirlemek ve geliştirmek için kullandığı öncü bir stratejidir. Kuruluşlar tarafından çalışanların yetkinliklerini

belirlemek ve geliştirmek amacıyla çeşitli yetkinlik modelleri çalışmaları ile gerekli yetkinlikler listesi çıkarılmaktadır.

2.2.4. Yetkinliklerin Oluşturulması/Belirlenmesi ve zellikleri

Uygun, kapsamlı ve esnek bir yetkinlikler listesine ve bunların bileşen uygulama davranışlarına sahip olmak bir meslek için çok önemlidir. Bu tür listelerin tanımlanması büyük zen ve dikkat gerektirmektedir. Yetkinlikleri net bir şekilde tanımlamak ve bunları değerlendirmek için geçerli yöntemler oluşturmak, güçlü mesleki eğitim için hayati önem taşımaktadır (Drisko, 2014, s. 424). Woodruffe (1993, s. 31) göre yetkinliğin ne olup ne olmadığını belirledikten sonra, bunun uygulayıcı tarafından uygulanabilecek ve kullanılabilecek bir formatta sunulmasını sağlamak da ayrıca çok önemlidir.

Woodruffe (1993, s. 31-32) tarafından yetkinliklerin belirlenme aşamalarına özelliklerine ve dikkat edilmesi gereken hususlara maddeler halinde yer verilmiştir:

- 1) Genel bir konu düzeyine odaklanmak.** rneğin, bir değerlendirme merkezindeki değerlendiriciler, yapılan ayrımları takip edemeyebilir; rapor yazma ve not yazma genellikle yazılı iletişim altında birleştirilir, toplantılarda konuşma ve bire bir konuşma sözlü iletişim altında toplanır. İşin püf noktası, bir yetkinlik boyutunun çok farklı nedenlerle iki kişide aynı düzeyde değerlendirilebileceği kadar genel olmamasıdır. Sözlü ve yazılı iletişimi iletişim becerileri çatısı altında birleştirmek mantıklı grnebilse de, bazı insanlar yazma konusunda mükemmel olmakla birlikte sözlü iletişimde o kadar iyi olmayabilir veya tersi de geçerli olabilmektedir. Bu iki tip insan, iletişim becerilerinin şemsiye boyutunda aynı puanı alabilir ve onların güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili değerli bilgiler kaybolur. şemsiye boyutunun ikinci bir rneği, genellikle “kişisel faktörler” olarak adlandırılan bir boyuttur. İnsanları böyle genel bir başlık altında değerlendirmek zordur, çünkü bir kişisel faktörde güçlüyken diğerinde zayıf olabilirler.
- 2) Görünür boyutlar olmalı.** İş analizinin amacı, insanların değerlendirilebileceği bir dizi yetkinlik boyutuna sahip olmaktır. Gözlenebilir olmaları gerekir.

- 3) **Sade ve öz olmalı.** Yetkinlik boyutlarının sayısı sınırlar içinde tutulmalıdır. Bu, özellikle yeterlilikler listesini bir değerlendirme prosedürüne uygularken hayati önem taşımaktadır. Gaugler ve Thornton (1989), değerlendiricilerin insanları sınıflandırma ve derecelendirme doğruluğunun boyutlar sayısı arttıkça azaldığını kanıtlamıştır. Aslında Gaugler ve Thornton, üç ila altı boyuta sahip olmayı savunuyorlar çünkü bu, insanların pratikte karar verirken yararlanabilecekleri maksimum sayıdır. Russell (1985) ise 18 boyutta değerlendirici puanlarının en önemlileri olan kişilerarası ve problem çözme becerilerinin dört faktörde gruplandırılabilirliğini kanıtlamıştır. Uzun bir boyut listesi üretme eğilimi varsa, muhtemelen 12-15 yetkinlik boyutu, değerlendirme amaçları için maksimumdur.
- 4) **Kullanıcı dostu olma.** Bir yetkinlik sade bir dil ile ifade edilmeli ve organizasyonun dilini yansıtmalıdır. Bu, yetkinlik listesine sahiplenmeyi artırır ve hâkim kültürü yansıtır.
- 5) **Boyutların sınıflandırılması.** Yetkinlik boyutu başlığı, boyutu oluşturan davranışlarla desteklenmelidir. Örneğin yapılan listelerde “*bir konuyu net bir şekilde gözden geçirir*”, “*bilgiyi doğru bir şekilde kavrar*”, “*bir problemin özüne iner*” gibi davranışsal göstergelerin tamamının “*kesinlik*” boyut başlığı altında toplandığı görülmüştür. Başlık, davranışlar kümesini tanımlamak için bulunabilecek en iyi özet terimdir. Burada izlenen yol, boyutu bulmak ve sonra onu davranışlar açısından açıklamak değildir, yetkinlik boyutları, davranışların bulunması, bunların birlikte kümelenmesi ve kümeye uygun bir etiket verilmesiyle elde edilmektedir.
- 6) **Ayrı boyutlar.** Davranış göstergelerini boyutlara yaymak, değerlendirme prosedürleri uygulandığında belirsizliğe yol açan bir durumdur. Bir davranışın hangi yetkinliğin altında yer aldığını netleştirmek bu belirsizliğe gidermede önemlidir.
- 7) **Gelecek yönelimi.** Yetkinlik listeleri geleceğe yönelik olmalı ve tamamen geçmişe dayanmamalıdır. Gelecek ile ilgili insanlardan ne talep edileceği net bir biçimde verilmelidir. Kökleri geçmişe dayanan bir sistem, organizasyondaki ve çevresindeki değişiklikleri kaçırma riskini taşımaktadır.

Organizasyonun yaşamını sürdürebilmesi için yetkinlik listesini gözden geçirmesi hayati önem taşımaktadır (Greatrex ve Phillips, 1989).

Yetkinlik listesi, değerlendirme ve geliştirme sisteminin temelinde yer almaktadır. Liste yanlışsa, sonsuza kadar sorunları gündeme getirecektir. Kuruluşun ihtiyaç duyduğu şeyleri ölçememesi dışında, kötü bir liste değerlendirme prosedürleri tasarlamayı zorlaştırır ve eğitim sırasında daha fazla soruna yol açacaktır. Yetkinlikleri tanımlarken yeterince zaman ayırmak ve onların en kritik değerlendirmeye bile dayanabileceklerinden emin olmak önemlidir. Kuruluşların yetkinlik listelerinin iyi araştırılmış ve geçerli olması çok önemlidir. Ne yazık ki, pek mantıklı olmayan listeleri olan birçok kuruluş mevcuttur. Sorunlardan biri de, yetkinlikleri iş rolleriyle karıştırmaktır. Bir diğeri, yetkinlikleri tanımlamak için bugüne ve geçmişe güvenmektir. Yetkinlikler, geçmiş klonlamak için bir mekanizma değil, geleceğe yönelik olmalıdır. Ayrıca, kuruluşların ikna edici bir danışmanın genel yetkinlik listesini kabul etmeleri de çok önemlidir ve sahiplenme duygusu hissettikleri bir yetkinlik listesi elde etme çabasına girmeleri gerekmektedir (Woodruffe, 1993, s. 31-36).

2.2.5.Yetkinliklerin Örgüte Olan Katkıları

Bireyin performansı kadar örgüt performansının ve başarısının da bireysel yetkinliklere bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Yetkinlikler, yüksek performanslı yöneticilerin ve çalışanların etkili bir şekilde işe alınması, seçilmesi ve geliştirilmesi için temel sağlamaktadır. Dikkatler, genellikle teknik bilgiyle ilgili olan belirli bir görevi yerine getirebilecek çalışanları işe almaktan, çalışanları yakın gelecekte bir dizi görevi yerine getirme yetenekleri olan “*potansiyelleri*” için işe almaya kaymıştır (Kolibáčová, 2014, s. 1315). Bu “*potansiyel*”, bireyin edindiği bilgi ve becerileri ifade eder. “*Hızla değişen iş ortamlarında, kuruluşlar yalnızca yüksek vasıflı ve teknik açıdan yetenekli değil, daha da önemlisi hızlı öğrenebilen, değişime uyum sağlayabilen, etkili iletişim kurabilen ve kişiler arası ilişkileri geliştirebilen bir iş gücünün değerini kabul etmektedir*” (Bücker ve Poutsma, 2009, s. 832).

1990'ların yönetim stratejisi literatürüne hâkim olan yetkinlik kavramı rekabet avantajı elde etmek için kullanılabilecek kaynak olarak görülmüştür (örn. Campbell ve Sommers Luchs, 1997; Mitrani ve ark., 1992; Nadler ve Tushman, 1999). Özellikle, sürdürülebilir rekabet avantajı ve örgüte kattığı değer açısından örgütlerde önemli bir

yer edinmiştir. Yetkinliklerle ilgili olarak genel bir yaklaşım çerçevesinde, uygun bir yetkinlik tipolojisinin geliştirilmesi, eğitime ve öğretime entegre edilmesi, hem işgücünü, piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirmede hem de bireyler için hareketliliği teşvik etmede önemlidir. Çünkü ortak bir anlayış olmadan uygulamada entegrasyon, uyum veya hareketlilik şansı çok azdır (Le Deist ve Winterton, 2005, s. 28).

Örgütlerdeki yetkinlikler genel olarak çalışan ve örgüt düzeyinde sınıflandırılabilir. Örgütsel düzeydeki yetkinlikler, söz konusu çalışan düzeyindeki yetkinliklere dahil edildiğinden rekabet avantajı elde etmek için yetkinlikleri kullanmakla ilgilenen kuruluşlar için ikincisinin belirlenmesi önemlidir. Rekabet avantajının anahtarı olan yetkinlikler örgütler için büyük öneme sahiptir. Bir örgütün misyonunu başarı ile yerine getirebilmesi için, örgütsel yetkinlikler stratejik amaçlarla eşleşmelidir, gerekli yetkinlikler olmadan iyi kavramsallaştırılmış ve iyi ifade edilmiş stratejiler bile başarılı bir şekilde uygulanamaz ve gerçekleştirilemez (Cardy ve Selvarajan, 2006, s. 235).

Performanslarını artırmak amacıyla örgütler çeşitli yöntemler kullanmaktadır. Bu yöntemlerden bazıları insan kaynakları yönetimi alanında yer almakta, özellikle çalışan yetkinliğine ve performansının değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Çalışanın yetkinliği ile çalışan performansı arasında önemli bir ilişki olduğunu ileri süren Kolibáčová (2014) yaptığı araştırma sonucunda, bir çalışanın yetkinlik oranının diğer bir çalışanın yetkinlik oranından bir birim daha yüksek olması durumunda, performans oranının %7 ile %12,5 daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Kolibáčová, 2014, s. 1315-1316).

Lawler'a (1994, s. 3-4) göre, *“geleneksel organizasyon yapısındaki iş temelli odağın modern küresel organizasyonda yetkinliklerin yaygın kullanımı ile değiştirilmesi, bir organizasyondaki hemen hemen her yönetim sisteminde değişiklik gerektiren temel bir gerekliliktir. Daha az öngörülebilir bir ortama, iş istikrarsızlığına ve daha düz organizasyonlara yol açan küresel rekabet, organizasyonlarda artık sürekli öğrenme, gelişme ve ilerleme sürecini gerektirmektedir. Bireysel “yeteneklerin” birincil odak noktası olduğu örgütsel sistemler, organizasyonların rekabet avantajı sağlamalarını ve örgütsel yetenekler geliştirmesini kolaylaştırmaktadır.”*

Boyatzis'a (1982) göre, performans teorisi, yetkinlik kavramının temelidir. Maksimum performans, kişinin yeteneği veya kabiliyeti, iş taleplerinin ve örgütsel ortamın ihtiyaçları ile tutarlı olduğunda ortaya çıkmaktadır (Boyatzis ve Sala, 2004, s. 8-9). Bu nedenle, yöneticilerin performansı, işlerindeki deneyimlerine ve yetkinliklerine bağlıdır. Yetkinlikler, bir kişinin bilişsel (örneğin beceri ve bilgi), duyuşsal (örneğin değerler ve tutum), davranışsal ve motivasyonel özellikleri ve belirli durumlarda iyi performans gösterme eğilimleri olarak tanımlanmaktadır.

Son yıllarda birçok örgüt gelişim stratejilerini ve yönetim modellerini yetkinlik bazlı geliştirmeye yönelmekte ve ulaşılabilir bireysel performansa odaklanmanın işletmenin performansına sağlayacağı düşünülmektedir. Kurumlarda başarılı kişilerin önemli pozisyonlara getirmesi, örgüt performansı ve etkinliğini atırdığı için örgütte yetkinliklerin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması gerekir (Barutçugil, 2002, s. 10, 20), ayrıca performansın yükseltilmesinde, bireysel davranışların örgütsel stratejilerin uyumunun sağlanmasında ve öğrenme kültüründe temel oluşturmada oldukça etkilidir (Köse Ünal, 2016, s. 26).

Bhardwaj ve Punia (2013, s. 70) tarafından yapılan çalışmada, dünya çapında etkili ve başarılı yöneticilerin sahip olduğu yetkinliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, yönetsel yetkinlikler ile performans sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaklaşık 50 araştırma makalesi gözden geçirilmiş ve çeşitli makaleler, kitaplar, web bağlantıları vb. incelenmiştir. Araştırmada ve çeşitli makalelerin, kitapların ve web bağlantıların vb. kapsamlı incelenmesi sonucu elde edilen verilerde etkili yöneticilerin sahip olduğu yetkinlikler; iyi iletişim becerileri, ekip çalışmasına yatkınlık, proaktiflik, vizyoner liderlik, öz yönetim, sonuç odaklılık, stratejik yönelim, hırslı olma, sebatkar olma, karar verme becerisi şeklindedir. Araştırma sonucu bu gibi yetkinliklerin performans açısından önemli olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca risk alma, yaratıcılık, başarılı ve etkili yöneticilerin yaygın olarak sahip olduğu yetkinlikler olmakla birlikte yönetsel performansın büyük ölçüde bir yöneticinin sahip olduğu yetkinlikler kümesine bağlı olduğu ortaya konulmuştur.

Öncelikle yetkinliklerin faydalı olması için ölçülebilir davranışlara uyarlanabilmeleri gerekmektedir (Biçer ve Düztep, 2003, s. 18). Çalışan yetkinliğinin performans üzerinde etkisi olması dolayısıyla, çalışanların yetkinliklerini artırmak için

örgütlerin zaman ve finansal kaynaklara yatırım yapması doğru bir yöntemdir. Yapılan çalışmalar; azalan eğitim maliyetleri, azalan personel devri veya artan çalışan verimliliği, dolayısıyla artan performans gibi yetkinlik kullanımıyla ilişkili birçok faydayı göstermiştir (Kubeš ve ark., 2004, Lišková ve Tomšík, 2013'ten aktaran Kolibáčová, 2014, s. 1315-1316).Özetle kuruluşların çalışanları değerlendirmesi, ödüllendirmesi ve teşvik etmesi için yetkinlik sistemlerini kullanmaları gerekmektedir. Dolayısıyla çalışanların yetkinliklerine ilişkin yapılan değerlendirmelerin iş performansını ortaya koyan etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

2.3. Performans Kavramı

Performans kavramı ile ilgili farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlara baktığımızda ortak bir görüşün olduğunu söylemek mümkündür. Performans sözcüğü, belirli bir zaman birimi içerisinde üretilen mal veya hizmet miktarı olarak tanımlanmakta ve alanyazında işlevine göre “*etkinlik*”, “*verim*”, “*çıktı*” kavramlarıyla ifade edilmektedir. Performans bireyin yeteneği ve motivasyonu arasındaki etkileşimin bir sonucunda ortaya çıkmaktadır (Torrington ve Hall, 1995, s. 316; Kalkandelen, 1997, s. 154). Örgütsel davranış açısından performans, işgörenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylemlerinin ve işlemlerinin sonunda elde ettiği üründür. Bu ürün mal, hizmet, düşünce türünden olabilir (Başaran,1991, s. 179). Performans; görev çerçevesinde önceden belirlenen ölçütleri karşılayacak biçimde, görevin yerine getirilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi yönünde ortaya konan mal, hizmet ya da düşüncedir (Pugh, 1991, s. 7-8).

Performans genellikle sadece niceliksel hedeflere ulaşılması açısından basitçe tanımlanır. Ancak performans sadece insanların neyi başardıkları değil, aynı zamanda nasıl başardıkları ile de ilgilidir. Oxford İngilizce Sözlüğü, performans tanımına “*uygulama*” ifadesini ekleyerek bunu doğrulamaktadır: “*Sipariş edilen veya üstlenilen herhangi bir şeyin başarılması, yürütülmesi, gerçekleştirilmesi, yerine getirilmesi*”dir. Yüksek performans, özellikle de isteğe bağlı olan uygun davranışlardan; gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerin etkin kullanımından kaynaklanmaktadır (Armstrong, 2006, s. 7). Oxford İngilizce Sözlüğü, performansı “*bir görev veya işlevi gerçekleştirme eylemi veya süreci*” olarak tanımlar. Herhangi bir bireyin performansı, çok sayıda faktörden etkilenen çok karmaşık bir yapıdır. Bu tür performans, bireylerin bilişsel, psikomotor ve

duyuşsal yeteneklerinin (tutumlarının) yanı sıra takım çalışması, durumsal farkındalık gibi becerilerinin bir bileşimidir. Yukarıdakilerin tümüne ek olarak, bireylerin nasıl performans gösterdiğini belirlemede çevresel, psikolojik ve fiziksel faktörler de devreye girmektedir (Khan, Ramachandran, 2012, s. 921).

2.3.1.Yetkinlikler ve Performans İlişkisi

Yetkinliklerin bireysel performansı artırdığı dolayısıyla örgüt başarısını etkilediği kabul edilmektedir. Bu nedenle organizasyonun başarısına doğrudan katkı yapan yetkinliklere dayalı insan kaynakları sistemlerine yer verilmektedir. Yetkinliklerin giderek artan önemi, insan kaynaklarının tüm faaliyetlerinde kullanımını sağlamıştır. İşe alma ve yerleştirmede, performans yönetiminde, ücret ve ödüllendirmede, eğitim ve geliştirmede, kariyer yönetiminde kısacası tüm insan kaynakları fonksiyonlarında standartlar oluşturmak için kullanıldıkları görülmektedir (Ünsar, 2009, s. 45). Yetkinliklerin performansı artırdığı birçok çalışma tarafından kanıtlanmış (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982) ve birçok yazar tarafından bu iddia güçlendirilmiştir (“Örneğin: Vazirani, 2010; Leoni, 2012; Vito ve Taylor, 2012; Long ve ark., 2013; Sutton ve Watson, 2013; Suen ve Yang, 2013; Uma ve Manonmani, 2013; Gracia ve ark., 2013; Jena ve Sahoo, 2014; Mangkunegara ve Waris, 2015; Mwaniki, 2016; Pujar ve Patil, 2016; Prasad, Vaidya ve Rao, 2016; Nudurupati, Tebboune ve Hardman, 2016; Mufti ve ark., 2016; Singh ve Paul, 2016 ve Achmad, 2017 ile Misra ve Sharma'nın; 2016”) (Poovathingal, Kumar, 2018, s. 1-2).

Dünyanın birçok ülkesinde üstün performans gösterenleri ortalama performans gösterenlerden ayıran üç yeterlilik kümesi vardır (Bray ve ark., 1974; Boyatzis, 1982; Kotter, 1982; Luthans ve ark., 1988; Howard ve Bray, 1988; Campbell ve ark., 1970; Spencer ve Spencer, 1993; Goleman, 1998; Goleman ve ark., 2002). Bunlar: bilişsel yetkinlikler, duygusal zeka yetkinlikleri ve sosyal zeka yetkinlikleri'dir (Boyatzis, 2008, s. 7).

Hoge ve ark., (2005, s. 534) göre; yetkinlik, etkili performans için gerekli olan ölçülebilir bir insan yeteneğidir. Bir yetkinlik, bilgiden, tek bir beceri veya yetenekten, kişisel bir özellikten veya bu özelliklerin iki veya daha fazlasının bir kümesinden oluşabilmektedir. Yetkinlikler, iş performansının yapı taşlarıdır, çoğu görevin

performansı, birden fazla yetkinliğin eşzamanlı veya sıralı gösterimini gerektirmektedir (Hoge, Tondora ve Marrelli, 2005, s. 534).

2.3.2.Yetkinlik Bazlı Performans Değerlendirme

Yetkinliklerin nasıl değerlendirileceğini kavramsallaştırmadaki temel çalışmaların çoğu 1970'lerde geliştirilmiştir. David McClelland'e (1973, s. 6) göre ne sınavlar ne de okul notları gerçek yeterliliği ortaya koymayabilir. Bunun nedeni olarak test edenlerin gerçek yeterliliği test ettiklerine çok fazla inanmaları ve bunu kanıtlama zahmetine girmemeleridir. McClelland (1973) Yetkinliği test etmek için daha kapsamlı ve geçerli bir yol ortaya koymuştur.

Değerlendirme, aidiyet duygusu, memnuniyet ve personelin yeteneklerinin yeterince kullanıldığı bilgisini oluşturmaya yardımcı olan bir araçtır, motivasyonu etkilemektedir (Patll ve ark., 2014). Urban (2013) değerlendirmeyi çalışanların motivasyonu, liderliği ve gelişimi için bir araç olarak görmekte ve değerlendirmeyi (1) zaman açısından (sürekli, düzenli), (2) değerlendirme konusuna göre (çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi, çalışma davranışı ve kişilerin bireysel yeteneklerinin ve gelişim potansiyellerinin değerlendirilmesi, (3) kullanılan araçlar aracılığıyla (örneğin, üzerinde anlaşmaya varılan hedefler veya üzerinde anlaşmaya varılan normlar ve standartlar temelinde) ve (4) değerlendiriciye göre (örneğin, öz değerlendirme, amir, müşteriler, iş arkadaşları tarafından yapılan değerlendirme) ayırt etmektedir (Urban, 2013; Patll ve ark., 2014'ten aktaran Kolibáčová, 2014, s. 1317).

McClelland (1973, s. 9), yeterliliği test etmek için beş noktanın dikkate alınması gerektiğini savunmuştur.

“İlk olarak, “testler, yetkinliklerin tek yönlerinden ziyade yaşam sonuçlarıyla ilgili yetkinlik kümelerini değerlendirmelidir”. Bir yetkinliğin birkaç ilgili boyutunun çoklu ölçümleri, yalnızca bir boyutun herhangi bir tekli ölçümünden daha iyi gösterge olacaktır. Yetkinliğin sadece tek bir yönü değil, tüm yapısı ölçülmelidir. Bu tür ölçümler, en azından kısmen gerçek dünyada, uygulamalı ortamlarda yapılmalıdır. İkinci olarak, test edenlerin sahaya inmesi ve aranan gerçek sonuç veya kriter için test yapması gerektiğini savunmuştur. Geçerli yeterlilik ölçütleri, güncel, gerçek dünya sonuçlarını yansıtmalıdır. Gerçek

hayattaki notlar okul notlarından daha önemlidir. Üçüncüsü, McClelland (1973), yetkinlik testlerinin, açıkça sınırlandırılmış bir uyarının yokluğunda bireylerin “edimsel” veya kendiliğinden davranışlarını içermesi gerektiğini savunmuştur. Sınıf testlerindeki soruların aradığı yapılandırılmış yanıtlardan farklı olarak, gerçek dünya yetkinlikleri, hem açık ve genellikle belirsiz sistemlerde çerçeveleme yargıları yapmayı hem de duruma veya bağlama özel yanıtlar vermeyi içermektedir. Dördüncüsü, McClelland (1973) bir yetkinliğin nasıl geliştirileceğinin kamuya açık ve anlaşılır hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Yani, olumlu sonuçlar gizli olmaktan ziyade açıkça anlaşılmalı ve şeffaf olmalıdır. İyi sonuçların açıkça tanımlanması ve genel olarak anlaşılması gerekmektedir. Beşincisi, yetkinlik testleri, bireyin öğrendikleri ile ilgili değişiklikleri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır” (Aktaran Drisko, 2014, s. 417-418).

Yetkinlikler, üstün performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlemlenebilir davranışlar olarak kabul edildiğinde yöneticilerin işin gerektirdiği yetkinliklere sahip olmasının gerekliliği ve önemi ortaya konmuş olur (Biçer ve Düztepe, 2003). Yöneticilerin yetkinliklerinin belirlenmesi hem yöneticilerin kendi yönetsel işlerine hem de çalıştıkları örgüte yaptıkları katkı sebebiyle kritik öneme sahiptir. Bu anlamda çalışmanın kapsamı doğrultusunda etkili okul liderleri yetkinlikleri ve okulların performansı ile ilgili bilgi verilmesi önemli ve gerekli görülmüştür.

2.4. Etkili Okul Liderleri Yetkinlik Alanları ve Okul Performansı

Alanyazın taraması sonucu belirli konularda birtakım yetkinliklere sahip okul müdürleri için genellikle “*etkili liderlik*” kavramının kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla çalışmamızda belirli yetkinliklere sahip okul müdürleri için genellikle “*etkili liderlik*” kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Okullarla ilgili literatür, kurumların etkili olmasında liderliğin önemini vurgulamıştır. Bir okulun etkililiği, son zamanlarda büyük ölçüde öğrencilerin standart testlerdeki akademik sonuçlarıyla tanımlanmaya başlamıştır. Öğrencileri, dolayısıyla akademik olarak başarılı olan okulları tanımlayan güçlü bir araştırma literatürü mevcuttur. Bu tür okulların, öğrencilerin bu başarısına katkıda bulunan belirli özellikleri

içerdiği söylenmektedir. Bu “*etkili*” okulların temel özellikleri arasında şunlar bulunmaktadır: “*Güçlü liderlik, olumlu bir öğrenme ortamı, yüksek beklentiler, düzen, yapılandırılmış öğretim ve öğrenciler, ebeveynler ve toplumlarla olumlu ilişkiler’dir*” (Reynolds ve Cuttance, 1992; Scheerens, 1992; Sammons ve ark., 1995’ten aktaran Blair, 2002, s. 180).

Gümüşeli (2001, s. 545) okul yöneticilerinin yönetim biçimi ile okulların etkili olması arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Okul müdürlerinin çağın gereklerini karşılayabilecek biçimde yöneticilik yapabilmeleri için birtakım konularda yetkin olmaları gerekmektedir. Okulların okul toplumu ile sürekli işbirliği içerisinde olmasını sağlamak, okullarının geleceğini şekillendirecek, toplumun yeni yapısının isteklerini karşılayacak plan ve programları hazırlama, uygulama; okullarının örgüt ve yönetim yapısını değişen toplumun istek ve beklentilerine göre sürekli gözden geçirme, yenileme; okul etkinliklerini öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olarak ve öğrenci başarısını merkeze alarak düzenleme; çalışmalarında etik ilkeleri ve yasal mevzuatı kendilerine rehber edinme okul müdürlerinin sahip olması gereken yetkinlik alanlarıdır. Bu ise onların vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik alanlarında yeterli olmaları ile olanaklıdır.

Moore’a (1999, s. 10) göre okulların etkili olması ile okul liderinin rolleri birbirleriyle doğrudan bağlantılıdır (Moore 1999’dan aktaran Fall, 2004, s. 3). Okul müdürleri ile ilgili araştırmalar son yıllarda önemli ölçüde artmakla birlikte çoğu, müdürlerin ne yaptığına dair açıklamalar üretmeye çalışmış (Örneğin: Dwyer, 1985; Martin ve Willower, 1981; Metz, 1978; Peterson, 1977-1978) özellikle müdürlüğün öğretim liderliği rolü araştırılmıştır. Buna ek olarak, okul etkililiği ile ilgili literatür müdürlerin “*güçlü liderler*” olduğu imajını sunmuş ve liderliği; okul iklimi, öğretmen morali ve örgütsel performansla ilişkilendirmiştir (Blase, 1987, s. 589).

Asya Pasifik’te birçok araştırmacı (Caldwell, 1998; Cheng, 1994; Mulford ve Silins, 2009; Robinson ve ark., 2008) tarafından okul liderliğinin okul gelişimine ve etkililiğine katkısını araştırılmıştır. Farklı ülkelerden ve okul bağlamlarından elde edilen araştırma bulguları da benzer bir sonuca varmıştır: Öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratan okullar, personelin etkililiğine ve sorumlu oldukları öğrencilerin öğrenmesine önemli ve ölçülebilir katkılarda bulunan etkili liderler tarafından yönetilmektedir. Etkili

okul liderliğini inceleyen çok sayıda araştırma da mevcuttur. Bu bulgular politika yapıcılara ve uygulayıcılara çok şey sunarken, araştırmaların çoğu bunu okul liderlerinin bakış açılarına odaklanarak açıklama eğilimindedir. Bu çalışmaların çoğu, okul lideri olarak okul müdürlerinin rolüne, becerilerine ve etkililiklerine ilişkin kavramları okul liderlerinin kendi seslerinden yola çıkarak ortaya koymaya çalışmış ve genel olarak müdürlerin ne yaptığına dair açıklamalar üretmiştir (Odhiambo ve Hii, 2012, s. 233).

Etkili liderlerin nasıl tespit edileceği, işe alınacağı ve geliştirileceği, günümüz örgütlerinin hayatta kalması için oldukça önemli bir konu olmaya devam etmektedir. Örgütlerin, küresel bir ekonomide hayatta kalabilmeleri etkili liderliğe bağlıdır. Okullar, öğrenci performans standartları aracılığıyla hesap verebilme ve rekabet edebilme gibi konularda hükümetlerince giderek daha fazla zorlanmaktadır (No Child Left Behind Act (NCLB), 2001). Okulların beklenen performansı elde etmesinde etkili okul liderlerine sahip olmaları şanslarını artırmanın bir yolu olarak görülmektedir (Fall, 20094, s. 1). Literatüre dayanarak, etkili yöneticileri diğer yöneticilerden ayıran en önemli yönleri etkili yöntemler kullanmaları ve farklı özelliklere sahip olmalarıdır, diyebiliriz.

Alanyazına dayanarak okul müdürlerinin bir okulun etkili olmasında büyük role sahip olduklarını söylemek mümkündür. Fakat bu liderler hangi özelliklere sahiptir ve tam olarak ne yapıyorlar? Soruları şüphesiz merak konusudur. Gümüseli'ne (2001, s. 351) göre; ekonomik, sosyal, politik alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmelerin etkisiyle, günümüz okullarının çevreleri eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir. Bu değişme ve gelişmeler, bir yandan okullarının yapı ve işleyişini etkileyerek, yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken, diğer yandan bu okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır.

Balyer (2014, s. 24-25) göre; günümüzde karmaşık bir hal alan toplum karşısında, okul yöneticilerin de tecrübe kazanmaları gerekli bir hal almıştır. Bu açıdan okul yöneticilerinden veya okul müdürlerinden okullarında etkili olabilmeleri için hızla değişen iş dünyasına ayak uydurmaları beklenmektedir. İyi okul müdürlerinin takım çalışmasına yatkın, güçlü iletişim kuran, takım oyuncusu, problem çözücü, değişim yaratan ve dönüştürücü lider olarak öğrencilerin olumlu sonuçları üzerinde büyük etkiye

sahip olduğu düşünölmektedir. Morrison (2013) çalışmasında yer alan, bir grup akademisyen (Profesörler David Woods, Chris Husbands, Dr. Chris Brown) ve okul müfettişleri tarafından hazırlanan raporların incelenmesi ile oluşturulan, başarılı okul liderlerinin özellikleri olan, “*Etkili Okul Liderlerinin Sekiz Özelliği*”ne aşağıda yer verilmiştir:

- 1) Tutarlı, yüksek beklentileri olan kişilerdir ve öğrencilerin başarısı için çok hırslıdırlar.
- 2) Dezavantajın başarı için bir engel olmaması gerektiğini sürekli olarak gösterirler.
- 3) Tüm personelin etkili bir şekilde mesleki gelişimini sağlar ve durmadan öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmeye odaklanırlar.
- 4) Her bir öğrenci ile ilgili ayrıntılı bilgiye dayalı olarak uygun destek ve müdahale ile öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi ve izlenmesi konusunda uzmandırlar.
- 5) Her öğrencinin ilerlemesine ve kişisel gelişimine saygı duydukları için son derece kapsayıcıdırlar.
- 6) Hem sınıf içinde hem de dışında zengin öğrenme fırsatlarını teşvik ederek öğrencileri bireysel olarak geliştirirler.
- 7) Öğrenci öğrenmesini ve ilerlemesini desteklemek için özellikle ebeveynler, iş dünyası ve toplumla bir dizi ortaklık geliştirirler.
- 8) İyileştirme için net stratejiler belirleme ile öz değerlendirme ve veri analizi açısından titizdirler.

Bazı müdürlerin bir okuldan diğetine geçseler bile okulu başarılı bir şekilde yönettikleri gözlemlenmiş, bu olguyu anlamak için gerekli araştırmaların yapılması istenmiştir. Reynolds (2003, s. 1-5) tarafından etkili müdürlerin performansının itici güçleri olarak tanımlanan alanlara dayalı olarak, etkili veya yüksek performanslı müdürler belirlenmiştir. Reynolds (2003) tarafından tanımlanan yetkinlik alanları şunları içermektedir: 1) paydaşların büyük desteğini sağlayan bir misyon duygusu; 2) müfredatın uygulanmasına ve etkili öğretim ve öğrenmeye odaklanan öğretim liderliği; 3) yakın okul bileşenleri, toplum ve veliler ile güçlü ilişkiler kurmak; 4) performans için ve gerektiğinde destek verilmesini sağlamak için personelin uygulamalı olarak

izlenmesi; ve 5) öğrencilerin akademik performansını desteklemeye odaklanmak (Reynolds 2003'den aktaran Hutton, 2017, s. 554).

Etkili liderliğe yönelik bir başka yaklaşım da etkili liderliğin aynı zamanda dönüştürücü olduğu teorisini ortaya atmaktadır. Beare ve ark., (1997, s. 28-29) için, *“dönüştürücü bir lider olan müdür, daha önce başarı düzeylerinin düşük olduğu ve eğitime çok az değer verilen bir toplulukta öğrencilerin ve velilerin okula karşı tutumlarını değiştirme amacıyla öğretmenlerden önemli zaman ve enerji taahhütleri sağlayabilmektedir.”* Bear ve ark. (1997, s. 29) tarafından etkili liderlik ile ilgili sunulan birtakım yetkinliklere aşağıda yer verilmiştir:

- 1) İşlemsel liderlik yerine dönüştürücü liderliği sergilemek,
- 2) Örgütler için bir vizyona sahip olmak,
- 3) Vizyonu, kuruluşun üyeleri arasında bağlılığı sağlayacak bir şekilde iletmek,
- 4) Vizyonu paydaşlara doğru iletmek,
- 5) Değer konularını (“Olması Gerekenler”) liderliğin merkezine almak,
- 6) Örgüt kültürünü geliştirmek,
- 7) Devlet ve yerel politikalar çerçevesinde işbirliğine dayalı karar almak,
- 8) Mevcut olan pek çok liderlik gücünü (teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel) okul genelinde yaygın olarak dağıtmak, (Beare ve ark., 1997'den aktaran Blair, 2002, s. 186-189) gibi okul yöneticisinin etkili bir lider olabilmesi için sahip olması gereken birtakım yetkinliklere ve özelliklere yer verilmiştir.

Blase (1987) tarafından yapılan *“Etkili Okul Liderliğinin Boyutları ve Öğretmenin Bakış Açısı”* adlı makale çalışmasında, genel olarak, müdürlerin liderlik yönelimlerinin okulların sosyokültürel bağlamları üzerinde güçlü etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular iki liderlik boyutunu ortaya koymuştur. Liderliğin ilk boyutu, bireylerin çalışmalarını planlama, tanımlama, organize etme ve değerlendirme gibi faaliyetlerle gösterilen görevle ilgili yetkinliklerdir. Liderliğin ikinci boyutu ise çalışanların sosyal duygusal ihtiyaçları ve beklentilerine yöneliktir. İnsanları tanıma ve iş memnuniyetlerini özgüvenlerini artırma verilecek örneklerdir. Dolayısıyla okul müdürünün etkililiğini açıklayan temalar, anlamlarına ve yukarıda bahsedilen iki liderlik boyutunun genel uygunluğuna göre gruplandırılmıştır. Görevle ilgili öne çıkan dokuz tema (faktör); erişilebilirlik, tutarlılık, bilgi/uzmanlık, açık ve makul beklentiler,

kararlılık, hedefler/yön, takip, zamanı yönetme yeteneği ve problem çözme yönelimi şeklindedir. Buna ek olarak bireye yönelik liderlikte ise dikkate alınması gereken beş belirgin tema (faktörler); çatışmalarda/çatışmada destek, katılım/danışma, adalet/eşitlik, tanınma (övgü/ödül) ve yetki devretme isteği, şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca etkili okul liderliği ile ilişkili faktörlerin, okulların sosyal (davranışsal) ve kültürel (değerler, normlar) yapılarını etkilediği öne sürülmüştür (Blase, 1987, s. 594).

Leithwood ve ark., 2008’de “*Başarılı Okul Liderliği hakkında Yedi Güçlü İddia*” başlıklı makale çalışması ile ilgili on yıl sonra, yedi iddianın her birini tekrar gözden geçirerek, orijinal yayınlarda her biri hakkında söylenenleri özetleyerek, iddiaların her birini son ampirik kanıtları göz önünde bulundurarak, inceleyerek, revizyonlar veya iyileştirmeler yaparak yeniden sunmuştur. Leithwood ve ark., (2019, s. 1-11) göre 7 güçlü iddiayı yeniden gözden geçirmek, başarılı okul liderliği hakkında kategorik olarak bilinenleri standartlaştırma ve yeniden değerlendirme fırsatı sağlamaktadır. Leithwood ve ark., (2008-2019) tarafından 2008’ de ileri sürülen 2019’da yenilenen başarılı (etkili, yetkin) okul liderliğiyle ilgili yedi güçlü iddiaya aşağıda yer verilmiştir. Yedi güçlü iddia, açık bir şekilde, okul liderliğinin daha iyi örgütsel ortam ve öğrenen çıktıları sağlamada büyük önem taşıdığı gerçeğine işaret etmektedir. (Leithwood ve ark., 2008, s. 1). Başarılı okul liderliğiyle ilgili yeniden gözden geçirilen yedi güçlü iddiaya (Leithwood ve ark., 2008) maddeler halinde yer verilmiştir:

- 1) Okul liderliğinin, öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisi sınıf öğretiminden sonra ikinci sırada yer almaktadır (2008). Bu birinci iddia revize edilmiş olup, revize edilen iddia 1 ise; okul liderliği, öğretim ve öğrenim kalitesini olumlu yönde etkileyen okul örgütünün özellikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yazarlara (Leithwood, Harris ve Hopkins (2008-2019) göre; o zamanlar tartışmalı olarak değerlendirilen bu iddia, liderlik alanında geniş çapta kabul ve onaylanma almış en sık alıntılanan iddialardan biri olmuştur (örneğin Khalifa, Gooden ve Davis 2016).
- 2) Neredeyse tüm başarılı liderler aynı temel liderlik uygulamaları listesinden yararlanır. 2008 yılında yayınlanan makalede tanımlanan liderlik uygulamasının dört alanı 2019 çalışmasında yeniden desteklenmiştir.

- 3) Başarılı liderler, kendilerini içinde buldukları bağlamlara duyarlı görmekte beraber, bağlamlar değiştikçe liderlerin önemli ölçüde farklı liderlik uygulamalarını yürürlüğe koymadıkları belirlenmiştir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, liderlerin bağlama duyarlı olmalarının önemini vurgulamış ve etkili okul liderlerinin karşılaştıkları farklı bağlamsal talepleri nasıl anladıkları ve bunlara uygun şekilde nasıl yanıt verdikleri vurgulamıştır. Okul liderliği uygulamaları üzerindeki bağlamsal etkiler hakkındaki kanıt temeli, 2008 yılında yayınlanan makaleden bu yana önemli ölçüde genişlemiştir. Örneğin, Hallinger (2016), liderlik uygulamasını şekillendiren çeşitli okul bağlamları (kurumsal, toplumsal, sosyo-kültürel, politik, ekonomik, okul gelişimi) tanımlamıştır.
- 4) Okul liderleri, personel motivasyonu, yeteneği ve çalışma durumu üzerindeki etkileri ile öğretmeyi ve öğrenmeyi dolaylı ve en güçlü şekilde geliştirmektedir. *Revize Edilmiş İddia 4*: Bu iddia, öğrenciler üzerindeki çoğu okul liderliği etkisinin dolaylı olduğu (Bossert ve diğ. 1982; Hallinger ve Heck 1996) ve bu etkilere aracılık eden üç değişken kümesinden yararlanıldığı şeklindeki yaygın olarak kabul edilen öncül üzerine inşa edilmiştir. Okul liderliği, önemli sınıf ve okul koşullarını iyileştirerek, okuldaki öğrenci başarısını daha da artırarak evde ebeveyn-çocuk etkileşimlerini teşvik ederek dolaylı ve en güçlü şekilde öğretme ve öğrenmeyi geliştirmektedir.
- 5) Okul liderliği, geniş ölçüde dağıtıldığında okullar ve öğrenciler üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir. 5. ve 6. iddialar, okul liderliğinin dağıtılmış biçimlerinin doğası ve önemi ile ilgilidir. *Revize Edilmiş İddia 5*: Okul Liderliği, dağıtıldığında okul ve öğrenci sonuçları üzerinde özellikle olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir.
- 6) Bazı dağıtım şekilleri diğerlerinden daha etkilidir. Kanıtlar, en üretken dağıtım kalıplarının, bağlamlar değiştikçe okuldan okula kaçınılmaz olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (İddia 3), ancak kanıtların önerdiği gibi, dağıtılmış liderliğin pratikte yürürlüğe girmesi, örgütsel performansta olumlu bir fark yaratmaktadır (Spillane ve Orlina 2005; Harris ve Spillane 2008; Supovitz 2009; Supovitz ve Riggan 2012). Hulpia ve Devos (2010),

öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde dağıtılmış liderlik etkilerinin, liderlik işlevlerinin kalitesi ve dağılımından, sosyal etkileşimlerden, liderlik ekibinin işbirliğinden ve katılımcı karar vermenin etkisinden etkilendiğini bulmuştur.

- 7) Birtakım kişisel özellikler, liderlik etkinliğindeki çeşitliliğin büyük bir kısmını açıklamaktadır. En başarılı okul liderleri açık fikirlidir ve diğerlerinden öğrenmeye hazırdır. Ayrıca, temel değerler sistemi içinde düşüncelerinde dogmatik olmaktan ziyade esnekler, ısrarcı (örneğin, personel motivasyonu, bağlılık, herkes için öğrenme ve başarı ile ilgili yüksek beklentilerin peşinde), dayanıklı ve iyimserdirler (Leithwood ve ark., 2008-2019, s. 1-11).

Etkili liderlerin etkili lider uygulamalarını hayata geçirmeleri için; bilişsel, sosyal ve psikoloji alanlarında birtakım yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Leithwood (2012) göre; bilişsel kaynaklar, sınıflar ve okul hakkında problem çözme uzmanlığı ve bilgisini içermektedir. Problem çözme, problemin yorumlanması, hedefler, ilkeler ve değerler, kısıtlamalar, çözüm süreçlerini içerecek şekilde ayrıştırılır. Sosyal kaynaklar, kendisinin ve başkalarının duygularını algılamak ve yönetmek ve duygusal olarak uygun şekillerde hareket etmektir. Psikolojik kaynaklar ise bir liderin inisiyatif alma, yaratıcılık, sorumluluk ve risk alma davranışları olarak tanımlanmakta ve bu yetkinlikler iyimserlik, öz-yeterlik ve dayanıklılık yoluyla ortaya çıkmaktadır (Leithwood, 2012'den aktaran Hitt ve ark., 2018, s. 58-59).

Okul liderliği alanındaki literatür, müdürlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Liderlik, özellikle başarılı liderliğin önemli ölçüde daha büyük etkilere sahip olduğu kronik olarak düşük performans gösteren okullardaki öğrenciler için daha da önemli olabilmektedir (Hitt ve ark., 2018, s. 56-57). Wachira ve ark., (2017) "*müdürlerin liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş performansı üzerindeki etkisi*"ni Yol-Amaç Teorisi ile açıklamıştır. Yol-Amaç Teorisi'nin temel varsayımı, etkili liderlerin çalışan memnuniyeti ve iş performansı üzerinde etkisi olduğuna dayanmaktadır. Ayrıca etkili liderler, çalışanların görevlerini tamamlamaları konusunda bilgi, destek ve kaynaklar sağlayarak performans çabalarını güçlendirmektedir.

Yol-Amaç Teorisinde, liderler birtakım liderlik tarzlarını uygulayarak belirli bir durumda çalışanları motive etme ve hedefe ulaşma konusunda desteklemektedir. Bu

liderlik tarzları: Liderin performans hedeflerini ve hedeflere ulaşma araçlarını netleştirdiği, hedeflerin ölçüldüğü standartları belirlediği ve çalışanları motive etmek için ödülleri kullandığı *Direktif (Yol Gösterici) Stili*, liderin personele psikolojik destek sağladığı, güler yüzlü ve cana yakın olduğu, personele saygılı davrandığı, personelin iyiliği için endişe duyduğu ve işi keyifli hale getirmek için elinden geleni yaptığı *Destekleyici Stil*, katılımcı liderlik tarzı ise liderin personelin normal iş faaliyetlerinin ötesinde karar alma süreçlerine katılımını teşvik ettiği ve kolaylaştırdığı yerdir. Lider, herhangi bir karar vermeden önce personele danışır, onların önerilerini alır. Çalışmalar, destekleyici, katılımcı ve başarı odaklı liderlik stillerinin performansı artırdığını, yönlendirici liderliğin ise performansı düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Yönlendirici liderlik dışındaki tüm liderlik stilleri, öğretmenlerin performansını ve nihayetinde öğrencilerin akademik başarısını artırmaktadır (Wachira ve ark., 2017, s. 74-78). Koçel (2018, s. 604-605) göre, genel olarak Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirildiği kabul edilen bu teori de liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir.

Hutton (2017) tarafından, “*Etkili okul müdürü için liderlik performans modeli*” adlı çalışmada; belirlenen 125 müdürden, her bölge için her okul türünde yüksek performanslı olarak değerlendirilen yirmi kişi ile görüşmeler yapılmış, bu çalışma Jamaika'da yüksek performanslı müdürlerin performansını tanımlayan dokuz faktörün belirlenmesiyle sonuçlanmıştır (Hutton, 2011). Belirlenen dokuz faktör şunlardır:

- 1) benlik ve okul felsefesini desteklemek,
- 2) kişisel niteliklerin veya doğuştan gelen eğilimlerin önemini vurgulamak,
- 3) dönüşümcü ve durumsal liderliği uygulamak,
- 4) öğrencilerin gelişimi ve büyümesi için destekleyici bir sistem sağlamak,
- 5) öğrencilerin akademik performansını ve başarısını vurgulamak,
- 6) güçlü personel katılımı ve gelişim programını desteklemek,
- 7) okul örgütünü okul topluluğunun övücünü temsil edecek şekilde geliştirmek,
- 8) güçlü bir toplum desteği ve ilişkisi geliştirmek ve
- 9) Milli Eğitim Bakanlığı ile samimi ve bazen mesafeli bir ilişki olmak arasında değişen bir bağı yönetmek (Hutton, 2017, s. 555).

Okul müdürleri belirli uygulamaları kullandığında ğrenci başarısının olumlu yönde etkilendiği bilinen bir gerçektir. Odhiambo ve Hii (2012, s. 235-244) tarafından yapılan “*Kilit Paydaşların (ğretmen, veli ve ğrenciler) Etkili Okul Liderliğine İlişkin Algıları*” adlı çalışmada, ana paydaşların etkili okul liderliğini nasıl gördüklerine ışık tutan araştırma verilerinin analizi ve yorumlanması yoluyla belirli ana temalar ortaya çıkmıştır. Bunlar: (1) okul müdürünün idari yetkileri kullanması (yönetim); (2) müdürün kaliteli ğretim ve öğrenimi sağlama sorumluluğu (ğretim liderliği); ve (3) güçlü okul toplulukları için çok önemli olan ilişkiyel liderlik (i ve dış ilişkiler) şeklindedir. Paydaşlar, liderliğin okul örgütünün verimliliği ve genel etkililiği üzerindeki etkisi konusunda hemfikirdir. Bulgulara göre okul müdürlerinin öğretmenler ve öğrencilerle olumlu çalışma ilişkileri kurması bir okulun başarısında önemli bir unsurdur.

Okul liderliğini etkili kılan ve okul performansını artıran önemli bir husus okul müdürünün bir vizyona sahip olmasıdır. Mombourquette (2017) tarafından “*Etkili Okul Liderliğinde Vizyonun Rolü*” konusunda yapılan araştırma da; yüksek performanslı olarak sınıflandırılan okulların tümü, vizyonu, misyonu ve hedefleri açıkça ifade eden müdürler tarafından yönetilmektedir. Ayrıca okul vizyonu etkili okul liderliğinin temel bir gerekliliği olarak görülmektedir (Mombourquette, 2017, s. 19). Bunun yanı sıra etkili liderliğe katkıda bulunan ğretim liderliği, dağıtılmış liderlik gibi özelliklerin okul müdürleri tarafından benimsenmesi ğretimi yapıcı olarak etkileyen önemli hususlardır. Yüksek performanslı okullardaki müdürler, paylaşılan liderliği okul başarısında önemli bir faktör olarak kabul etmişlerdir. Kondakçı ve Sivri (2014, s. 265-268) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki en yüksek performans gösteren dokuz ilköğretim okulunda, ğretim liderliği okul başarısında anahtar bir tema olarak tanımlanmıştır. Bu okul ortamlarında katılımcı karar verme ve dağıtılmış liderlik yaygın kullanılmakla birlikte, sergilenen diğer bir liderlik tarzı ise öğretmenlerin evrak işlerini azaltarak öğrencilerin eğitimine odaklanmalarını sağlayan öğretimsel liderliktir

İster ilköğretim okulu ister ortaöğretim okulu olsun, okulun başarısındaki en önemli kişilerden biridir okul müdürü. Etkili okul müdürleri ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur. Başarılı bir okul için güçlü bir liderlik önemlidir, lider, olağanüstü gücü olan değil, başkalarını etkileme gücü olan kişidir. Okulların da başarılı olabilmesi için güçlü bir lidere sahip olması gerekmektedir. Öğrenci başarısının yükseltilmesinde etkili okul müdürünün liderliği anahtar görevinde

olmasına karşın bu tek başına yeterli değildir (Sümbül ve Yıldırım, 2011, s. 1815). Müdürün etkili olmasının da diğer faktörlerin (öğretmen, veli, öğrenci öğrenme isteği, çevre, okulun fiziksel koşulları, vb.) büyük öneme sahip olduğunu belirtmek de fayda vardır. Özetle başarı ortak çabaların ve uygun koşulların ürünüdür.

Okullar için kaliteli öğretmenlere ve kaynaklara sahip olmak önemli olsa da, kilit paydaşların bağlılığı, özverisi ve onlarla okul liderleri arasındaki sistematik işbirliği, okul etkililiğinin gerçek ölçütleridir. Bunları yönlendirmekten ve güvence altına almaktan okul müdürü sorumludur. Müdürlerin vizyonlarını nasıl ilettikleri ve paydaşlarla nasıl ilişki kurduğu, sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirme yetenekleri açısından önemlidir (Odhiambo ve Hii, 2012, s. 244). Eğitim sistemi gençliği, toplumu olumlu her tür değişime hazırlayacak ve bunu gerçekleştirebilecek etkili eğitim/okul liderlerine gereksinim duymaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarını etkili okul özelliklerine sahip bir yapıya, kavuşturacak etkili eğitim/okul liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Yalçınkaya Akyüz, 2002, s. 110-111).

Yukl (2013, s. 145) tarafından ise “*yöneticilerin ve idarecilerin etkili liderliği için kişiliğin en uygun yönleri*” olarak adlandırılan yetkinlik tespitleri şunları içermektedir: (1) yüksek enerji seviyesi ve stres toleransı, (2) iç kontrol odağı yönelimi, (3) duygusal olgunluk, (4) kişisel bütünlük, (5) sosyalleşmiş güç motivasyonu, (6) orta düzeyde yüksek başarı yönelimi, (7) orta düzeyde yüksek özgüven ve (8) orta derecede düşük ilişki ihtiyacı’dır.” Bu doğrultuda “*Etkili müdür, etkili okul*” sözünü özetleyen Norlia ve Jamil’in (2014) bu konudaki görüşlerine yer vermek yerinde olacaktır. Norlia ve Jamil’e (2014, s. 122) göre bir okul müdürü, bir okulun yönüne ve başarısına karar vermede çok önemli bir rol oynamaktadır. Bir okulun etkili olup olmadığı, müdürün beceri ve yeteneklerine bağlıdır. Müdürün mükemmel olabilmesi için mükemmel bir karaktere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin seçimi ve terfileri titiz ve objektif bir süreçle yapılmalıdır. Ayrıca etkili liderlerin sahip oldukları bu özellikler yüksek örgütsel performansın sağlanmasında büyük öneme sahiptir.

2.4.1. Okul Müdürleri Roller ve Yetkinlikleri

Dünyayı etkileyen ekonomik, teknolojik, toplumsal olaylar ile küreselleşme sonucunda gerek okul gerekse de okul müdürlerinin rolleri giderek değişmektedir. Bu konuda yürütülen araştırmalar, okul müdürünün rollerinin önemli oranda değiştiğini, rol

yelpazesinin çeşitlendiğini ve iş yükünün arttığını ortaya koymaktadır. Bu anlamda bir okul müdüründen halen yürüttükleri rollerin yanı sıra, öğretim liderliği, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, okuldaki süreçlerin yönetimi ile birlikte öğrenci ve öğretmenlerin denetlenmesi, karar verme, bütçe, finans, program geliştirme, okul-toplum ilişkisi gibi birçok rolü gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Balyer, 2012, s. 75).

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde, yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik rollerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış ve çağdaş okul müdürünün liderlik rolleri yeniden belirlenmiştir. Bu liderlik rolleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik şeklinde sıralanabilir. Ancak yapılan alanyazın taramasında müdürlerin en fazla vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerini benimsediği ve yerine getirdiği saptanmıştır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s. 277).

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm eğitim örgütlerinin yapı ve işleyişlerini değiştirmekle birlikte, bu örgütlerde lider konumunda olan okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarının da değişimini gerekli kılmıştır. Gümüşeli'ne (2001) göre, bu doğrultuda yürütülen çalışmalar neticesinde çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları yeniden belirlenmiştir. Her biri kendine özgü bilgi, beceri ve tutumları gerekli kılan bu liderlik alanları ve bu alanlara ilişkin önemli davranışlar aşağıdaki gibi altı başlık altında açıklanabilir. Bunlar: Örgütlerin geleceğine yön veren “*vizyoner liderlik*”, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış “*öğretim liderliği*”, okul çevresi ve veliler ile açık, etkin ve katılıma dayalı bir iletişim sistemi kuran ve sürdüren “*toplumsal liderlik*”, örgütü ve kaynaklarını mevcut mevzuata ve kurallara uygun bir biçimde yöneterek, güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturan “*örgütsel liderlik*”, bireysel ve mesleki açıdan ahlaki standartlara uygun davranışlar sergileyerek çalışanlara ve okul toplumuna örnek olan “*etik liderlik*” ve son olarak öğrenciler ve okulun yararına olan politikalar geliştiren “*politik liderlik*” tir. Okul müdürlerinin çağın gereklerini yerine getirebilecek şekilde yöneticilik görevini yapabilmeleri için; “*vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik*” alanlarında yeterli olmaları gerekmektedir (Gümüşeli, 2001, s. 531-545). 1980’lerde etkili okul paradigmasının ortaya çıkmasından bu yana, araştırmalar öğrencilerin akademik başarılarını artırmada fark yaratan okul müdürü uygulamaları

hakkında rapor vermeye devam etmiştir (Barber ve Mourshed, 2007; Davis ve ark., 2005; Hallinger, 2003; Leithwood ve ark., 2006; Leithwood ve ark., 2004; Louis ve ark., 2010; Pont ve ark., 2008). Aslında etkili okul hareketi, okul müdürlerinin yetkinlikleri konusunda ilgi uyandırmıştır. 1990 yılında, Eğitim Yönetiminde Ulusal Politika Kurulu (NPBEA), tarafından 21 okul yeterliliği veya performans şartı belirleyen müdürlük çalışması için Ulusal Komisyonunun sonuçları yayınlanmıştır. Dört alandan (fonksiyonel, kişilerarası, bağlamsal ve müfredat) oluşan bu çalışma, uzun süredir okul müdürlerinin yeterliliklerini yöneten altın standartlar olarak kabul edilmiştir (Lambert ve Bouchamma, 2019, s. 53). Bu standartlar okul müdürlerinin rol ve görevleri ile ilgili, neleri bilmeleri ve neleri yapabilmeleri gerektiğini tanımlaması açısından önemlidir.

Okul müdürlerinin birincil görevlerinden biri, okuldaki herkes için olumlu ve sağlıklı öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmektir, bunun yanında, Bredeson ve Johansson'a (2000, s. 385) göre okul müdürünün önemli rollerinden biri öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaktır ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim için önemli bir etkiye sahip olduğunu belirleyen dört alan şunlardır:

- 1) öğretim lideri ve öğrenen olarak müdür,
- 2) bir öğrenme ortamının yaratılması,
- 3) mesleki gelişimin tasarımına, sunumuna ve içeriğine doğrudan katılım ve
- 4) mesleki gelişim sonuçlarının değerlendirilmesidir.

Okul müdürlerinin “öğretim liderliği” en önemli sorumluluklarından biridir. Okulun öğretim lideri olarak müdürün rolünü vurgulayan (Kaskinen-Chapman, 1992; Porter ve Collicott, 1992; Schattman, 1992; Servatius ve ark., 1992) çok sayıda çalışma yapılmıştır. Okul müdürlerinin önemli rollerinden biri de kapsayıcı eğitim ve öğretime öncülük etmektir. Kapsayıcı okullarda öğretim liderleri ve değişim temsilcileri olarak, müdürler aşağıdaki önemli yetkinliklere sahip olmalıdır:

- 1) Müdürler, heterojen öğrenci gruplarının öğrenmesi için ortamlar geliştirirken öğretmenlere destek ve geri bildirim sağlamak için etkili öğretim, değerlendirme ve disiplin konularında bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.
- 2) Müdürler, öğretim ekipleri kurma ve destekleme becerilerine sahip olmalı ve ekiplerin bir araya gelmesi ve çalışmaları için destek sağlama konusunda

zaman planlaması yapmalıdır. Müdürler ayrıca öğretmenlerin ekip üyeliğinin yararlarını anlamalarını sağlamalıdır.

- 3) Müdürler, işbirlikçi etkileşimleri destekleme ve işbirlikçi gruplarda rahat ve etkili bir şekilde çalışmaya istekli olmalıdır.
- 4) Müdürler, okullarda kapsayıcı liderlik yetkinliği ile okul ve toplumun bağlılığıyla sonuçlanan net bir vizyon oluşturmalıdır (Barnett ve Monda-Amaya, 1998, s. 181-182).

Fullan (1991, s. 161) ise okul liderliği için rolleri; okul hedeflerini paylaşma, öğretmen işbirliğini sağlama, öğretmenler için öğrenme fırsatları yaratma, öğretmen bağlılığını sürdürme ve öğrenci öğrenimi ile ilgili olarak okulu şekillendirmek için öğretmenlerle birlikte çalışma, şeklinde sıralamıştır. Okul müdürlerinin önemli görev ve yetkilerinden bir diğeri okul toplumu katılımı ile okul vizyonu, misyonu ve hedeflerini belirlemektir. Okul vizyonunu belirleme konusunda okul toplumu katılımının önemine yönelik destek, eğitim liderliği literatüründe yaygın olarak ele alınan konular arasında yer almaktadır (Mombourquette, 2017, s. 20-21).

Okul müdürlerinin bir diğer önemli yetkinlik alanı, etkili bir iletişim kurma ve okul ile ilgili alınan kararlara paydaş katılımını sağlama becerileridir. Konuşma ve etkili dinleme becerileri okul içi iletişim ve süreçlerin etkili yürütülmesini sağlar. Okul müdürleri öğretmenlere mesleki gelişimleri hakkında görüş, öneri beyan etme fırsatları da sağlamalıdır. Bu diyaloglarda müdürler, öğretmenin öğrenmesini ve sınıf uygulamalarını güçlendirmek için okulda kolektif liderlik kapasitesi oluşturacak şekilde öğretmen özerkliğine destek vererek onların profesyonel karar alma sürecine katılımını teşvik etmelidir (Bredeson ve Johansson, 2000, s. 393-394).

Wilhite ve ark., (2018, s. 13) tarafından yapılan çalışmada okul liderleri temel yetkinlikleri için Eğitim Liderliği Kurucu Konseyi (ELCC), Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar (PSEL) incelenerek ve yazarların kendi deneyimlerine ilişkin literatür gözden geçirilerek, okul liderleri temel yetkinlikler listesi oluşturulmuştur. Liste bir dizi uzman incelemesiyle doğrulanan on iki temel yetkinlikten oluşmaktadır. Bölge okul yönetim kurulu üyeleriyle işbirliği ve çalışma da “*okul yönetimi*”, bölge liderliğini ve etkinliklerini etkileyen yasaları anlamayı gerektiren “*okul hukuku*”, bölge eğitiminin iyileştirilmesinde proaktif, ilgili bir lider olan, “*öğretim liderliği*”, finans, tesis, insan kaynakları ve düzenlemelerini yönetme de “*kaynak yönetimi*”, okul

girişimlerinde daha iyi performans için personele liderlik etme ve motive etme de etkili olan “vizyon liderliği”, okul değişim ve iyileştirmelerine liderlik etme ve yönetmede “değişim liderliği”, okul bölgesi personeli ve paydaşlarla iletişim kurma da “iletişim”, eğitim hedeflerinin geliştirilmesi ve belirlenmesinde “stratejik planlama”, okul verilerini ve değerlendirme bilgilerini yorumlama ve kullanma da “okul veri yönetimi”, okul topluluğu üyeleri, veliler vb. ile “topluluk ilişkileri”ni geliştirme, farklı öğrenciler için etkili öğretim sağlama da “farklı öğrenci stratejileri” ve işbirliği ve ekip çalışması oluşturma da “İşbirliği” (Wilhite ve ark., 2018, s. 13) gibi okul liderlerinin yerine getirmesi gereken rol ve bu rolleri yerine getirmede, gerekli bilgi beceri ve tutumları kapsayan yetkinlikler belirlenmiştir.

Karataş (2016, s. 59), okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilebilmesi için gerekli olan mesleki standartları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, 98 mesleki yeterliği kapsayan 8 yeterlik alanı tanımlanmıştır: 1) temel bilgi (16 yeterlik), 2) örgütsel yönetim (18 yeterlik), 3) etkili iletişim (11 yeterlik), 4) teknoloji liderliği (13 yeterlik), 5) değişim liderliği (12 yeterlik), 6) eğitim liderliği (11 yeterlik), 7) okul-toplum ilişkileri (10 yeterlik) ve 8) toplum ve yaşam (7 yeterlik). Okul müdürleri rol ve yetkinlikleri ile ilgili başka bir çalışmada, Akinfolarin (2017), devlet ortaokullarında okul kaynaklarının etkili yönetimiyle ilgili müdürlerin yönetsel yeterliliklerini analiz edip, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerini, etkili insan kaynakları yönetimi, etkili malzeme kaynak yönetimi, etkili mali kaynak yönetimi şeklinde sıralanmıştır (Akinfolarin, 2017, s. 1-5).

Amerika Birleşik Devletleri’nde, “Her Öğrenci Başarılı Olur Yasası” çerçevesinde bölgesel alınan kararlar ile doğru müdürün işe alınması ve yetkinliğe dayalı müdür seçimi süreci yürütülmesi sağlanılmaya çalışılmış, özellikle kentsel bölgeler ve düşük performanslı okul ortamlarındaki müdür yetkinlikleri konusunda uygulamalar ve bilimsel değerlendirmeler yapılması teşvik edilmiş, bu bağlamda yapılan çalışmalarda, genellikle deneyime ve ilişkilere dayanan geleneksel işe alım uygulamalarından, başarıya ve potansiyele bağlı bir uygulamaya geçme ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır (Steiner, Hassel ve Hassel, 2008’den aktaran Hitt ve ark., 2018, s. 61-62). Başarılı okul liderlerinin yetkinlikleri ve davranışsal özelliklerini tanımlayan Steiner, Hassel ve Hassel (2008) tarafından yapılan çalışma (Aktaran Hitt ve ark., 2018, s. 61-62) Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Müdürleri Yetkinlikleri ve Tanımlayıcıları

Sonuçlara ulaşmak için harekete geçirme	Liderin olağanüstü sonuçlar elde etme niyetini ve başarı için gereken görev odaklı eylemleri kapsayan yetkinlikler Zorlu hedefler belirleme ve engellere rağmen yüksek performans standardına ulaşma güdüsü ve eylemleri
İnisiyatif ve sebat	Zorlu hedefler belirleme ve engellere rağmen yüksek performans standardına ulaşma güdüsü ve eylemleri
İzleme ve yönlendirme	Net beklentiler belirleme ve diğerlerini performanstan sorumlu tutma yeteneği Gelecekteki faydalardan yararlanmak veya sorunlardan kaçınmak için planlamaya yönelik bir eğilim
Sonuçları etkileme	Liderin başkalarıyla birlikte çalışma yetkinliği
Etkilemek ve ikna etmek	Başkalarının algılarını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemek amacıyla hareket etmek
Takım liderliği	Kuruluşun yararına bir grubun yetkili liderliğini üstlenmek
Başkalarını geliştirmek	Başka bir kişinin kısa ve uzun vadeli etkinliğini artırmaya yönelik etkileme
Problem çözme	Liderin başkalarıyla birlikte çalışma niyetini kapsayan yetkinlikler
Analitik düşünme	Olayları mantıklı bir şekilde parçalama ve sebep-sonuç ilişkisini tanıma yeteneği
Kavramsal düşünce	Görünüşte ilgisiz şeyler arasındaki kalıpları ve bağlantıları görme yeteneği.
Liderlik etmek için güvenilir olma	Liderin odaklanmış, kararlı ve kendinden emin kalma niyetini kapsayan yetkinlik
Özgüven	Kişinin görevleri başarma yeteneğine ve bu yeteneği yansıtan eylemlere olan kişisel inancı

Kaynak: Steiner, Hassel ve Hassel (2008)'den aktaran Hitt ve ark., (2018, s. 62), Principal Competencies That Make a Difference-Identifying a Model for Leaders of School Turnaround

Leithwood ve ark. (2008-2019, s. 4) çalışmalarında başarılı okul liderlerinin rol ve yetkinliklerini Tablo 5'te görüldüğü gibi kategorize etmiştir, başarılı okul liderliği hakkında yedi güçlü iddia şeklinde bu kategoriler 2008 yılında ortaya koyulmuş ve 2019 yılında bahsi geçen araştırmacılar tarafından revize edilmiştir

Tablo 5. Başarılı Okul Liderlerinin Yaptıkları

Uygulama Alanları	Özel liderlik uygulamaları
Yön Belirleme	Paylaşılan bir vizyon oluşturmak** Belirli, paylaşılan, kısa vadeli hedefleri belirlemek Yüksek performans beklentileri yaratmak Vizyon ve hedefleri iletmek**
İlişkiler Kurma ve İnsanları Geliştirmek	Personelin mesleki gelişimlerini teşvik etmek Bireysel personel üyeleri için destek sağlamak ve dikkate alındığını göstermek Okulun değerlerini ve uygulamalarını modellemek** Personel, öğrenciler ve veliler arasında ve onlarla güvenilir ilişkiler kurmak** Öğretmen federasyon temsilcileri ile verimli çalışma ilişkileri kurmak
İstenilen Uygulamaları Destekleyecek Organizasyonu Geliştirmek	İşbirliği kültürü oluşturmak ve liderliği dağıtmak** İşbirliğini kolaylaştırmak için organizasyonu yapılandırmak** Aileler ve topluluklarla üretken ilişkiler kurmak** Okulu daha geniş çevreye bağlamak ** Güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlamak Okulun vizyonunu ve hedeflerini desteklemek için kaynakları tahsis etme**
Öğretim Programını Geliştirmek	Öğretim programı personeli** Eğitim desteği sağlama Öğrenci öğrenimini ve okul gelişimindeki ilerlemeyi izleme Personeli dikkat dağıtıcı şeylerden korumak öğretim çalışmalarına odaklanmalarını sağlama

Kaynak: Leithwood ve ark., (2008-2019, s. 4), Seven strong claims about successful school leadership revisited.

Hitt ve ark., (2018) tarafından okul müdürlerinin okul dönüşümü üzerindeki etkisi araştırılmış ve okul müdürlerinin düşük performanslı okulların geri dönüşümünü etkili bir şekilde sürdürmeleri ve desteklemeleri için gereken yeterlilikler ortaya koyulmuştur, okullarında öğrenci başarısında hızlı bir artış yaşayan 19 okul müdürü ile davranışsal olay görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından görüşme verilerinden, geri dönüşe (tersine çevirme) öncülük eden müdürlerin belirli özelliklerini ve eylemlerini kapsayan yedi yetkinlik alanı elde edilmiş ve bu yetkinlikler Tablo 6’da sunulmuştur. Her yetkinlik, okul dönüşüne (olumlu anlamda tersine çevirme) öncülük eden bir grup müdürün eğilimini temsil etmektedir (Hitt ve ark., 2018, s. 67-68).

Tablo 6. Yeni Model: Yetkinlikler ve Açıklamaları

Yetkinlikler	Açıklama
Başlatma ve sürdürme	Müdür, okuldaki zorluklara direnerek ve bunlarla başa çıkarak ve uygulama sorunlarını ele almak için uygun stratejiler geliştirerek sürdürülebilir sonuçlara odaklanır.
Başkalarına ilham verme ve motive etme	Müdür, eyleme geçirilebilir hedefler geliştirmek ve nihayetinde okulda değişimi gerçekleştirmek için onların girdilerinden yararlanmak üzere bir grup yetişkinle birlikte çalışır.
Amaçlanan yanıtları ortaya çıkarma	Müdür, başkalarının algılarını, düşüncelerini ve eylemlerini etkilemek amacıyla eylemlerde bulunur.
Sorumluluk ve destek yoluyla kapasite oluşturma	Müdür, okul performans ihtiyaçlarının farkındadır ve diğerlerini yüksek standartlardan sorumlu tutar.
Öğrencilerle ilgilenme	Müdür, öğrencilere bağlılığını gösterir.
Problemleri belirginleştirir ve çözümler üretir	Müdür, görünüşte ilgisiz konular veya fikirler arasında anlamlı kalıplar görme yeteneğini gösterir ve bu da yeni fikirlere veya yeni bakış açılarına yol açar.
Sorunları ifade etmek ve çözmek için araştırma yapar	Müdür, sorunları ve fırsatları mantıklı bir şekilde analiz etme, neden ve sonucu ayırt etme yeteneğini gösterir.

Kaynak: Hitt ve ark., (2018, s. 67-68), Principal Competencies That Make a Difference-Identifying a Model for Leaders of School Turnaround.

Gerekli beceriler/yetkinlikler, belirlenen performans sonuçlarına ulaşmak için liderin bilmesi ve yapabilmesi gereken liderlik davranışının belirli yönleridir. Bunlara, liderlerin bir örgütten diğerine geçerken uygulayabilmeleri gereken aktarılabılır beceriler de denir ve bunlar, liderlerin örgütsel performansı ve davranışları etkileme yeteneği için esastır. Doğal olarak, bağlam (durum, şartlar), bu becerilerin istenen başarı ile gösterilip gösterilmeyeceğini belirlemede önemli bir rol oynayacaktır. Yüksek performanslı müdürler üzerine yapılan çalışmaya yönelik müdürlerle görüşmeler yapılırken çoğu, iletişim, etkili ilişki kurma ve teknik yeterlilik gibi becerilerin önemini ifade etmiştir. Ayrıca Hutton (2017) tarafından yapılan çalışmada ve literatürde tartışılan diğer ilgili becerilere dayanarak, bu model için yedi tane gerekli beceri/yetkinlik seçilmiştir, bunlar: teknik, ilişkisel, kavramsal, sistem yönetimi, analitik (çözümse), iletişim ve yorumlayıcı, şeklindedir (Hutton, 2017, s. 570). Hutton (2017)

tarafından belirlenen okul liderliği performansında gerekli becerilere ve yetkinliklere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Okul Lideri Performansında Gerekli Beceriler/Yetkinlikler

1- Teknik Beceriler	<i>“Northhouse (2013) teknik becerileri “belirli bir iş veya faaliyet türü hakkında bilgi ve yeterlilik” olarak tanımlamaktadır (s. 44). Bunlar, organizasyonun günlük faaliyetlerini gerçekleştirmek için gerekli becerilerdir. Örneğin, teknik beceriler, okulların etkin işleyişini yöneten kuralların ana hatlarını çizen yönetmelikler hakkında iyi bir bilgiye sahip olmayı içermektedir. Hoy ve Miskel (2005) teknik becerilerle ilgili faktörler arasında “bütçeleri yönetme, standartlara dayalı hesap verebilirliği nasıl uygulayacağını bilme, test sonuçlarını yorumlama, öğretme ve öğrenmedeki gelişmeleri denetleme ve koordine etme, personeli değerlendirme ve öğrenci disiplinini sağlama” (s. 382) yer almıştır.” (Hutton, 2017, s. 570).</i>
2- İnsan İlişkileri Becerileri	<i>“İnsan ilişkileri becerileri, kişinin insanlarla çalışma bilgisini ve kapasitesini ele alır. Northhouse (2013) “Bir liderin asıları, akranları ve üstleriyle örgütün hedeflerine ulaşması için etkili bir şekilde çalışmasına yardımcı olan yeteneklerdir, şeklinde ifade etmiştir. Hoy ve Miskel (2005) bu becerilerden “başkalarının duygu ve tutumlarını anlamayı ve bireysel ve işbirliğine dayalı iş ilişkilerinde insanlarla nasıl çalışılacağını bilmeyi kapsayan” kişilerarası beceriler olarak bahsetmiştir (s. 382). Aslında, bir lider etkili insan ilişkileri becerileri gösteremezse, etkili okul ve öğrenci performansı elde etmenin zor olacağı yönünde güçlü bir olasılık vardır.” (Hutton, 2017, s. 571).</i>
3-Kavramsal Beceriler	<i>“Kavramsal bir beceri “fikirler ve kavramlarla çalışma yeteneğidir. . . kavramsal beceriler, bir kuruluş için bir vizyon ve stratejik plan oluşturma merkezinde yer alır” (Northhouse, 2013, s. 46). Lunenburg (2010), “üst düzey yöneticiler zamanlarının büyük bir bölümünü planlamaya ayırdıklarından, göreceli eğilimler, olasılıklar, kalıplar ve ilişkiler açısından düşünmek için kavramsal becerilerden yararlanırlar” derken kavramsal becerilerin önemine işaret etmiştir (s. 9). Liderin organizasyonun genel işleyişini daha iyi anlamasını ve böylece stratejik olarak hareket etmek için daha iyi bir konumda olmasını sağlayan tam olarak kavramsal becerilerin varlığıdır.” (Hutton, 2017, s. 571).</i>
4- Sistem Yönetimi Becerileri	<i>“Hoy ve Miskel’in (2005) tanımladığı gibi sistem yönetimi becerileri, ABD Çalışma Bakanlığı (2000) Sekreterliğin Gerekli Becerileri Elde Etme Komisyonu (SCAN- US Department of Labour (2000) Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCAN)) tarafından tanımlananlarla eş anlamlıdır. En geniş anlamıyla, yetkinlikler, bugünün işverenin yarının yüksek performanslı çalışanında aradığı nitelikleri temsil eder” (s. ix). Bu sistem becerileri, çalışanın karmaşık karşılıklı ilişkileri anlama yeteneği olarak belirlenmiş ve tanımlanmıştır, böylece çalışan:1) Sistemleri anlar ve sosyal, örgütsel, teknolojik sistemlerin nasıl çalıştığını ve onlarla nasıl etkili bir şekilde çalıştığını bilir; 2) Performansı izler ve düzeltir ve eğilimleri ayır eder, sistem çalışmaları üzerindeki etkileri tahmin eder, sistem performansındaki sapmaları teşhis eder ve arızaları düzeltir; 3) Sistemleri geliştirir veya tasarlar ve mevcut sistemlerde değişiklikler önerir ve performansı artırmak için yeni veya alternatif sistemler geliştirir (s. 10).” (Hutton, 2017, s. 571-572).</i>
5-Analitik Beceriler	<i>“Analitik beceriler, “karmaşıklığı sentezlemek ve değerlendirmek” için uygulanan düşünme becerileridir (U.S. Department of Labour, 2000, s. 14). Bu nedenle analitik beceriler, durumun, deneyimin ve sonucun görsel bir resmini oluşturma ve karar vermek için gerekli nitelikleri ve stratejileri belirlemek ve organizasyonla ilgili sorunları çözmek için ilgili bileşen veya unsurları inceleme yeteneğini içermektedir.” (Hutton, 2017, s. 572).</i>
6-İletişim Yetenekleri	<i>“İletişim becerileri “her okul organizasyonunun can damarı” olarak tanımlanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2008, s. 177). Temel bir tanım, iletişimi “konuşma ve yazma yoluyla düşünce ve fikir alışverişi” olarak tanımlar (Zalaquett ve Turner, 1998, s. 4). Bunlara ve Hoy ve Miskel’in (2005) iletişimin çeşitli tanımlarını sorgulamasına dayanarak, terim, resmi veya gayriresmi araçları kullanan bireyler veya kişi grupları arasında mesajların değiş tokuşunu ve anlam paylaşımını içeren etkileşimli bir ilişkisel süreç olarak tanımlanabilir. İletişimin önemi, Lunenburg ve Ornstein tarafından, farklı türdeki kuruluş ve okul yöneticilerinin yüzde 70 ile 80’inin zamanlarını iletişim kurarak geçirdiğini gösteren bir dizi çalışma hakkında rapor verdiklerinde dikkatleri çekmiştir. Buna ek olarak, Güney Florida Üniversitesi Kariyer Merkezi (2015) tarafından bildirilen bir araştırma, katılımcıların yüzde 97,60’ının iletişimi günümüz iş yeri için önemli bir beceri olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Liderlik etkinliğinde iletişimin önemi büyüktür ve bu nedenle etkili performans için gerekli olan önemli yeterliliklerden biri olarak ele alınmalıdır.” (Hutton, 2017, s. 572-273).</i>
7-Yorumlama Becerileri	<i>“Bu beceriler, okul müdürleri ve diğer okul liderleri tarafından karar verme sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Yorumlama, organizasyon için ileriye dönük kararlar almak için insanların davranışlarını ve bir organizasyonun eylemlerinin sonuçlarını anlamlandırmaktır. Bu beceri daha yüksek düzeyde ve karmaşık bir yapıya sahiptir ve karmaşık organizasyonel ortamlarda zor kararlar almak için gereklidir.” (Hutton, 2017, s. 5573).</i>

Kaynak: Hutton (2017, s. 570-573), Leadership Performance Model for the Effective School Principal.

Güçlü pedagojik liderlik uygulayan ve yönettikleri okulların kalitesini etkileyen etkili okul müdürlerine olan ihtiyaç en az iki nedenden dolayı eğitim politikalarının

önemli bir parçasıdır. İlk olarak, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sisteminin temeli olarak özerkliği güçlendirmeyi ve eğitim kurumlarına daha fazla sorumluluk vermeyi hedeflemektedir (Eurydice, 2007). Ülkeler farklı modeller kullanıyor olsa da, okullar eğitim yetkilileri ve genel toplum tarafından giderek daha fazla sorumluluk üstlenmektedir. Daha fazla okul özerkliğine yönelik bu süreç, artan öğrenci performansı beklentisiyle doğru orantılıdır; bu, öğrenciler arasındaki “çıtayı yükseltmeyi ve farkı azaltmayı” taahhüt eden eğitim sistemlerinde de ortak bir eğilimdir. Bunların yanı sıra mali yönetim, insan ve malzeme kaynaklarının yönetimi ve okullarda öğrenmenin yönetimi dahil olmak üzere büyüyen bir dizi görev yönetimi okul müdürleri için doğrudan bir zorluğu temsil etmektedir. Bu zorlukları aşmanın bir yolu, okul liderliği ile ilgili sorumlulukların kesin bir tanımının yapılmasıdır. Bu bağlamda, görevler için standartlar ve çerçeveler kilit bir unsurdur, çünkü bunlar müdürlerin görevine açıklık getirmekte ve odaklanmayı sağlamaktadır. Dünya Bankası'nın (2007) belirttiği gibi, eğitim kalitesinin üretim zincirinde yer alan her kişi veya kurum için belirli performans seviyeleri oluşturulmalıdır (Pont, 2013, s. 49).

Bugünün okulları tüm dünyada dünün okullarından farklı olduğu için okul müdürlerinden beklenen becerilerin ve yetkinlik standartlarının değişimi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin rolleri, işe alım kriterleri ve mesleki gelişimleri dikkate alınmalıdır (Mulford, 2003, s. 2). Toplum değişmekte iken, değişen eğitim ortamında okul müdürlerinin de mesleki gelişim beklentileri ve süreçleri incelenmelidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “*informal öğrenme*”, “*informal öğrenme*” biçimlerinden olan “*öz yönetimli*” öğrenme ve bunların performansla (iş gören ve örgüt performansı) olan ilişkisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. İnfomal Öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

İnfomal öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, infomal öğrenmenin önemini, nasıl ve hangi yollarla gerçekleştiğini, infomal yoldan ne öğrenildiğini, infomal öğrenmeye ayrılan süreleri ve infomal öğrenmeyi sınırlayan veya destekleyen bağlamsal unsurları ortaya koymaya yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Özellikle infomal öğrenmenin birey ve örgüt performansı üzerindeki etkisine yönelik bilhassa yurtdışında farklı örgütlerde çalışmalar yapılmıştır. Rogers (2014, s. 7) göre, her eğitim

öğrenmedir, ancak her öğrenme eğitim değildir. Örgün öğrenme bir eğitim kurumunda gerçekleşir. Yaygın öğrenme okulların dışında gerçekleşir ve kişiye göre değişir. İnfomal öğrenme günlük yaşamda gerçekleşir ve planlanmaz. Bu alanda yapılan çalışmalar, bu süreci açıklamak için buzdağı görüntüsü metaforunu kullanır: Buzdağının ucu bilinçli, örgün öğrenmedir, ardından yaygın öğrenme gelir, ancak suyun altında infomal öğrenmenin çok daha büyük bir kısmı vardır.

2.5.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yurt dışında infomal öğrenme üzerine yapılmış birçok araştırma bulunmaktadır ve yapılan araştırmalar bireylerin öğrenmesinde bilhassa iş başında öğrenmede infomal öğrenmenin çok önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Yurt içinde yetişkinlerin infomal öğrenmeleri üzerine gerçekleştirilmiş olan araştırmalara bakıldığında, sınırlı sayıda çalışmaya rastlanabilmektedir. Bu durumda, infomal öğrenme ve önemi konusunda farkındalığın olmadığı düşünülmektedir. Türkiye’de işyerinde infomal öğrenmeye ilişkin sınırlı sayıda araştırma olmakla birlikte okul müdürlerinin infomal olarak nasıl öğrendiklerine dair herhangi, bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Altay (2007), tarafından yapılan “*İş Yerinde İnfomal Öğrenme: İstanbul’da Özel Bir Bankada Çalışan Yazılım Mühendisleri Örneği*” isimli çalışmada, iş yerinde çalışanlar arasında infomal öğrenmeyi tanımlamak ve analiz etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, yetişkinlerin temelde öz yönetimli öğrenenler olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenenler farklı kaynaklara ihtiyaç duymakta ve araştırmaları hakkında öğrenmek için ya maddi kaynaklara ya da insan kaynaklarına güvenmektedir. Deneyim yetişkinlerin ayırt edici bir özelliği olmakla birlikte gerekli olduğunda özellikle insan kaynağına başvurdıkları gözlenmiştir.

Dağ (2016), tarafından yapılan “*Fen Bilgisi Öğretmenlerinin İnfomal Öğrenmesi (Ankara İli Keçiören İlçesi Ortaokulları Örneği)*” isimli çalışmada; fen bilgisi öğretmenlerinin infomal öğrenme yolları, sıklıkları ve bu öğrenmelerin çeşitli alanlardaki bilgi becerilerine katkısı incelenmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Ankara ili Keçiören ilçesinde çalışmakta olan 153 fen bilgisi öğretmeni dâhil edilmiştir. Katılımcılara demografik bilgiler ve infomal öğrenme yolları, sıklıkları ve bilgi ve beceriye etkisini ölçen 2 kısımdan oluşan bir anket formu

uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları göstermiştir ki fen bilgisi öğretmenlerinin informal öğrenmesini, öğretmenliğe başlamadan çalıştıkları işler, öğrenciyken sahip oldukları öğretmenler, müze, akvaryum ve bilim merkezi gibi kurum ve kuruluşlara yaptıkları ziyaretler, gönüllü veya üye olarak katıldıkları gruplar, okul içindeki yaşantıları; makale ve deneme okumak; internet kullanmak; TV izlemek gibi faktörler etkilemektedir. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri de informal öğrenmelerini değişen oranlarda etkilemektedir.

Sürerbiçer (2018), tarafından gerçekleştirilen *“Müfettiş Yardımcılarının ‘‘Görüşlerine Göre Kamu Bankalarının Teftiş Kurullarında İnfomal Öğrenme’’* adlı doktora çalışmasında, *“kamu bankalarının teftiş kurullarında görev yapan müfettiş yardımcılarının yetişmesinde informal öğrenmenin yerinin ne olduğunun, nasıl ve hangi yollarla gerçekleştiğinin ve nelerden etkilendiğinin müfettiş yardımcılarının görüşlerine göre belirlenmesi’’* amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi gerçekleştirilmiş ve fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmada; müfettiş yardımcılara görev yaptıkları teftiş kurulları tarafından hem non-formal eğitim hem de informal öğrenme olanakları sunulduğu, müfettiş yardımcılarının işlerinin en önemli yönlerini, uygulamayı, işlerini yaparken uymaları gereken davranış kurallarını, denetim sürecine bakış açısını ve zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlayacak bilgi ve/veya beceriyi informal yoldan öğrendikleri, başta yaparak öğrenme, geçmiş deneyimlerden yararlanma, üstatlar, devre arkadaşları, mevzuat olmak üzere toplamda 34 farklı informal öğrenme kaynak ve stratejisinden yararlandıkları, teftiş kurullarında genel olarak informal öğrenmeyi destekleyici bir ortam bulunmakla birlikte, işyeri koşullarının daha çok geliştirilmeye ve iyileştirilmeye ihtiyacı olduğu ve müfettiş yardımcılarının öğrenmelerinin yaşam boyu ve yaşam genişliğinde sürdüğü, formal, non-formal ve informal bağlamların, müfettiş yardımcılarının mesleklerinin gereğini yerine getirebilmelerinde birlikte etkide bulunduğu ortaya konmuştur. Ünlühisarcıklı (2018) ise çalışan lisansüstü öğrencilerin resmi olmayan işyeri öğrenme deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, üniversitelerinde görev yapan 14 doktora öğrencisi ile derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, lisansüstü öğrencilerin çeşitli iş uygulamalarına katılarak, meslektaşları ve danışmanları ile işbirliği yaparak ve öğrenme fırsatları sağlayan yeni zorluklarla karşılaşarak işte öğrendiklerini ortaya koymuştur.

2.5.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yetişkinlerin informal öğrenme etkinliklerine yönelik olarak gerçekleştirilen ampirik çalışmalardan ilki, Johnstone ve Rivera tarafından 1961-62 yıllarında yapılmış olan istemli (gönüllü) öğrenme üzerine Amerika Birleşik Devletleri araştırmasıdır. 2845 yetişkin katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada katılımcılara tamamlayıcı eğitim programlarına (further education courses) katılım durumları ile bağımsız öğrenme (independent study) yoluyla kendi kendilerine herhangi bir konu öğrenip öğrenmedikleri ve şu anda bu tür bir öğrenme içinde bulunup bulunmadıkları sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; yetişkinlerin yaklaşık %40'ı geçmişte bu tür öğrenme etkinliklerine başvurduklarını, %10'u o sırada bu tarz öğrenme etkinliğine başvurduklarını ayrıca bu yetişkinlerin bağımsız öğrenme etkinliklerine katılımlarının tamamlayıcı eğitim programlarına göre yaklaşık olarak iki kat daha fazla olduğu, tamamlayıcı eğitim programlarına katılanların da çoğunun bağımsız öğrenim içinde yer aldığı ortaya konmuştur (Johnstone ve Rivera, 1965'ten aktaran Livingstone, 2001, s. 6).

Ulusal düzeydeki en kapsayıcı değerlendirmelerden biri hem resmi yapılandırılmış eğitim programlarını hem de yapılandırılmamış eğitim etkinliklerini (iş arkadaşlarına sorular sormak, öz-yönetimli öğrenme ve başkalarının iş yapmasını izlemek gibi) ele alan 1989 tarihli bir Avustralya araştırmasıdır. Bu anket, organize şirket eğitim programlarına katılımın daha önce tartışılan hiyerarşik sıra boyunca farklılık gösterdiğini ve üniversite mezunlarının daha az eğitim almış olanlara göre bu eğitimlere çok daha fazla dahil olduğunu ortaya koymuştur. Örgün eğitimin tüm seviyelerinde yer alanların üçte ikisinden fazlası, geçen yıl içinde işle ilgili bu tür informal öğrenme ile meşgul olduklarını belirtmiştir (OECD 1991, s. 142, 149). 1997'de yapılan müteakip bir Avustralya araştırması, önceki yıl içinde ücretli ve maaşlıların yüzde 54'ünün okul ve örgün eğitime, yüzde 72'sinin ise informal eğitime katıldığını ortaya koymuştur (Avustralya İstatistik Bürosu, 1997, Livingstone, 2001, s. 17).

Livingstone (2001) tarafından yapılan çalışmada informal öğrenmeye yönelik katılım oranlarına, ayrılan sürelerle ve araştırmanın gerçekleştiği ülkelere Tablo 8'de yer

verilmiştir, belirtilen yıllar, yayın yılı değil araştırılan öğrenme dönemine atıfta bulunur.

Tablo 8. İnformal Öğrenme Aktivitelerinin Tahmini Sıklığı, Seçilmiş Ülkeler, 1975-1998

Araştırma	Toplam saat/yıl	İnformal öğrenenler (%)
Hiemstra (1975) [N=256; 55 yaş üstü Nebraskalılar]	325	84
Penland (1976) [N=1501; ABD ulusal yetişkin nüfusu]	514	76
Tough (1971-78) [1970'lerin vaka çalışmalarına dayalı tahmin]	500	98
Leean and Sisco (1981) [N=93 kırsal Vermont okulu terkleri]	425	98
Blomqvist/Niemi/Ruuskanen (1995) [N=4107; Fin yetişkin nüfusu]	20+	22
Livingstone/Hart/Davie (1996) [N=1000; Ontario yetişkin nüfusu]	600	86
Beinart ve Smith (1994-97) [N=5653; Birleşik Krallık yetişkin nüfusu]	N/A	57
NALL (1998) [N=1562; Kanada ulusal yetişkin anketi- Hayat Boyu Öğrenmeye Yeni Yaklaşımlar (NALL)]	750	95
Livingstone/Hart/Davie (1998) [N=1007; Ontario yetişkin nüfusu]	750	88
Livingstone/Hart/Davie (2000) [N=102; Ontario yetişkin nüfusu]	650	86

Kaynak: Livingstone (2001, s. 8-9), Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research. NALL Working Paper.

Livingstone (2001) tarafından yapılan “Yetişkinlerin İnformal Öğrenimi: Tanımlar Bulgular Farklar Ve Gelecekteki Araştırmalar” adlı çalışmada, informal öğrenmenin tahmini kapsamı, rolü, sonuçları ile informal ve formal öğrenme yöntemleri arasında varsayılan bağlantılar hakkında ampirik araştırmanın bir incelemesine yer verilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar (NALL-2000) ulusal anketine göre, Kanadalı yetişkinlerin yüzde 95'inden fazlasının önemli olarak tanımladıkları bir tür informal öğrenme faaliyetine katıldıkları tespit edilmiştir.

Slater (2004), “İşyerinde İnformal Öğrenme: Kar Amacı Gütmeyen Finansal Hizmetler Sektöründe Çalışanın İnformal Öğrenmeye Katılma Yeteneğini Etkileyen Bağlamsal Faktörlerin Tanımlanması” adlı doktora çalışmasında; kar amacı gütmeyen bir finansal hizmetler organizasyonunda meydana gelen informal öğrenme türlerini ve çalışanların informal öğrenime katılma yeteneklerini etkileyen faktörleri tanımlamayı amaçlamıştır. 1996 ABD Çalışma Bakanlığı Çalışma İstatistikleri Bürosu raporuna göre, tüm işyeri öğreniminin %70'nin informal olabileceği düşünülmektedir. Bu,

informal işyeri öğreniminin bir şirketin genel etkinliği ve rekabet etme yeteneği için kritik olduğunu göstermektedir. Ancak Slater'e (2004) göre, günümüz şirketlerinin çoğu, işgücünü eğitmek için resmi eğitim yöntemlerinin kullanımına odaklanmaya devam etmektedir. Bu yönteme sıkı sıkıya güvenmek, çoğu zaman ortaya çıkan öğrenmenin çoğunu kaçıırken iş gücünün yavaş gelişmesine neden olmaktadır. Eshach (2006), tarafından yapılan “Okul İçi ve Okul Dışı Öğrenme Arasında Köprü Kurmak: Formal, Non-Formal ve İnformal Eğitim” isimli çalışmada, bir kişinin okul içi ve okul dışı öğrenme arasında nasıl etkili bir şekilde köprü oluşturabileceği etraflıca incelenmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve yaygın eğitim kurum personelinin görüşleri soruna içgörü sağlamak amacıyla alınmıştır. Yazar makalede okul içi ve okul dışı öğrenme arasında nasıl köprü kurulacağına dair bazı öneriler sunmakta ve açıklanan teorinin nasıl uygulamaya geçirilebileceğine dair bazı pratik fikirlerle çalışma sona ermektedir.

Alonderiene (2009), Litvanya'daki küçük ve orta ölçekli işletmelerde (KOBİ'ler) yöneticilerin informal öğrenimi ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi analiz ettiği çalışmada; informal öğrenmenin iş tatmini üzerinde doğrusal olumlu bir etkiye sahip olduğunu ayrıca bu bulguların diğer ülkeler de gerçekleştirilen benzer araştırma bulgularıyla örtüştüğünü ortaya koymuştur. Scheerens (2011), tarafından gerçekleştirilen “Okulda Aktif Vatandaşlık İçin İnformal Öğrenmeye İlişkin Göstergeler” isimli araştırma, yedi Avrupa ülkesinde, okulda aktif vatandaşlık için informal öğrenmenin derinlemesine vaka çalışmaları yoluyla araştırıldığı uluslararası karşılaştırmalı bir çalışmaya dayanmaktadır. Okul kurallarına uymak, okulda karar verme sürecine öğrenci katılımı, kültürlerarası çatışma ve yansıtıcı pedagoji, okulda aktif vatandaşlık için informal öğrenmeyi etkileyen kilit “süreç” boyutlar olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan, Marinka (2013), tarafından “Çalışanların İnformal Öğrenme Çalışma Bağlamına İlişkin Algılarını Değerlendirmek İçin Bir Aracın Geliştirilmesi Ve Doğrulanması”adlı doktora tez çalışmada; çalışanların informal öğrenme çalışma bağamlarına ilişkin algılarını ölçecek bir araç geliştirmek, doğrulamak ve informal öğrenme literatüründeki bu boşluğu gidermek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, literatürde tanımlanan informal öğrenme çalışma bağamlarından (a) yönetim desteği algıları; (b) akran desteği algıları; (c) destekleyici bir organizasyon kültürü algıları; ve (c) çalışma kaynaklarına erişim algıları, olmak

üzere dört bileşen ampirik olarak incelenmiştir. Çalışmadaki bulgulara göre yönetim desteği, akran desteği ve destekleyici bir organizasyon kültürü, informal öğrenmeye katılım ile pozitif bir ilişkiye sahiptir.

Schürmann ve Beusaert (2015), tarafından yapılan “*İnformel Öğrenmenin İtici Güçleri Nelerdir?*” isimli çalışmada; çalışanların formal öğrenmede hangi faaliyetlerde bulundukları ve informal öğrenmeye iten faktörlerin neler olduğunun keşfedilmesi amaçlanmış bu doğrultuda Almanya makine üretiminde çalışan, on insan kaynaklarından (İK) ve on pazarlama çalışanından oluşan yirmi kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgular çalışanların çoğunlukla diğerleriyle konuşarak veya işbirliği yaparak, çevrimiçi bilgi arayarak, meslektaşlarından ve amirlerinden geri bildirim alarak ve arayarak, okuyarak informal olarak öğrendiklerini ortaya koymuştur. Daha sonra, örgütsel etkenlerin, görev ve iş etkenlerinin, kişisel etkenlerin ve örgün öğrenmenin çalışanların informal öğrenmelerini etkilediği, aksine geçmiş deneyimlerin informal öğrenmeyi etkilemediği bulunmuştur. Genel olarak, informal öğrenme üzerinde en büyük etkiye sahip kategoriler: Öğrenme ve gelişme bağlantısı, geri bildirim alma, meslektaşlar ve şeflerle etkileşimler ve destek alma şeklindedir.

Kortsch, Schulte ve Kauffeld (2018) tarafından yapılan “*Alman Zanaat İşçilerinin İnfomal Öğrenme Stratejileri*” adlı çalışmada, zanaatkarların mevcut informal öğrenme stratejilerinin ve bu stratejileri nasıl kullandıklarının, öğrenmenin çalışanların iç ve dış pazarlanabilirliği üzerindeki etkisinin ve faydalı işyeri özelliklerinin (özerklik, geri bildirim) araştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgularda; kendinden, diğerlerinden, diğer kaynaklardan ve yeni medyadan öğrenme şeklinde dört informal öğrenme stratejisi bulunmuştur. Ayrıca daha yoğun öğrenme biçimleri, iç pazarlanabilirlik ile pozitif bir ilişkiye sahipken, dış pazarlanabilirlik ile ilgili herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Okul müdürlerinin mesleki gelişimi, eğitim sistemlerinin kalitesini artırmada kilit bir unsurdur. Araştırmalarda (örneğin OECD 2008, Jiang ve ark., 2017) ileri sürüldüğü gibi, müdürlerin mesleki gelişimi, eğitim kurumlarının kalitesi ile doğrudan ilişkilidir ve “eğitim liderlerinin eğitiminin resmi hizmet öncesi ve hizmet içi müdür geliştirme programlarıyla ilişkilendirilmesi yaygın olsa da, informal öğrenme fırsatları

giderek daha yaygın hale gelmektedir” (Gomez ve ark., 2019, s. 1). Aittola, (1999) “Okul İçinde ve Dışında İnfomal Öğrenme Olanakları” isimli çalışmasında; yeni bilgilerin yayıcısı ve önemli öğrenme deneyimlerinin üreticisi olarak formal eğitimin rolünün sürekli olarak azaldığını, günlük hayatta ve iş yerlerinde, eylem ortamlarında meydana gelen infomal öğrenmeye ilginin arttığını ve infomal öğrenmenin, çeşitli yerlerde ve çeşitli yollarla gerçekleştiğini ileri sürmüştür.

Zhang ve Brundrett (2010) tarafından gerçekleştirilen “Okul Liderlerinin Liderlik Öğrenimi Konusundaki Bakış Açıları: İnfomal ve Deneyimsel Öğrenme Durumu” isimli çalışmada, okul liderlerinin liderlik becerilerini geliştirmenin en iyi yolları hakkındaki algıları incelenmiştir. Veriler 18 okulda 34 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların çoğunun resmi kurslar yerine mentorluk ve deneyimsel (*tecrübeyle ilgili, deneyisel; tecrübelerden elde edilen*) liderlik geliştirme biçimlerini tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Daha spesifik olarak, sonuçlar infomal ve deneyimsel öğrenme yoluyla yeni liderler ve geleceğin liderlerini geliştirmek amacıyla bireysel okullar bağlamında okul müdürlerinin artan sorumluluklar almaya teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Jiang ve ark. (2017) göre liderlik ve liderlik gelişimine dayalı uluslararası bulgular kapsamlı olmakla birlikte, bazı Asya ülkelerinde müdürlerin hazırlığına ilişkin güncel açıklamalar yaygın değildir. Araştırmacılar, Çin'in Henan Eyaletinde Eğitim Hazırlığı ve Müdürlerin Mesleki Gelişimi: Formal ve İnfomal Öğrenme” isimli çalışmalarında, müdürlerin hazırlık eğitimiyle ilgili yaptıkları küçük ölçekli bir keşif araştırmasında, okul müdürlerinin formal eğitimleri değerli bulurken, birçok yükümlülük ve sorumlulukları yerine getirmede diğer infomal öğrenme kaynaklarına da başvurduklarını ortaya koymuştur. Gomez ve ark., (2019), tarafından yapılan “Okul Liderleri Arasında İnfomal ve Formal Öğrenme Stratejilerini Destekleyen Faktörler” isimli çalışmada ilk ve orta dereceli okul müdürleri tarafından mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak kullanılan, infomal ve formal öğrenme stratejilerini destekleyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmış bu doğrultuda 715 okul liderine anket uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, yapısal yönlerin ötesinde, çeşitli unsurların okul müdürlerinin hem formal hem de infomal öğrenme faaliyetlerine katılımına açıkça katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu unsurlar, örgütsel öğrenme süreçlerine yakınlığı

olan bir örgüt kültürünün varlığı, yüksek derecede mesleki kararlılık ve mesleğe yönelik motivasyonun yanı sıra mesleki yeterliliklerin olumlu benlik algısıdır.

Ringling ve ark. (2020) tarafından yapılan “İlkokul Müdürleri ve İnfomal Öğrenme: Ağlardan Yararlanma” isimli çalışmada amaç, ağ oluşturmanın ilkökul müdürleri arasında informal öğrenmeye nasıl ve ne şekilde bir araç olarak hizmet ettiğini anlamaktır. Yazarlar, on haftalık bir süre boyunca, altı okul müdürünü gözlemleyerek ve 50'den fazla görüşme gerçekleştirerek çoklu vaka çalışması metodolojisi kullanmıştır. Altı bireysel vaka çalışması ve ardından çapraz vaka analizi yapılmıştır. Çalışma, müdürlerin informal öğrenme fırsatlarının resmi olanlar kadar önemli olduğunu ve genellikle daha sık meydana geldiğini ortaya koymuştur. Ayrıca müdürler, okullarındaki acil zorluklar ve durumlar hakkında informal yollardan bilgi edinmek için günlük olarak diğer müdürlerden oluşan küçük bir ağı güvenmektedir. İnfomal öğrenme, müdürlerin, resmi olarak belirlenmiş tarih ve saatlerin sınırları olmaksızın uygulamalarını sürekli olarak geliştirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Özetle informal öğrenme doğal bir biçimde ve belirli bir zamanda okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları bilgiye dayalı olarak gerçekleşmektedir.

2.5.2. Öz-yönetimli öğrenme İle İlgili Yapılan Araştırmalar

L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino ve Long'a (1987) göre; yüksek teknolojinin hakim olduğu bir toplumdaki derin ve hızlı değişimler, örgün eğitim sistemlerinin yeni öğrenme ihtiyaçlarına cevap verme yeteneğini aşmaktadır. Bu nedenle, ortaöğretim sonrası eğitimin geleceği konusunda, öz-yönetimli öğrenme becerileri ve etkinlikleri üzerinde giderek daha fazla vurgu yapılacaktır.

2.5.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmalar genellikle öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri ile yapılmış olup öz-yönetimli öğrenme ve performans arasındaki ilişkiyi inceleyen ayrıca okul müdürlerini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Yurt içinde yapılmış ilgili çalışmalara sırası ile yer verilmiştir.

Karataş (2013) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Üst-Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Açısından Yordanması” isimli çalışmada, öğretmen adayları açısından üst-bilişsel farkındalık düzeylerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordama gücünü test

etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Dicle Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakülteleri'nde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 216'sı kadın ve 102'si erkek olmak üzere toplam 318 üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyine bakılarak öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu kestirilebilir. Bu anlamda, üst bilişsel farkındalıkları artan öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının artacağı söylenebilir.

Bakaç ve Özen (2018) tarafından yapılan “*Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyleri İle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri Arasındaki İlişki*” isimli, 2015-2016 akademik yılında Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde öğrenim gören dördüncü sınıf üniversite öğrencileri (n=159) ile yapılan çalışmada, göre öğretmen adaylarının TPAB yeterliklerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada veriler Fisher King ve Tagua (2001) tarafından geliştirilmiş olup, Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği*” ile yine Kabakçı-Yurdakul ve ark., (2012) tarafından geliştirilmiş olan “*Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği*” vasıtası ile toplanmıştır.

2.5.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında, informal öğrenme biçimlerinden olan “öz-yönetimli öğrenme” ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda genellikle, “öz-yönetimli öğrenme” ile “*performans*” ilişkisine bakıldığı görülmektedir. Türkiye'de bu konuda okul müdürleri ile ilgili çalışma olmamakla birlikte yurt dışında okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri ile ilgili birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu konuda alanyazında geçmişten günümüze yapılan bir takım araştırmalara yer verilmiştir.

Chien Yu (1998), tarafından yapılan “*Lise Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle İş Performansları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*” isimli doktora çalışmasında, lise müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile iş performansı algıları ve seçilmiş demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Columbus, Ohio'daki altmış lise müdüründen bu çalışmaya katılmaları istenmiş, lise müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için “*Öz-Yönetimli Öğrenmeye*

Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Problem analizi, muhakeme, örgütsel yetenek, kararlılık, liderlik, duyarlılık, strese tolerans, sözlü iletişim, yazılı iletişim, ilgi alanı, kişisel motivasyon, eğitim değerleri, halkla ilişkiler ve mesleki faaliyetler alanlarında müdürlerin kendi algıladıkları iş performanslarını değerlendirmek için beş puanlık bir likert ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulguları, bir bütün olarak, lise müdürlerinin genel iş performanslarından memnun olduklarını ve genel yetişkin grubuna kıyasla öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerini planlama ve uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Katılımcılar okul yeri ve maaşa göre gruplandırıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur; Katılımcılar cinsiyet ve ırka göre gruplandırıldığında iş performans puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile iş performansı arasında düşük, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Son olarak, müdürlerin ortalama iş performansı puanı ile problem analizi, muhakeme, örgütsel yetenek, kararlılık, liderlik, strese tolerans, sözlü iletişim, ilgi alanı, kişisel motivasyon, eğitim değerleri, halkla ilişkiler ve mesleki faaliyetler alanlarında iş performansı becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

P. J. Guglielmino, L. M. Guglielmino ve Long (1987) tarafından yapılan “*İşyerinde Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Performans*” isimli çalışma, mesleki bir ortamda öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve performans arasındaki ilişkiyi belirlemek için tasarlanmıştır. Örneklem, büyük bir Amerikan kamu hizmeti şirketinin popülasyonundan: 421'i yönetici, 318'i yönetici olamayan ve 14'ü ise meslek durumunu tanımlamayan toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar yönetim düzeyleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitimleri, ırkları, iş performans derecelendirmeleri, işlerinde ihtiyaç duydukları yaratıcılıkları, işlerinde ihtiyaç duydukları problem çözme yetenekleri ve işlerindeki değişim dereceleri hakkında bilgi vermiştir. Dokuz hipotez 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibidir: (a) çok yüksek düzeyde yaratıcılık gerektiren işlerde üstün performans gösterenler, diğerlerinden önemli ölçüde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarına sahiptir; (b) çok yüksek derecede problem çözme becerisi gerektiren işlerde üstün performans gösterenler, diğerlerinden önemli ölçüde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarına sahiptir ve (c) daha yüksek eğitim seviyelerini

tamamlayan bireyler, daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarına sahip olma eğilimindedir.

Aynı araştırmacılar, Lucy M. Guglielmino ve Paul J. Guglielmino (1994) tarafından yapılan “*İş Dünyasında ve Endüstride İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesinde Öz-yönetimli öğrenme ile Pratik Deneyim*” isimli çalışmaya göre: İş dünyasında ve endüstride öğrenmede öz-yönetime olan ilginin artmasına katkıda bulunan üç ana faktörün olduğu görülmüştür: Bunlar artan esneklik ve sürekli öğrenme gerektiren benzeri görülmemiş teknolojik ve toplumsal değişim oranları, işyerinde öz yönetimli ekiplere yönelik eğilimler ve sürekli olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile performans arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösteren araştırma bulgularıdır. Ayrıca araştırma bulgularına göre, örgütsel ve teknolojik değişim, dünya çapında birçok şirketi, çalışanların öğrenme şeklini yeniden incelemeye zorlamış, önde gelen birçok kuruluş, artan değişim çağında rekabeti sürdürmenin öz-yönetimli öğrenmeye bağlı olduğunu kabul etmiştir. Öz-yönetimli öğrenmenin avantajları ise şu şekilde sıralanmıştır: 1) Öğrenen, ne öğrenileceği, ne zaman öğrenileceği ve nasıl öğrenileceği açısından öğrenme sürecini yönetir, 2) Öğrenme, öğrenme ihtiyacıyla örtüşecek şekilde zamanlanır, 3) Genel bir kural olarak, öğrenci daha fazla motive olur, 4) Öğrenme maliyetleri büyük ölçüde azalır, 5) Öğrenme amaca uygun, verimli ve etkilidir.

Richard Dun, Lucy M. Guglielmino ve Paul J. Guglielmino (1996) tarafından yapılan “*Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Mesleki Kategoriler*” isimli çalışmada, büyük bir imalat firmasında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve mesleki kategoriler arasındaki ilişki incelemiştir. Örneklem, yöneticileri ve yönetici olmayanları içeren 607 katılımcıdan oluşmaktadır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları ile meslek kategorisi arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını belirlemek için dokuz meslek kategorisi incelenmiştir. Çalışmada genel olarak şirket personelinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk konusunda ortalamanın üzerinde olduğu görüşünü destekleyen kanıtlar elde edilmiştir. En yüksek ortalama puanlar satış alanında olmakla birlikte yöneticiler, 0.005 düzeyinde yönetici olmayanlardan önemli ölçüde daha yüksek puan almıştır.

Guglielmino ve Roberts (1992) tarafından yapılan “*ABD ve Hong Kong Örneklerinde Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Durumunun Karşılaştırılması*”

ve *İş Performansına Etkileri*” isimli çalışmada; Bir ABD telekomünikasyon şirketindeki 753 çalışan ile bir Hong Kong telekomünikasyon kuruluşunun 655 çalışanı arasında, öğrenme stili ile iş performansı arasında benzerlikler ve farklılıklar olup olmadığını belirlemek için karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma, öz-yönetimli öğrenmeye hazırlık ölçeği ile ölçülen öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile her iki örnekleme de iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Genel olarak, ABD’li katılımcılar ölçek sonuçlarına göre Hong Kong’da yanıt verenlerden daha yüksek puan almıştır.

Guglielmino ve Hillard (2007) tarafından yapılan “*Örnek Müdürlerin Öz-yönetimli öğrenmesi*” adlı çalışmada, öz-yönetimli öğrenme ve performans arasındaki belgelenmiş bağlantılardan yola çıkarak, kendi eyaletlerinde okuma gelişimine öncülük etmede örnek olarak belirlenmiş on ilkokul müdüründen oluşan seçilmiş bir örneklem tarafından öz-yönetimli öğrenmenin araştırılması amaçlanmıştır. İncelenen veriler, görüşmelerin dökümlerini, gözlemci notlarını ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarını içermektedir (Guglielmino, 1978). Çalışmanın kapsayıcı sonucu, bu örnek okul müdürlerinin yenilikçi, öğretmen güçlendirme, paylaşılan liderlik ve okullarında okuma gelişimine öncülük etme gibi birtakım özelliklere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği’nde (Guglielmino, 1978), müdürlerin puanları, Amerika Birleşik Devletleri’nde en iyi girişimcilerin puanlarıyla karşılaştırılabilir şekilde, son derece yüksek çıkmıştır.

Zsiga ve Webster (2007) tarafından yapılan çalışmada “*Ortaöğretim Eğitimcileri Neden Öz-yönetimli öğrenmeyle İlgilenmeli?*” isimli çalışma bulgularına göre: Ortaokul öğrencilerinin; yetişkinler, vatandaşlar ve çalışanlar olarak kendi kendine yeterliliklerini geliştirmeleri için belirli tecrübe ve bilgi edinmeleri gerekmektedir. Birkaç ülkede yapılan araştırmalar, mevcut öğrenci ve gelecekteki çalışan başarısının bir bileşeni olarak öz-yönetimli öğrenme becerilerinin önemini artırmaktadır. Ortaöğretim eğitimcileri, eğitim sistemi içindeki değişimin önündeki doğal engellere rağmen öğrencilere bu becerileri kazanma fırsatı sağlamaktan öğrencilerine ve topluluklarına karşı sorumludur.

Sonuç olarak, yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler örgüt yapılarını ve işleyişini etkilemiştir. Yaşanan değişimlere uyum sağlamak için, iş yerinin öğrenme yoluyla büyüme ve gelişme fırsatlarını artırması zorunlu hal almış ve örgüt çalışanları sürekli kendilerini güncellemek durumunda kalmıştır. Örgütler iş odaklı yönetimden insan odaklı yönetime geçiş yaparak ve insan sermayesi ön plana çıkmıştır. Kendi kendini yönetme becerisine sahip ve kendi bireysel performans sorumluluğunu üstlenen çalışanlara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bireysel öğrenme ve sürekli gelişmeye olan ihtiyacın devam etmesi yeni gelişim kanallarının ortaya çıkmasında ayrıca etkili olmuştur. Detaylı iş tanımları yerini belirli bir alanda etkili olabilmek için ihtiyaç duyulan becerilerin ve insan tanımları yapılmasına bırakmış, bu durum örgütlerin yetkinlik odaklı yaklaşıma geçiş yapmasında itici güç olmuştur. Geleneksel resmi eğitim yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim karşısında bireylerin ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalmış, bu durum bireyleri ihtiyaç duydukları bilgi, becerileri informal yollardan öğrenme yoluna sevk etmiştir. Birçok araştırmacı iş yerinde öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgulamış ve öz-yönetimli öğrenme ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu elde edilen bulgularla ortaya koymuştur. Şüphesiz tüm örgütlerin etkili ve verimli olmasında bireylerin sahip olması gereken yetkinliklerin eğitim örgütleri içinde gerekli ve çok önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında kilit rol üstlenen okul yöneticilerinin, gerekli bilgi, beceri ve tutumlara, kısaca yetkinliklere sahip olması ayrıca önemlidir. Okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğu eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur. Gümüşeli'nin (2014, s. 2) ifade ettiği gibi *“yirmi birinci yüzyılda okulların çevrelerinde yaşanan değişim ve gelişimler okul yöneticilerine yeni rol ve sorumluluklar yüklemiştir. Bilhassa son otuz yılda sosyal, ekonomik, teknolojik ve politik alanlardaki çok hızlı değişimler ve dönüşümler okul çevrelerine de önemli bir biçimde etki ederek okul yöneticilerinin görevlerini daha karmaşık hale getirmiştir. Okul yöneticisinin birçok alanda yeterlilik kazanması karmaşıklık ile başa çıkabilmek için zorunlu bir hal almıştır”* (s.2) Özetle, yaşanan hızlı değişim ve dönüşüme aynı hızla uyum sağlamak için bireyler, özellikle iş yerinde iş görenler informal öğrenme yollarına başvurmaktadır. Örgütlerde yüksek performans elde edilmesinde iş görenlerin birtakım yetkinliklere sahip olması büyük öneme sahip olmakla birlikte yapılan araştırmalarda

elde edilen bulgular, iş görenlerin hızlı değişim ve dönüşüm karşısında sürekli kendilerini yenilemelerinin, çağa ayak uydurmalarının ve birtakım bilgi, beceri, tutum ve özellikler elde etmelerinin “*informal*” yollardan [öz yönetimli, sosyal (örtük) ve rastlantısal] öğrenmelerine bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

“*İnformal öğrenme*” ve informal öğrenme biçimlerinden olan “*öz-yönetimli öğrenme*” ile ilgili alanyazına baktığımızda, birtakım çalışmalar yapıldığını görmekteyiz. Özellikle yabancı literatürde informal öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmenin çeşitli örgütlerde iş performansına olan etkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Eğitim örgütlerine baktığımızda, okul müdürlerine ve öğretmenlere yönelik birtakım çalışmaların olduğu görülmüştür. Yurt içi alanyazına baktığımızda ise informal öğrenme ve öz-yönetimli öğrenme ile ilgili hem eğitim örgütlerinde hem de diğer örgütlerde yok denecek kadar az çalışma olmakla birlikte eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar genellikle öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik yapılmış olup okul müdürleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

BÖLÜM III YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

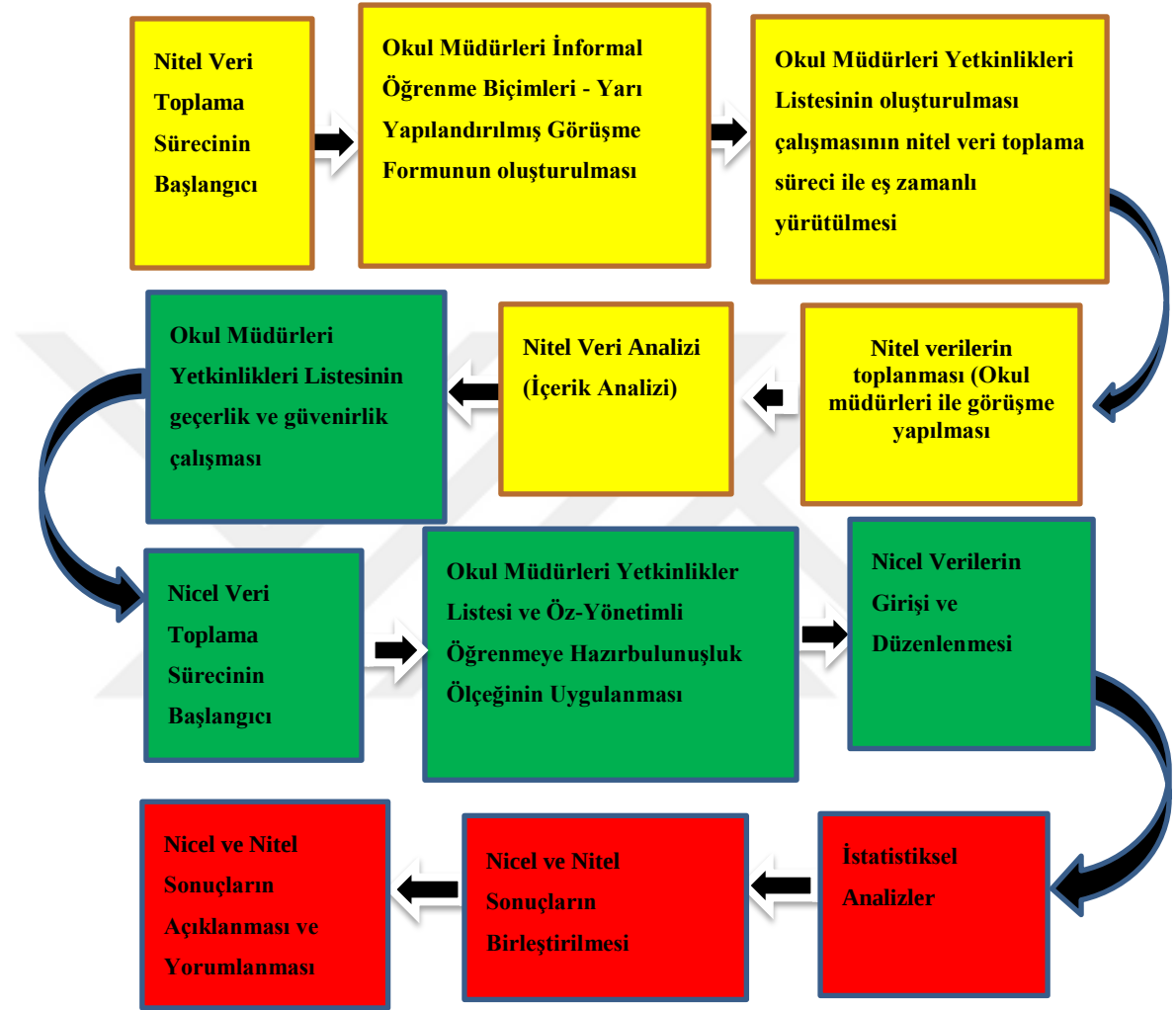
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde hem nitel hem de nicel çalışma uygulanarak iki desen kullanılmıştır. Tashakkori ve Creswell (2007, s. 4) göre, araştırmacı aynı çalışma içinde hem nitel hem de nicel yöntemleri ve kullanarak veri toplar, analiz eder, elde ettiği bulguları bütünleştirip ileriye yönelik yordamlarda bulunur. Bu araştırma modelinde, öncelikle ortaokul müdürleri ile görüşme tekniği kullanarak *“okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinin belirlenmesi”* amacı ile nitel bir çalışma yürütülmüştür. Nitel çalışma verileri toplama süreci paralelinde eş zamanlı olarak, okul müdürlerinin performanslarının ölçümü listesinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. En son olarak, *“okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi”* için bir anket çalışması yürütülmüştür.

Araştırmalarda hem nitel hem nicel yöntemler neden kullanılmalıdır? Evrende yaşanan olaylar, olgular oldukça karmaşık ve çok boyutludur. Basit ve tek boyutlu olmayan olayların ve olguların algılanması için çoklu yöntemler kullanmak gerekmektedir. Özellikle doğası gereği sosyal bilimlerdeki problemlerin anlaşılabilmesi farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir. Karma yöntem yaklaşımında olay ve olgular ile ilgili (ya da gerçekler) hem nitel hem de nicel boyutun olduğu düşüncesi hakimdir, bu anlamda nitel ve nicel boyutu bir arada kullanmak gerçeği zengin bir çerçevede anlamamıza yardımcı olacaktır. Mason’a (2006) göre, sosyal deneyimler ve gerçekler çok boyutludur ve bunların tek bir boyutuyla incelemesi halinde ortaya çıkan algı da eksik olacaktır. Karma yöntem araştırması yaklaşımı bu ilkeye dayanarak farklı yöntemlerin aynı araştırmada bir arada kullanılmasının gerektiğini savunmaktadır. Karma yöntem araştırmalarında diğer önemli nokta ise farklı yöntemlerin bir arada kullanılması sonucu toplanan verilerin birbirini teyit etmesi ve bu

şekilde sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2018, s. 322-323).

Araştırmanın nitel ve nicel aşamalarında izlenen yol Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Nitel ve Nicel Aşamalarında İzlenen Yol

Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırma desenlerini: çeşitleme deseni, gömülü desen, açıklayıcı desen ve açıklayıcı desen olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Bu çalışmada iki aşamadan oluşan nicel ve nitel bölümün eş zamanlı gerçekleştirildiği “çeşitleme deseni” kullanılmıştır. “Birleşik deseni” ya da “eş zamanlı deseni” olarak ifade edilen (Morse ve Niehaus, 2009) çeşitleme deseni nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması sonucu elde edilen verilerin çeşitlendirilmesi, karşılaştırılması ve bütünleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu desende nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması sonucu bir yönetimin zayıf yönlerinin diğer yöntemin

güçlü yönleri ile tamamlanması esas alınmıştır (Morse, 1991). Bu yaklaşımın kullanıldığı araştırmalarda her iki yöntemde (nitel-nicel) eşit ağırlığa sahiptir (Morse, 1991; Creswell ve Plano Clark, 2007; Morse ve Niehaus, 2009'dan aktaran Yıldırım, Şimşek, 2018, s. 322-323).

3.1.1. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda, resmi ve özel okullarda görevli ortaokul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri ile ilgili görüşlerinin (informal öğrenme biçimleri nelerdir?, informal öğrenmeye yönelten nedenler nedir? İnfomal olarak nasıl ve hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?) incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018, s. 69-70)'e göre; nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomenoloji) ise farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgular hakkında bilgi edinmeyi sağlar. Tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam olarak anlamı kavranmayan olguları araştırmak için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zeminini oluşturmaktadır. Bu çalışmada okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinin derinlemesine araştırılması planlanmış bu doğrultuda; okul müdürlerini informal öğrenmeye yönelten nedenlerin neler olduğu, okul müdürlerinin informal yollardan nasıl ve hangi kaynaklardan öğrendikleri irdelenmiştir. Ayrıca bu çalışma ile farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız informal öğrenme hakkında farkındalık yaratılması hedeflenmiştir.

3.1.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda, nitel çalışma verileri toplama süreci paralelinde eş zamanlı olarak, Okul Müdürlerinin Performanslarının Ölçümü için “Okul Müdürleri Yetkinlikler Listesi”nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yürütülmüştür. Daha sonra, “Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” için bir anket çalışması yapılmıştır. Okul müdürlerinin “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkiyi” incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011, s. 81). Bu çerçevede;

- 1) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri,
- 2) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri arasındaki farklılık,
- 3) Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları düzeyi,
- 4) Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ile yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri arasındaki farklılık,
- 5) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişki, incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren-Örneklem ve Çalışma Grupları

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplandığı evren-örneklem ve araştırma gruplarının belirlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların (Çalışma Grubunun) Belirlenmesi

Araştırmanın nitel boyutunda, okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri ile ilgili görüşlerini almak amacıyla; araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda nitel boyutun katılımcılarının seçiminde, ortaokul müdürleri olması ölçütü benimsenmiş ve 31 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Glaser ve Strauss'a (1967) göre; araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramlar ve süreçler tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesi gerekir. Araştırmacı veri toplarken örneklem ne kadar büyük olacağından emin değildir. Ancak araştırmacı ortaya çıkan kavramlar ve süreçler birbirini tekrar etmeye başladığı zaman yeterli sayıda veri kaynağına (örneğin bireyler) ulaştığına karar verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 125). Araştırmada kavramlar ve süreç belirli bir süre sonra birbirini tekrarladığı için 31 kişinin yeterli olduğu kanaatine varılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren “*amaçlı örnekleme*” yöntemlerinden biri olan “*maksimum çeşitlilik*” örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018, s. 119-120) göre, burada görel olarak küçük bir grup oluşturularak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanır. Böyle bir araştırma neticesinde ortaya çıkabilecek bulgular ve sonuçlar herhangi başka bir yöntemle ulaştığımız sonuçlara oranla daha zengin olabilir. Okul müdürlerinin maksimum çeşitlilik örnekleme örneğine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Maksimum Çeşitlilik Örnekleme Tablosu

Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Müdürlik Hizmet Yılı	Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı	Çalıştığı Okul Türü	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Avantajlı Dezavantajlı Bölge veya okul
En düşük yaş:26	Kadın sayısı:8	Lisans-13	En düşük-1 yıl	En düşük:1 yıl	Resmi okul sayısı:20	En düşük-12	En düşük:100	Avantajlı okul:14
En yüksek yaş: 64	Erkek Sayısı:23	Lisansüstü-18	En yüksek-20 yıl	En yüksek-20 yıl	Özel okul sayısı:11	En yüksek:120	En yüksek:2600	Normal okul:6
								Dezavantajlı okul:11

Not: Görüşme yapılan okul müdürlerinin görev yaptığı ilçeler:

- 1-Avcılar,
- 2-Beşiktaş,
- 3-Beyoğlu,
- 4-Çekmeköy,
- 5- Esenyurt,
- 6-Ümraniye,
- 7-Üsküdar,
- 8-Sancaktepe,
- 9-Sultanbeyli,
- 10-Tuzla,
- 11-Zeytinburnu

Araştırmada okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri ile ilgili zengin veri toplamak için çalışma grubunun çeşitlilik göstermesine özellikle dikkat edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde amaç genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde farklılıkların) var

olduğunu bulmaktır. Bu anlamda çalışma grubu seçilirken; okullar arasındaki sosyo-ekonomik farklılıklar, devlet ve özel okul statüsü, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı, okul müdürleri cinsiyet farklılıkları, öğrenim durumu, müdürlük hizmet yılı vb. durumlar çeşitliliğin sağlanmasında dikkate alınmış boyutlardır. Tablo 10’da görüşme yapılan 31 okul müdürünün demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Görüşme Yapılan Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri

Ad-Soyad	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Müdürlük Hizmet Yılı	Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı	Çalıştığınız Okul Türü	Okuldaki Öğrenci Sayısı	Okuldaki Öğretmen Sayısı
1-	38	Erkek	Doktora	2,5	14	Resmi	2200	120
2-	39	Erkek	Lisans	1,5	14	Özel	620	80
3-	26	Kadın	Yüksek Lisans	3	1	Özel	100	25
4-	49	Kadın	Lisans	20	10	Resmi	1200	62
5-	50	Erkek	Lisans	10	17	Resmi	582	58
6-	43	Erkek	Yüksek Lisans	19	3	Resmi	160	12
7-	36	Kadın	Yüksek Lisans	2	10	Özel	350/1080	38
8-	31	Erkek	Yüksek Lisans	3	7	Özel	400	35
9-	33	Erkek	Yüksek Lisans	4	4	Özel	277	16
10-	32	Kadın	Lisans	5	4	Özel	260	14
11-	28	Erkek	Lisans	1	3	Özel	380	18
12-	40	Erkek	Yüksek Lisans	4	7	Resmi	385	26
13-	64	Erkek	Lisans	6	37	Resmi	150	11
14-	52	Erkek	Yüksek Lisans	8	19	Resmi	315	19
15-	37	Erkek	Yüksek Lisans	3	7	Resmi	540	27
16-	55	Kadın	Lisans	6	20	Özel	250-300	25-50
17-	40	Erkek	Yüksek Lisans	2	13	Resmi	1100	65
18-	53	Erkek	Yüksek Lisans	20	8	Resmi-Karma	1007	52
19-	47	Erkek	Yüksek Lisans	18	7	Resmi-Karma	1105	53
20-	46	Erkek	Yüksek Lisans	8	17	Resmi-Karma	2600	94
21-	51	Erkek	Yüksek Lisans	4	10	Resmi	780	52
22-	50	Erkek	Lisans	13	4	Resmi	503	33
23-	42	Erkek	Yüksek Lisans	8	12	Resmi	1280	55
24-	35	Erkek	Yüksek Lisans	8	4	Özel	250	25
25-	47	Kadın	Lisans	20	5	Özel	450	40
26-	52	Erkek	Lisans	10	20	Resmi	120	12
27-	34	Kadın	Yüksek Lisans	3	9	Özel	146	21
28-	49	Erkek	Lisans	7	18	Resmi-Karma	1400	60+
29-	36	Erkek	Lisans	3	13	Resmi	1276	76
30-	57	Kadın	Lisans	13	21	Resmi-Karma	657	43
31-	42	Erkek	Doktora	7	14	Resmi	543	36

Araştırmaya katılan 31 okul müdürünün yaşlarına baktığımızda en düşük yaş 26 en yüksek yaş 64'tür. Cinsiyet bakımından kadın okul müdürü sayısı 8 erkek sayısı 23'tür, öğrenim durumlarına göre lisans 13, lisansüstü 18, hizmet yılı açısından bir yıllık tecrübeye sahip okul müdürü olmakla birlikte yirmi yıllık tecrübeye sahip okul müdürü görüşmeye katılmıştır. Çalışılan okul türü bakımından 11 okul müdürü özel okulda, 20 okul müdürü resmi okulda yöneticilik yapmaktadır. Öğretmen sayısı bakımında en düşük sayı 12 en yüksek sayı 120, öğrenci sayısı açısından baktığımızda en düşük sayı 100 en yüksek sayı 2600 'dür.

3.2.2. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan ortaokul müdürlerinin tamamıdır. Çalışma evreni ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürlerinden oluşmaktadır. Karasar'a (2011, s. 11) göre *“Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür”. “Örneklem ise belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ya da seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir”*.

Evrene ait sayılar Millî Eğitim Resmi İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/20 yayınından alınmıştır. Yayında verilen resmi ve özel ortaokul sayıları aynı zamanda çalışma evreni olan okul müdürleri sayısını da ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda resmi ortaokul müdür sayısı 1146, özel okul müdür sayısı ise 645 olarak verilmiş ve toplam çalışma evreni 1791 olarak hesaplanmıştır (Millî Eğitim Resmi İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/20). Okul müdürleri örneklemine ise bu çalışma evreninden tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen ortaokul müdürlerinden toplam 316 okul müdürü oluşturmuştur.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü, 1791 evren sayısı için aşağıdaki formül ile hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

$$n = \frac{Nt^2(pq)}{(d^2(N-1) + t^2(pq))}$$

$$N=1791 \text{ için; } n = \frac{1791 \times (1,96)^2 \times (0,5 \times 0,5)}{(0,05)^2 \times (1791-1) + (1,96)^2 \times (0,5 \times 0,5)} \approx 316$$

Formülde;

n = Örnekleme alınacak birey sayısı (en az)

N = Evrendeki birey sayısı

p = İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı) (0,5)

q = İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (1- p)

t = Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1,96).

d = Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen + sapma olarak simgelenmiştir (0,05).

Güvenilirlik düzeyi %95 olarak alınmış, d : 0,05; t : 1,96; araştırma hipotezinin her koşulda eşit olasılıkla gerçekleşeceği varsayımından yola çıkarak p ve q değerlerinin her ikisi de 0,5 olarak kabul edilerek $N= 1791$ için, en az $n= 316$ okul müdürü olarak bulunmuştur. Yani, bu formüle göre, örneklem grubunun evreni temsil edebilmesi ve bulguların genellemesinin yüksek olabilmesi için örneklem grubunun en az 316 okul müdüründen oluşması gerekmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışma Grubu - Demografik Bilgileri

İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürlerinden, araştırma kapsamında Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeklerinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 182 katılımcıya, ikinci aşama olan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için önceki örneklemden farklı olarak 145 kişiye anket uygulanmıştır. Güvenilirlik ve geçerlik çalışması için ilk grup veriyi oluşturan 182 katılımcıya ilişkin demografik bilgiler Çamur ve Gogus (2023) ölçek geliştirme makalesinde ve Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İlk Grup Katılımcıların Demografik Bilgileri (Çamur ve Gogus, 2023, s. 230)

Demografik Bilgiler		<i>f</i>	%
Yaşınız	25-34 yaş arası	28	15,4
	35-44 yaş arası	74	40,7
	45-54 yaş arası	58	31,9
	55 ve üstü	22	12,1
Cinsiyetiniz	Erkek	121	66,5
	Kadın	61	33,5
Öğrenim Durumunuz	Lisans	100	54,9
	Lisansüstü	82	45,1
Müdürlük Hizmet Yılı	1-5 yıl	87	47,8
	6-10 yıl	40	22,0
	11-15 yıl	24	13,2
	16-20 yıl	13	7,1
	21 yıl ve üzeri	18	9,9
Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı	1-5 yıl	49	26,9
	6-10 yıl	45	24,7
	11-15 yıl	49	26,9
	16-20 yıl	25	13,7
	21 yıl ve üzeri	14	7,7
Çalıştığınız Okul Türü	Özel	57	31,3
	Resmi	125	68,7
Okuldaki Öğrenci Sayısı	151-250 arası	19	10,4
	251-350 arası	31	17,0
	351 ve üstü	116	63,7
	50-150 arası	16	8,8
Okuldaki Öğretmen Sayısı	101-125	3	1,6
	126 ve üstü	4	2,2
	25-50 arası	99	54,4
	51-75 arası	52	28,6
	76-100 arası	24	13,2

Ana Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

Ana verilerin analizi için ise toplam 406 ortaokul müdürüne anket uygulanmış, veri setinin uygunluğuna karar verildikten sonra uç değer ve normallik incelemesi yapılmıştır. Uç değer incelemesi için z değerleri hesaplanmış ve ± 3 aralığında olmayan 22 uç değer tespit edilerek bu değerleri içeren anketler elenmiştir. Yanlılığa sebebiyet

verecek 22 anketin elenmesi sonucu geriye kalan 384 anket ile gerekli analizler yapılmıştır. Tablo 12’de demografik bilgilere ait tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur.

Katılımcı 384 okul müdürünün, 268’i (% 69,8) erkek, 116’sı (% 30,2) kadındır, müdürlerin yaşı en çok 35-44 (% 38,8) yaş aralığında olup, 218’i lisans (% 56,8) , 166’sı (% 43,2) lisansüstü mezunudur. 269’ü (% 70,1) resmi okul, 115’i (% 29,9) özel okulda görevlidir ve okullardaki öğrenci sayısının 351 ve üzeri olan 273 (%71,1) okul müdürü katılmıştır.

Tablo 12. Tanımlayıcı İstatistikler Tablosu (n:384)

Değişkenler		f	%
Yaşınız	25-34 Yaş	67	17,4
	35-44 Yaş	149	38,8
	45-54 Yaş	131	34,1
	55 Yaş ve üzeri	37	9,6
Cinsiyetiniz	Erkek	268	69,8
	Kadın	116	30,2
Öğrenim Durumunuz	Lisans	218	56,8
	Lisansüstü	166	43,2
Müdürlük Hizmet Yılı	1-5 Yıl	171	44,5
	6-10 Yıl	106	27,6
	11-15 Yıl	57	14,8
	16-20 Yıl	18	4,7
	21 Yıl ve üzeri	32	8,3
Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı	1-5 Yıl	63	16,4
	6-10 Yıl	129	33,6
	11-15 Yıl	101	26,3
	16-20 Yıl	60	15,6
	21 Yıl ve üzeri	31	8,1
Çalıştığınız Okul Türü	Resmi	269	70,1
	Özel	115	29,9
Okuldaki Öğrenci Sayısı	50-150 arası	49	12,8
	151-250 arası	34	8,9
	251-350 arası	28	7,3
	351 ve üzeri	273	71,1
Okuldaki Öğretmen Sayısı	25-50 arası	208	54,2
	51-75 arası	106	27,6
	76-100 arası	45	11,7
	101-125 arası	25	6,5

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce, “*okul müdürleri için standartlar*” listesi ile ilgili gerekli çeviri ve araştırma çalışması yürütme izinleri OECD’den 12.3.2022 tarihinde 600073264 sayılı talep ile alınmıştır (bkz EK 2.3.2.). “*Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk*”ölçeği için yazardan ölçek kullanma ve madde çıkarma izinleri alınmıştır (bkz EK 2.3.-2.3.1.). İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulundan, 9.3.2022 tarihli 151 sayılı etik izin onayı alınmıştır (bkz EK 5) İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 20.4.2022 tarihli E-59090411-44-48181511 sayılı araştırma için kurum izni alınmıştır (bkz EK 7). Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel kısımlarına ait veri toplama araçları ve verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması

Nitel verileri toplamak için; nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma tekniklerinden biri olan görüşme, araştırmacı ile görüşme yapılan kişi arasında geçen kontrollü ve amaca yönelik sözel iletişim tarzıdır (Cohen ve ark., 1994). Karasar’a (2011, s. 167-168) göre; “Görüşmeler, uygulanan “kuralların” katılığına göre; yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış olmak üzere üçe ayrılır. Yapılanmış görüşmelerde önceden sorulacak sorular bu soruların nasıl sorulacağı ve hangi verilerin elde edilmesi gerektiği bellidir. Önceden belirlenen görüşme planı aynen uygulanır. Görüşmecinin hareket özgürlüğü kısıtlıdır. Elde edilen yanıtlar kolay sayısallaştırmakla birlikte görüşmede umulan anlamın çıkarılması ve içtenliğin sağlanması pek olanaklı olmayabilir. Yapılanmamış görüşme de ise yapılanmış görüşmenin tersine, görüşmeciye verilen hareket özgürlüğü olabildiğince fazladır görüşme yapılan kişi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dile getirme şansına sahiptir. Sorulacak sorular, daha önceden belirlense de görüşme esnasında başka sorular sorma ihtiyacı doğabilir. Bu iki uç görüşme tekniği arasında yapılan görüşmeler, ise yarı yapılanmış görüşmelerdir.

Araştırmada, yapılan uygulamalarla ilgili daha zengin verilere ulaşabilmek için okul müdürlerinin “*informal öğrenme biçimlerine*” yönelik olarak görüşme soruları hazırlanmış ve çalışmada görüşme formu hazırlanırken problem-amaç ve alt amaçlar doğrultusunda ve araştırılan durumu kapsayacak şekilde soruların seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu İstanbul Okan

Üniversitesi'nde görev yapan alan uzmanı iki öğretim üyesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde ise alan uzmanı bir öğretim üyesi olmak üzere toplam üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve geri bildirimler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığını test etmek için toplam beş okul müdürü ile görüşmeler yapılarak görüşme formuna, tez danışmanı onayı neticesinde son hali verilmiştir. Veri toplama formunun (bakınız, EK-2.1.2) ilk bölümü katılımcılara ait demografik bilgilerin yer aldığı kısımdır. İkinci bölüm ise katılımcılardan cevaplandırılması istenilen altı adet açık uçlu sorunun yer aldığı bölümdür. Yıldırım ve Şimşek'e (2018, s. 136-137) göre, araştırmacı her ne kadar soruları uygun bir biçimde ifade etmeye çaba gösterse de, bazen aynı soru farklı bireyler için farklı anlamlara gelebilir ya da aynı biçimde açık ve belirgin olmayabilir. Bu tür olasılıklara karşı araştırmacının hazırlıklı olması ve sorunun tam olarak anlaşılmasını durumunda alternatif bir ifade ya da sonda ile görüşülen bireyin soruyu anlamasına yardımcı olması gereklidir. Burada amaç, görüşülen bireyi belirli düşüncelere göre yönlendirmek değil, aksine halihazırda görüşülen bireyin belirtebileceği görüşlere ya da deneyimlere farklı yollardan ulaşmaya çalışmaktır. Alternatif sorular, aynı sorunun farklı biçimde ifade edilmesinden başka bir şey değildir. Bu amaçla görüşme sorularının anlaşılması için ayrıca alternatif, sonda sorulara görüşme esnasında ayrıca yer verilmiştir. Araştırmacı okullara giderek katılımcılara ulaşmıştır. Bir okul müdürü ile görüşme online olarak yapılmıştır. Diğer tüm (30 okul müdürü) okul müdürleri ile çalışma saatlerinde görev yaptıkları kurumlar ziyaret edilerek görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların gizliliğini muhafaza etmek maksadıyla şahıslar ve kurumlar için kod adlar kullanılmıştır. Çalışma hakkında gerekli bilgi verilip, katılımcıların ad ve kurumlarına ilişkin bilgilerinin saklı kalacağı, isteklilik esasına göre görüşme yapılacağı bu sebeple diledikleri her an görüşmenin bitirilebileceği özellikle vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin onayı sonrası yapılan görüşmeler, müsaadesi alınan katılımcılar ile ses kaydı alınmış, diğerleri ile teferruatlı bir biçimde not alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılan

“öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” (bkz. EK 4.2.) ile Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından okul müdürlerinin iş performansları ölçümü listesinin Pont (2013) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, “okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği” (bkz. EK 3.4.) kullanılmıştır.

3.3.2.1. Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

“Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği”, bir yetişkinin kendi öğrenme etkinliklerinin sorumluluğunu ne ölçüde kabul etmeye hazır olduğunu ölçen 52 maddelik likert tipi ölçektir. “Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği”nin (bkz. EK-4.) geçerlik ve güvenirlik çalışması Şahin ve Erden (2009) tarafından 2006-2007 eğitim- öğretim yılında Bursa’nın çeşitli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 130 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda Şahin ve Erden (2009) öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği’nin maddelerinin “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde beşli Likert tipinde derecelendirildiğini, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği’nin toplam 52 maddeden oluştuğunu ve alt boyutlarının “öz-yönetim”, “öğrenme istekliliği” ve “özkontrol” olmak üzere üç faktörlü bir yapıda oluştuğunu saptamışlardır. Bununla birlikte Şahin ve Erden (2009) ölçekten alınabilecek en düşük puanın 40, en yüksek puanın ise 200 olduğunu belirtmektedirler. Şahin ve Erden (2009) öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği’nin alt boyutlarına ait Cronbach’s alpha katsayılarının 0.79 ile 0.87 arasında değiştiğini belirtmişlerdir (Bakaç ve Özen, 2018, s. 94-95). Araştırma ölçeğinde 52 madde yer almakta olup, ölçeğin geçerlilik güvenirliğine ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Madde Çıkarılması

Araştırmamızın amaçları ve tez jüri üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda ölçeğinin, “öz yönetim” boyutundan 3 madde, “öğrenme istekliliği” boyutundan 4 madde ve “öz kontrol” boyutundan 4 madde olmak üzere boyutlardan toplam 11 madde çıkarılmış ve geriye kalan 41 madde ile (bkz. EK-4.1.) geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak daha sonra okul müdürlerine uygulanmıştır.

Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Güvenirlilik ve Geçerlik Sonuçları

Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin geliştirilmesi için katılımcı 182 kişilik ilk uygulama grubuna ait demografik bilgiler, 3.2.2. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem başlığı altında Tablo 11’de sunulmuş olup, bu bölümde tekrar demografik bilgiler sunulmamıştır. Ölçeğin elde edilen madde istatistikleri ve güvenilirlik testi sonuçları Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Madde İstatistikleri ve Güvenirlilik Testi Sonuçları

Madde	Madde Ortalaması	Madde Varyansı	Madde Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlilik Katsayısı
h1	4,37	,684	,425	,932
h2	4,61	,553	,332	,933
h3	4,22	,733	,407	,933
h4	4,21	,676	,580	,931
h5	4,15	,724	,528	,932
h6	4,25	,720	,563	,931
h7	4,29	,688	,665	,930
h8	3,83	1,040	,262	,935
h9	4,23	,720	,601	,931
h10	4,45	,608	,557	,931
h11	4,19	,690	,542	,931
h12	4,47	,678	,488	,932
h13	4,09	1,032	,357	,934
h14	4,16	,769	,494	,932
h15	3,90	,855	,477	,932
h16	4,48	,610	,541	,931
h17	4,55	,561	,522	,932
h18	4,57	,550	,368	,933
h19	4,48	,563	,534	,932
h20	4,59	,526	,567	,931
h21	4,64	,514	,561	,932
h22	4,57	,569	,426	,932
h23	4,50	,573	,585	,931
h24	3,82	,961	,439	,933
h25	3,95	,830	,607	,931
h26	4,30	,648	,584	,931
h27	4,32	,647	,663	,930
h28	4,57	,518	,518	,932
h29	4,58	,537	,510	,932
h30	4,45	,732	,459	,932
h31	4,66	,549	,564	,931
h32	4,69	,475	,604	,931
h33	4,59	,536	,538	,932
h34	4,31	,643	,545	,931
h35	4,51	,654	,361	,933
h36	4,29	,593	,623	,931
h37	4,27	,680	,518	,932
h38	3,45	,943	,379	,933
h39	3,96	,846	,411	,933
h40	4,31	,676	,517	,932
h41	4,32	,646	,549	,931
N:	182			
Cronbach Alfa:	0,933			

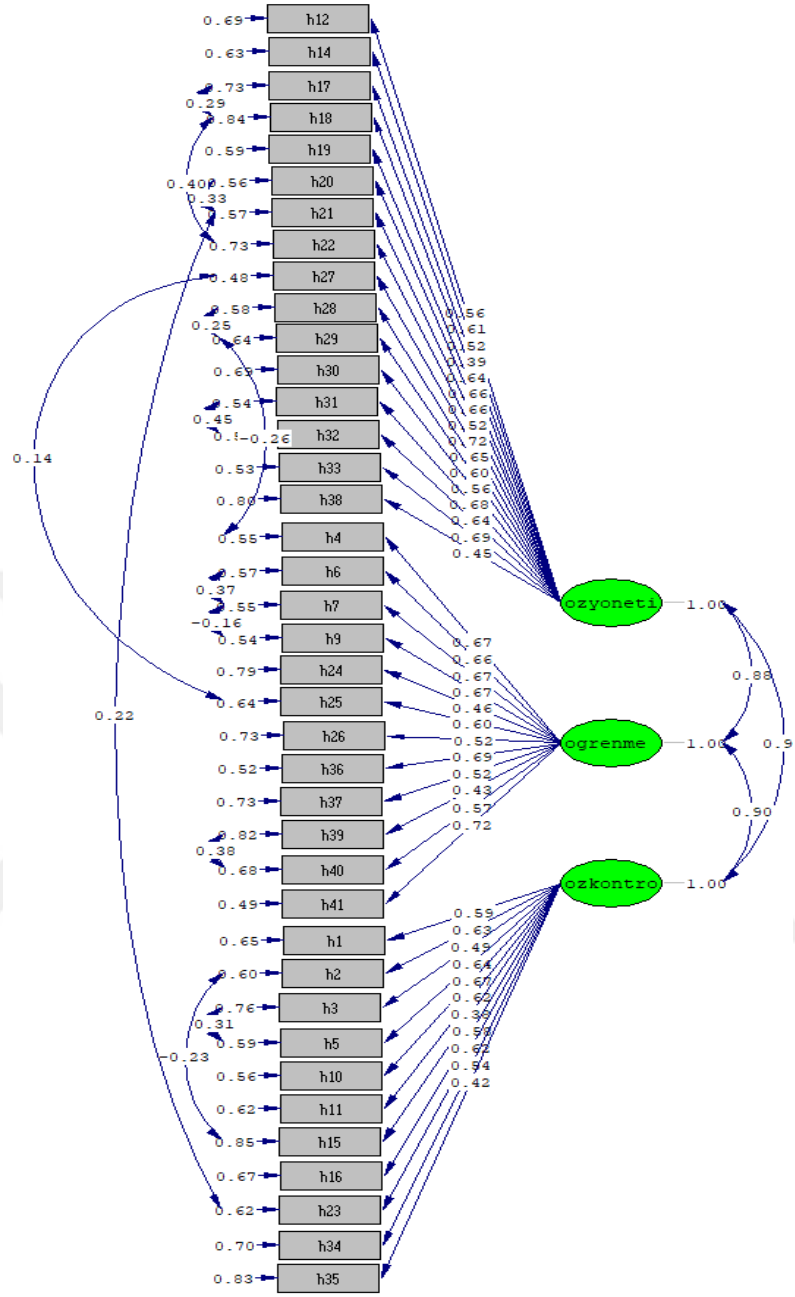
Tablo 13 incelendiğinde 182 katılımcıdan derlenen veriler neticesinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin %93,3 (Cronbach Alfa: 0,933) olduğu görülmektedir. Bu oran hayli yüksek bir orandır ve ölçme yönteminin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca madde toplam korelasyonları incelendiğinde 1 madde hariç (***h8:Öğretmenin sınıf içindeki rolünün bilgi kaynağı olduğuna inanırım***) tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,3 değerinin üstünde olduğu görülmektedir dolayısıyla madde toplam korelasyonları açısından gerekli şartların sağlandığı söylenebilir (Cristobal, 2007). 0,3 puanın altındaki tek maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin mevcut yapısının uygulanan örneklem ile uyumunu test etmek için ölçek 145 okul müdürüne daha uygulanmış ve bu örneklem üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile model geçerliliği sınanmıştır. Model sınamaları yapılırken yeterli faktör yükünü vermeyen 13. maddenin ("***Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm***") ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Elde edilen sonuçlara Tablo 14'te yer verilmiştir:

Tablo 14. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği DFA Uyum İyiliği Değerleri

Kriter	Uyum İyiliği Değeri
RMSEA	0,079
χ^2/sd	1,887
SRMR	0,080
NFI	0,99
GFI	0,95
AGFI	0,94
PGFI	0,84
CFI	0,99
RFI	0,99
S.d=686	
$\chi^2 =1295,05$	
RMSEA için %90 güven aralığı (0.072; 0.085)	
N=145	

RMSE: Root Mean Squared Errors, **GFI:** Goodness of Fit Index, **NFI:** Normed Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index, **SRMR:** Standardized Root Mean Errors, **PCFI:** Parsimony Goodness of Fit Index, **RFI:** Relative Fit Index

Tablo 14 incelendiğinde model için DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli düzeyde kriterlere sahip olduğu söylenebilir (Schumacker ve Lomax, 2004). Model sonucu elde edilen PATH diyagramına Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği için PATH Diyagramı

PATH diyagramı incelendiğinde modele dahil edilen maddelerin faktör yüklerinin 0,3 değerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerek uyum iyiliği değerleri gerekse faktör yükleri göz önünde bulundurulduğunda öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin üzerinde çalışılan örneklem için uygun bir yapı olduğuna karar verilmiştir.

Ölçekten madde çıkarılması sebebiyle madde analizleri tekrar yapılmış ve sonuçlara Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15. Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğine Ait Madde İstatistikleri Güvenilirlik Testi ve Sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlik Katsayısı	Ölçeğe Ait Maddeler ile Toplam Puan Arasındaki İlişki	Ayırt Edicilik Testi için t değeri (Alt ve üst %27’lik Gruplar)	Ayırt Edicilik Testi için p değeri (Alt ve üst %27’lik Gruplar)
h1	,546	,944	,577**	-9,061	<,001
h2	,573	,944	,598**	-8,425	<,001
h3	,473	,945	,513**	-6,624	<,001
h4	,600	,944	,630**	-10,977	<,001
h5	,607	,943	,639**	-8,637	<,001
h6	,631	,943	,658**	-8,562	<,001
h7	,637	,943	,664**	-8,76	<,001
h9	,610	,943	,638**	-10,312	<,001
h10	,626	,943	,652**	-8,508	<,001
h11	,572	,944	,600**	-7,74	<,001
h12	,524	,944	,553**	-8,081	<,001
h15	,571	,944	,606**	-9,934	<,001
h16	,363	,946	,416**	-4,622	<,001
h17	,554	,944	,582**	-8,437	<,001
h18	,515	,944	,540**	-6,987	<,001
h19	,401	,945	,434**	-6,88	<,001
h20	,611	,944	,635**	-12,017	<,001
h21	,649	,944	,668**	-11,26	<,001
h22	,651	,944	,671**	-12,769	<,001
h23	,514	,944	,539**	-6,936	<,001
h24	,597	,944	,622**	-11,678	<,001
h25	,415	,946	,469**	-6,1	<,001
h26	,551	,944	,589**	-8,366	<,001
h27	,482	,944	,517**	-7,387	<,001
h28	,684	,943	,709**	-11,4	<,001
h29	,622	,944	,644**	-11,473	<,001
h30	,569	,944	,597**	-8,546	<,001
h31	,526	,944	,559**	-8,641	<,001
h32	,662	,943	,681**	-16,523	<,001
h33	,626	,944	,646**	-13,22	<,001
h35	,655	,943	,677**	-10,064	<,001
h36	,520	,944	,550**	-6,871	<,001
h37	,401	,945	,437**	-5,79	<,001
h38	,647	,943	,670**	-13,017	<,001
h39	,488	,944	,522**	-6,283	<,001
h40	,413	,946	,463**	-5,871	<,001
N:145	Cronbach Alfa: 0,945			n:40	

***%99 Güvenilirlikle anlamlı korelasyon katsayılarını ifade etmektedir.*

Tablo 15’e göre ölçeğin yeni halinde tutulan tüm maddelerin madde toplam korelasyonları 0,3 değerinin üzerindedir. Ölçeğe ait maddeler ile toplam puan arasındaki ilişkinin araştırılması için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre tüm maddelerin toplam puanla ilişkisinin anlamlı ve 0,3’ün üzerinde olduğu görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik özelliklerinin araştırılması için 40’ar kişiden oluşan %27’lik alt ve üst grupların her bir madde için ortalamaları arasındaki

farkın istatistiksel olarak %95 güvenilirlikle anlamlı olduğu görülmektedir. Son olarak boyutlara ilişkin Cronach Alfa testi sonuçlarına Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16. Ölçek Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Tüm Ölçek	39	0,945
Öz Yönetim	16	0,897
Öz Kontrol	11	0,865
Öğrenme İstekliliği	12	0,825

Tablo 16’daki veriler incelendiğinde yeniden düzenlenen ölçek için güvenilirlik düzeyinin %94,5 olduğu tespit edilmiştir (Cronbach Alfa: 0,945). Bu oranın yüksek bir güvenilirlik düzeyini ifade ettiği söylenebilir (Nunnally, 1967). Alt boyutlar açısından bakıldığında ise Öz Yönetim için güvenilirlik düzeyinin %89,7, Öz Kontrol için %86,5 ve Öğrenme İstekliliği için %82,5 olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlara göre çalışmada kullanılan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin okul müdürlerini içeren örneklem grubu için güvenilirlik ve yapı geçerliliği kriterlerini sağladığı görülmüştür.

3.3.2.2. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi

Okul müdürleri yetkinlikler listesinin Türkçeye çevrili ve sonra da anket formuna dönüştürülüp, “Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği” geliştirilmesi aşamalarına sırasıyla yer verilmiş ve sonunda ölçeğin güvenilirlik geçerliliğine ilişkin bulgular paylaşılmıştır. Ayrıca bu tez çalışmasında geliştirilmiş olan “Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği” makale olarak yayınlanmış olup, ölçek ile ilgili detaylı bilgiye “Çamur, H., & Gogus, A. (2023). *Validity and Reliability Study of School Principals’ Competence-Based Job Performance Perceptions Scale*. Cukurova University Faculty of Education Journal, 52(1), 207-246”, yayınından ulaşılabilir.

Geçerlik ve Güvenirlik-Çalışma Grubuna ait Demografik Bilgiler

Okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğinin geliştirilmesi için katılımcı 182 kişilik ilk uygulama grubuna ait demografik bilgiler, 3.2.2. Nicel

Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem başlığı altında Tablo 11’de sunulmuş olup, bu bölümde tekrar demografik bilgiler sunulmamıştır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Çalışmada Pont (2013) tarafından geliştirilen “*Okul Müdürleri Standartları*” temel alınarak “*Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği*” geliştirilmiş ve bu süreçte izlenen aşamalara kısaca yer verilmiştir (Çamur ve Gogus, 2023, s. 231).

Okul Müdürlerinin Performanslarının Ölçümünde Kullanılacak Yetkinlikler Listesinin Oluşturulması

Okul müdürleri yetkinliklerini belirlemek için görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin MEB’e ait tüm mevzuatlar mevcut durumu ile incelenmiş ve geniş kapsamlı bir literatür (yerli, yabancı) taraması yapılmıştır (Çamur ve Gogus, 2023, s.231). Okul müdürleri standartları ve yetkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda, ülkemizde Gümüşeli (2001) tarafından yapılan “*Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları*” isimli çalışmada, okul müdürlerinin liderlik alanları: “*Vizyoner Liderlik, Öğretim Liderliği, Toplumsal Liderlik, Örgütsel Liderlik, Etik Liderlik, Politik Liderlik*” şeklinde belirli başlıklar altında açıklanmıştır. Benzer biçimde Balyer (2012) ise “*Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini*”ni belirli başlıklar altında açıklamıştır. Ülkemizde ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda okul müdürleri standartları incelenmiş, okul müdür standartlarının benzer yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OECD ülkeleri tarafından kullanılan, Pont (2013) tarafından geliştirilen standartların (bkz. EK-3.1.-3.2.) temelde referans alındığı belirlenmiştir (Çamur ve Gogus, 2023, s.210).

“Okul müdürleri için gerekli beceriler Pont (2013) tarafından “*Mesleki Standartlar ve Davranışsal Standartlar*” olarak iki ana gruba ayrılmıştır (Lambert ve Bouchamma, 2019). Pont (2013) çalışmasında okul Müdürleri Standartlarını, beş alt alanda “*Mesleki Standartlar*”, dört alt alanda “*Davranışsal Standartlar*” şeklinde listelemiştir. Bu çalışmada geliştirilmek istenen ölçek çalışması Toplam dokuz alt alan temel alınarak, yürütülmüştür.” Bu dokuz alan şöyle sıralanmıştır; “1) rehberliğe öncelik verme, 2) örgütsel koşulları oluşturma, 3) kendini ve

başkalarını geliştirme, 4) pedagojik yönetimi uygulama, 5) okul içinde uyum yaratma, 6) değişimin esnek yönetimi, 7) iletişim, 8) değerler, 9) teori ile uygulama bağlantısı'dır." Okul müdürleri için talep edilen bu standartlar mevcut yeterliliklerin belirlenmesine kaynaklık eden en temel standartlardır. Ülkelerin, eğitim sistemlerinin yapı ve özelliklerine uygun olarak geliştirilmesi, eğitim sistemine uyarlanması gereklidir. Bu standartlar, ayrıca birçok ülke (Avustralya (Queensland ve Victoria), Brezilya, Kanada (Britanya Kolombiyası ve Quebec), Şili, İngiltere, Almanya, Kore, Meksika, Yeni Zelanda, Norveç ve Amerika Birleşik Devletleri (California ve Texas) tarafından eğitim sistemlerine uyarlanarak kullanılmakta ve gerektiğinde ülkenin şartlarına göre güncellenmektedir. Okul müdürlerinin performans değerlendirilmesinde kullanılacak standartların önemli bir ölçme aracı olabileceğini söylemek mümkündür. "Köklü (1996), örgüt sisteminin ortak amaçlarını belirlemenin önemini ve belirlenen ortak amaçların örgütün değerlendirilme sürecinde elde edilen çıktının istenilen kalitede olup olmadığını değerlendirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır." Türkiye'nin yönetim biçimi, kültürü gelişmiş ülkelere farklı olmakla beraber eğitim evrensel açıdan ortak noktaları çok fazla olan bir girişimdir. Bu nedenle bu çalışmada gelişmiş ülkelere belirlenen standartlar model alınarak o ülkelere ülkemizin farklılığı dikkate alınıp gelişmiş ülkelere ait standartlar Türkiye'ye uyarlanmış ve uyarladıktan sonra yetkinlikleri ortaya koyma amacı gerekli ve önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, OECD çalışmasında Pont (2013) tarafından geliştirilen ve birçok OECD ülkesinde kullanılan standartlar referans alınmıştır." (Çamur ve Gogus, 2023, s.210-211, 231).

Pont'un (2013) çalışmasındaki okul müdürleri için gerekli beceriler ve yetkinlikler eklerde (EK-3, 3.1.) orijinal dilinde sunulmuştur (Lambert ve Bouchamma, 2019).

Okul müdürleri standartlarını (Pont, 2013) temel alarak "okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği" nin geliştirilme süreci ile ilgili aşamalara

aşağıda kısaca yer verilmiştir: Ölçek geliştirme süreci ile ilgili detaylı bilgilere, yayınlanmış olan makale (Çamur ve Gogus, 2023) çalışmasında yer verilmiştir.

“Birinci aşamada, *“Okul Müdürleri İçin Standartlar” (Pont, 2013) listesi Pont tarafından hazırlanan OECD raporunun bir tablosu olduğundan ve tüm hakları OECD’ye ait olduğundan, bu tablonun çevirisi için gerekli izinler OECD’den alındıktan sonra, bu “Okul Müdürleri Standartları” (Pont, 2013) listesi, her iki dili bilen, iki İngilizce öğretmeni tarafından İngilizce olan orijinal dilinden Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır.”*

“İkinci aşamada ifadelerin anlaşılır olup olmadığı, anlam kargaşası veya anlatım bozukluğu olan ifadelerin olup olmadığı konusunda üç Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, öneri ve görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. **Üçüncü aşamada,** geri-çeviri yapılmıştır.”

“Dördüncü aşamada, referans alınan Okul Müdürleri Standartları ile ilgili görüşlerin alınması amacıyla resmi ve özel okullardan, 13 okul müdürü, 11 öğretmen olmak üzere toplam 24 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.”

“Beşinci aşamada, uzman görüşlerine başvurulmuştur. *“Alanında uzman, İstanbul’daki üç farklı üniversiteden beş akademisyen ve Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmış olan üç okul müdürünün görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.”* Orijinal (bkz, Pont (2013) EK-3.1.-3.2.) çalışmada yer alan 42 madde yapılan çalışmalar (bazı maddelerin birleştirilmesi, revize edilmesi, iki boyutlu bazı maddelerin ise ayrılması) sonucunda 41 madde şeklinde düzenlenmiştir.”

“Altıncı aşamada, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra okul müdürleri yetkinlikler listesi anket formuna çevrilmiştir.” Okul müdürleri yetkinlikler listesinde yer alan ifadelerin anlaşılır olup olmadığını test etmek amacıyla beş okul müdürüne anket uygulanmış ayrıca eğitim yönetimi alanında üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son hali elde edilmiştir. 41 olumlu maddeden oluşan 5’li likert derecelendirme tipi, *“Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum”* ifadeleri kullanılarak cevaplandırılmıştır.

“Yedinci aşamada, geliştirilen okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği ortaokul müdürlerine uygulanmıştır. İstanbul ilinde bulunan resmi ve özel ortaokul müdürlerinden toplam 184 ortaokul müdürüne ulaşılmıştır. Uygulamalar sonrası bütün cevap formları incelenmiş birden fazla kodlama ya da eksik kodlama gibi nedenlerden dolayı cevapları geçersiz sayılan formlar (n=2) analiz dışı bırakılıp, kalan N=182 örneklem sayısı ile ölçek geliştirmeye yönelik analizlere başlanmıştır.”

“Sekizinci aşamada, belirlenen kuramsal yapıyı test etmek için DFA yapılmıştır. DFA için diğer örneklemde farklı olarak 145 ortaokul müdürüne ölçek uygulanmıştır.” (Çamur ve Gogus, 2023, s. 214, 231, 232).

Verilerin Analizi: Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği (Çamur ve Gogus, 2023, s. 232)

“Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alfa ve madde toplam korelasyonu güvenirliklerine bakılmıştır. Geçerlik analizleri için madde analizleri, faktör analizleri yapılmıştır. İlk gruptan toplanan 182 verinin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına örnekleme yeterliği ile bakmak amacı ile (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) örnekleme yeterliği istatistiği ve Barlett Küresellik testi sonuçları kullanılmıştır. “Yapılan KMO ve Bartlett’s Küresellik Testi Sonucu örneklem büyüklüğünün yeterli (KMO, 0.923>0.5) (Kaiser ve Rice, 1974) değişkenler arasındaki ortogonallığın de sağlandığı görülmüştür ($p<0.05$).” Buna göre verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi dikkate alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğinin 6 faktörlü bir yapı gösterdiği, altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplandığı görülmüştür. Faktör yükleri incelendiğinde tüm faktör yüklerinin 0.3’ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Çamur ve Gogus, 2023, s. 215, 232)

Elde edilen faktör yapısının yapı geçerliliğinin sınanması için 145 okul müdürüne daha ölçek uygulanmış ve okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği için yapılan DFA sonucunda belirlenen modele uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli kriterleri sağladığı görülmüştür (Schumacker ve Lomax, 2004). Davranışsal ve sosyal bilimler alanlarında yapılan DFA çalışmalarında yol (path)

diyagramları adı verilen özel olarak geliştirilmiş grafikleri kullanmak, DFA modelinin çoğu ayrıntısını resimli olarak temsil ettiğinden dolayı oldukça yarar sağladığı için (Raykov ve Marcoulides, 2008), bu araştırmada DFA ile elde edilen ölçme modeli yol diyagramı ile sunulmuştur. Ölçeğin ayırt ediciliği için ise %27 üst-alt yöntemi kullanılmıştır. Madde ayırt ediciliği için yapılan alt ve üst %27'lik (40'ar kişi) grupların karşılaştırılması sonucunda da aradaki farkın istatistiksel olarak %95 güvenilirlikle anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Madde analizi sonuçları, güvenirlik düzeyi, madde toplam korelasyon analizi, madde ayırt edicilik ve açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Ayrıca madde analizi sonuçlarına göre ölçekte yer alan maddelerin diğer maddelerle olan ilişkisinde 0.30 değerinin altında bir değer almaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonuçları bulgular bölümünde yer almaktadır.” (Çamur ve Gogus, 2023, s. 222, 232-233).

Bulgular: Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği (Çamur ve Gogus, 2023, s. 233)

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alfa ve madde toplam korelasyonu güvenirliklerine bakılmış ve Tablo 17’de sunulmuştur (Çamur ve Gogus, 2023, s. 233).

Tablo 17. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğinin Güvenirlik Çalışması Sonuçları (Çamur ve Gogus, 2023, Tablo 2, s. 233)

Madde	Madde Ortalaması	Madde Varyansı	Madde Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlik Katsayısı
i1	4.48	.645	.511	.959
i2	4.44	.634	.541	.959
i3	4.41	.594	.677	.958
i4	4.73	.460	.532	.959
i5	4.45	.701	.568	.959
i6	4.66	.539	.586	.958
i7	4.54	.562	.665	.958
i8	4.50	.637	.626	.958
i9	4.54	.581	.604	.958
i10	4.58	.548	.654	.958
i11	4.48	.628	.546	.959
i12	4.15	.804	.374	.960
i13	4.30	.705	.463	.959
i14	4.32	.779	.418	.960
i15	4.54	.636	.623	.958
i16	4.31	.731	.654	.958
i17	4.72	.550	.471	.959
i18	4.49	.601	.661	.958
i19	4.52	.582	.686	.958
i20	4.44	.599	.682	.958
i21	4.41	.586	.598	.958
i22	4.48	.553	.631	.958
i23	4.41	.621	.621	.958
i24	4.37	.625	.631	.958

Tablo17-devam

i25	4.26	.797	.537	.959
i26	4.52	.573	.689	.958
i27	4.56	.540	.670	.958
i28	4.39	.628	.623	.958
i29	4.52	.543	.740	.958
i30	4.38	.677	.650	.958
i31	4.44	.560	.703	.958
i32	4.41	.631	.647	.958
i33	4.41	.567	.639	.958
i34	4.57	.560	.561	.958
i35	4.60	.574	.514	.959
i36	4.53	.543	.651	.958
i37	4.63	.518	.513	.959
i38	4.74	.466	.551	.959
i39	4.75	.472	.538	.959
i40	4.44	.643	.689	.958
i41	4.59	.505	.700	.958
N:	182			
Cronbach Alfa:	0.95			

Güvenirlilik, alfa “ α ” katsayısı $0 \leq \alpha \leq 1$ arasında değer alır ve klasik güvenirlilik tanımının karşılığıdır (DeVellis, 2017). Alfa katsayısı $\alpha < 0.40$ olduğunda testin güvenirliliği yoktur, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ aralığında testin güvenirliliğinin düşük olduğu, $0.60 \leq \alpha < 0.70$ aralığında yeterli düzeyde güvenilir, $0.70 \leq \alpha < 0.90$ aralığında testin yüksek düzeyde güvenilir olduğu, $0.90 \leq \alpha \leq 1$ aralığında olduğunda ise testin çok yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (DeVellis, 2017). “Tablo 17 incelendiğinde ölçeğin güvenirlilik düzeyinin %95 (Cronbach Alfa, $\alpha:0.959$) gibi yüksek bir oranda olduğu söylenebilir. Madde-toplam korelasyonu ise ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için incelenmektedir. Bir ölçek maddesinin ölçeğin tamamıyla negatif korelasyon katsayısına sahip olmaması ve korelasyon katsayısının 0.20’den büyük olması beklenir (Aslan, 2021). Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında 0.472 ile 0.797 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu ve madde toplam korelasyonları açısından gerekli kriterleri sağladığı söylenebilir” (Cristobal ve ark., 2007) (Çamur ve Gogus, 2023, s. 216, 217, 233, 234). Ölçeğin faktör yapısının tespit edilmesi için AFA yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir. AFA yapılmadan önce verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığına örnekleme yeterliği ile bakılır. Bu amaçla (Kaiser-Meyer-Olkin, KMO) örnekleme yeterliği istatistiği ve Barlett Küresellik testi sonuçları kullanılmaktadır. Bir ölçeğin faktör analizine uygun kabul edilmesi için KMO katsayısının 0.50 değerinden daha büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Ölçeğe ilişkin KMO ve Barlett değerleri Tablo 18’de sunulmuştur. Tablo 18’de göre örneklem büyüklüğünün yeterli (KMO, $0.923 > 0.5$) (Kaiser ve Rice, 1974) değişkenler arasındaki ortogonallığın de sağlandığı

görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi dikkate alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, elde edilen faktör yükleri ve faktör yapısı Tablo 19’da verilmiştir (Çamur ve Gogus, 2023, s. 234). “Bu amaçla (Kaiser-Meyer-Olkin, KMO) örnekleme yeterliği istatistiği ve Barlett Küresellik testi sonuçları kullanılmaktadır. Bir ölçeğin faktör analizine uygun kabul edilmesi için KMO katsayısının 0.50 değerinden daha büyük ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir” (Çamur ve Gogus, 2023, s. 234). “Ölçeğe ilişkin KMO ve Barlett değerleri Tablo 18’de sunulmuş olup, Tablo 18’e göre örneklem büyüklüğünün yeterli (KMO, $0.923>0.5$) (Kaiser ve Rice, 1974) değişkenler arasındaki ortogonalliğin de sağlandığı görülmektedir ($p<0.05$) (Çamur ve Gogus, 2023, s. 216, 217, 233, 234). “Buna göre verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiş ve Temel Bileşenler Analizi yöntemi dikkate alınarak AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda, elde edilen faktör yükleri ve faktör yapısı Tablo 19’da verilmiştir” (Çamur ve Gogus, 2023, s. 217, 234).

Tablo 18. Ölçeğe ait KMO ve Bartlett’s Küresellik Testi Sonucu

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü		.923
Bartlett’in Küresellik Testi	Ki-kare (χ^2)	4655.319
	Serbestlik derecesi (S.d.)	820
	Anlamlılık düzeyi (p)	.000*

* $p<0.05$

“Tablo 19’a göre ölçeğin 6 faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Faktörlerin adları, 1) Pedagogik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik, 2) Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme, 3) İletişim ve Değerler, 4) Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim, 5) İzleme ve Rehberlik Etme, 6) Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi şeklindedir. Literatürde bir faktöre dahil olması gereken madde sayısı ile ilgili çeşitli görüşler bulunmakla birlikte bazı çalışmalar en az iki madde içermesini önermektedir (Gosling ve ark., 2003; MacCallum ve ark., 1999; Raubenheimer, 2004). Faktörler bu öneriler dikkate alınarak belirlenmiş ve sonuçta altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri incelendiğinde tüm faktör yüklerinin

0.3'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucu tespit edilen faktörlerin uyumlarını test etmek amacıyla DFA yapılmıştır” (Çamur ve Gogus, 2023, s. 217- 218, 236).

Tablo 19. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri (Çamur ve Gogus, 2023, s. 234, 235).

Maddeler	1.Fak tör	2.Fak tör	3.Fak tör	4.Fak tör	5.Fak tör	6.Fak tör
18. Kendi mesleki gelişimime yönelik uygulamalarımı değerlendiririm.	0,446	0,226	0,239	0,043	0,177	0,081
22. Eğitim ve öğretim programını yönetme becerisine sahibim.	0,443	0,316	0,258	0,041	-0,063	0,003
23. Öğretmenleri denetler ve onlara geri bildirimde bulunurum.	0,444	0,338	0,125	0,039	-0,046	0,082
24. Öğrencilerin izleme ve değerlendirme verilerini analiz ederim.	0,548	0,440	0,035	0,279	0,037	-0,060
25. Müfredatı geliştirmek ve zenginleştirmek için paydaşlarla beraber gerekli kararları alırım.	0,551	0,253	-0,113	0,346	0,216	-0,106
26. Etkili eğitim öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik ederim.	0,601	0,434	0,195	0,141	0,075	0,014
27. Etkili eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik ederim.	0,565	0,443	0,206	0,185	-0,008	0,020
29. Etkili öğrenmeyi desteklemek için güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi sağlarım.	0,660	0,246	0,222	0,241	0,168	0,182
30. Öğrencilerin ve diğer paydaşların özel ihtiyaçlarını karşılama çabası gösteririm.	0,554	0,093	0,416	0,161	0,242	0,132
31. Okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uygun liderlik yöntemleri kullanırım.	0,638	0,192	0,226	0,136	0,281	0,215
32. Okulda yenileşme süreçlerinin anlaşılması için etkili yöntemler seçerim.	0,565	0,113	0,350	0,266	0,030	0,226
33. Karmaşık durumları, olası krizleri ve riskleri fark eder, çözüm üretirim.	0,647	0,166	0,265	0,071	0,090	0,255
40. Yönetim faaliyetlerinde araştırma sonuçlarından yararlanırım.	0,684	0,173	0,275	0,212	0,114	0,102
41. Etkili eğitim ve öğretim ile ilgili örneklerden yararlanırım.	0,716	0,237	0,241	0,022	0,208	0,167
4. Okulda üretkenliği desteklerim	0,247	0,555	0,121	-0,036	0,173	0,238
5. Öğretimi desteklemek için yeterli zaman ayırıyorum.	0,191	0,597	0,137	0,297	0,082	-0,018
6. Rehberlik etkinliklerinin yürütülmesinde okul rehber öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışırım.	0,193	0,709	0,192	0,115	0,099	-0,005
7. Okuldaki insan kaynağını organize eder ve dengeli iş dağılımı yaparım.	0,149	0,531	0,276	0,283	0,290	0,180
8. Okul, çevre ve aileler arasında işbirliği yaparım.	0,221	0,638	0,137	0,103	0,358	0,061
9. Okul amaçları doğrultusunda başarıya odaklanan bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım.	0,268	0,649	0,065	0,014	0,215	0,267
10. Okul amaçlarına ulaşmak için işbirliğine odaklanan bir kültürün gelişimini desteklerim.	0,278	0,677	0,134	0,099	0,182	0,167
11. Okulu etkili yönetebilmek için teknolojiyi etkin kullanırım.	0,235	0,485	0,122	0,320	-0,037	0,147
15. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için onları motive ederim.	0,082	0,537	0,209	0,315	0,100	0,414
17. Okulda başarıları takdir ederim.	0,110	0,400	0,300	0,118	0,183	0,082
34. Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dil ile açıklarım.	0,263	0,199	0,444	0,092	0,224	0,307
35. Başkalarını etkin bir şekilde dinlerim.	0,176	-0,032	0,617	0,199	0,300	0,271
36. Örgüt değerlerine uygun davranırım.	0,318	0,153	0,577	0,146	0,280	0,277
37. Okulda farklılıklara saygıyı teşvik ederim.	0,168	0,161	0,619	0,124	0,270	0,021
38. Velilerin, öğrencilerin ve okul ile ilgili diğer çalışanların mahremiyetini korurum.	0,228	0,252	0,780	0,037	0,076	-0,056
39. Kurumda kişiler arasındaki ilişkilerde, saygının esas alınmasını isterim.	0,225	0,311	0,682	0,173	-0,183	0,010
12. Okulu, mevcut mevzuata göre yönetirim.	0,036	-0,059	0,159	0,701	0,174	0,147
16. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz eder ve ihtiyaçlara göre öğretmenleri yönlendiririm.	0,370	0,274	0,127	0,526	0,190	0,116
19. Liderlik becerilerini geliştirmeleri için çalışanları teşvik ederim.	0,341	0,348	0,179	0,529	0,106	0,164
20. Gelişmeye ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almak için verilere dayalı bir yöntem izlerim.	0,433	0,306	0,093	0,557	0,141	0,070
21. Eğitim-öğretim programı bilgisine sahibim.	0,236	0,318	0,043	0,447	-0,010	-0,028
28. Çatışmayı etkili bir şekilde yönetirim.	0,369	0,258	0,063	0,479	0,235	0,109
1. Gelişime ve iyileştirmeye odaklanmak için okulun misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirlerim.	0,191	0,231	0,137	0,164	0,759	-0,054
2. Toplumsal ve örgütsel ortak amaçlar doğrultusunda okulun misyonu ve eğitim projelerini paydaşlarla beraber belirlerim.	0,093	0,309	0,259	0,123	0,727	0,041
3. Hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirmeyi sağlarım	0,444	0,229	0,138	0,211	0,591	0,148
13. Finansal kaynak planlaması yaparım.	0,256	0,179	0,020	0,101	0,050	0,812
14. Yasal sınırlar içinde okula kaynak yaratırım.	0,091	0,179	0,142	0,140	-0,028	0,852

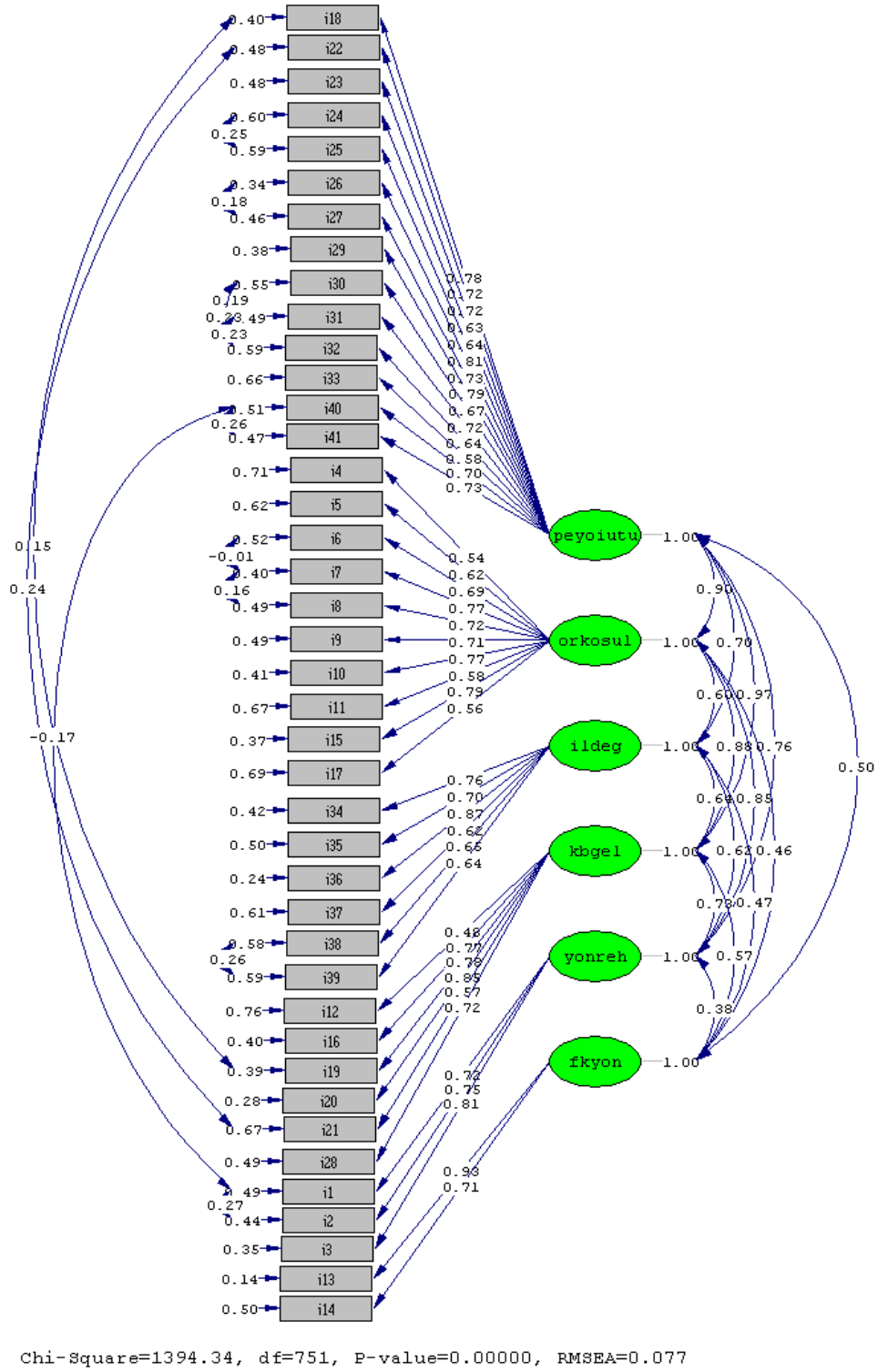
Varyans Açıklama Oranı: **59.66**

Elde edilen faktör yapısının yapı geçerliliğinin sınanması için 145 okul müdürüne daha ölçek uygulanmıştır ve DFA sonuçları Tablo 20’de paylaşılmıştır (Çamur ve Gogus, 2023, s. 236).

Tablo 20. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği DFA Uyum İyiliği Değerleri (Çamur ve Gogus, 2023, s. 218, 236).

Kriter	İlk Model Uyum İyiliği Değerleri	Nihai Model Uyum İyiliği Değeri
RMSEA	0.096	0.077
χ^2/Sd	2.320	1.856
SRMR	0.067	0.062
NFI	0.99	0.99
GFI	0.98	0.98
AGFI	0.97	0.98
PGFI	0.87	0.86
CFI	0.99	0.99
RFI	0.99	0.99
	$S.d= 764$	$S.d= 751$
	$\chi^2=1772.92$	$\chi^2=1394.34$
	RMSEA %90 güven aralığı (0.090; 0.10)	RMSEA %90 güven aralığı (0.071; 0.083)
	$N=145$	$N=145$

Tablo 20 incelendiğinde nihai modelin uyum iyiliği değerlerinin iyi ve yeterli kriterleri sağladığı söylenebilir (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu araştırmada DFA ile elde edilen ölçme modeli yol diyagramı ile sunulmuştur. Faktör yüklerini gösteren PATH diyagramı Şekil 3’te verilmiştir. (Çamur ve Gogus, 2023, s. 218-219, 236-237).



Şekil 3. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği için PATH Diyagramı (Çamur ve Gogus, 2023, s. 218-219, 237)

“Şekil 3 incelendiğinde DFA sonucunda modele dahil edilen maddelerin faktör yüklerinin 0.3’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan modelin faktör

yükleri açısından gerekli kriterleri sağladığını göstermektedir (Çamur ve Gogus, 2023, s. 218, 219, 236, 237).” Yeni örneklem için yapılan madde analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir (Çamur ve Gogus, 2023, s. 236, 237).

Tablo 21. Ölçeğe Ait Madde İstatistikleri ve Güvenilirlik Testi Sonuçları (Çamur ve Gogus, 2023, s. 236, 237).

Madde	Madde Toplam Korelasyon	Madde Silindiğinde Ölçek Güvenirlik Katsayısı	Ölçeğe Ait Maddeler ile Toplam Puan Arasındaki İlişki	Ayrırt Edicilik Testi için t değeri (Alt ve üst %27’lik Gruplar)	Ayrırt Edicilik Testi için p değeri (Alt ve üst %27’lik Gruplar)
i1	.584	.963	.608**	-8.894	<.001
i2	.617	.963	.638**	-11.384	<.001
i3	.653	.963	.675**	-13.017	<.001
i4	.503	.964	.525**	-8.062	<.001
i5	.561	.964	.590**	-9.018	<.001
i6	.624	.963	.647**	-8.018	<.001
i7	.719	.963	.736**	-9.746	<.001
i8	.662	.963	.684**	-11.184	<.001
i9	.662	.963	.681**	-10.627	<.001
i10	.713	.963	.728**	-11.686	<.001
i11	.530	.964	.558**	-5.847	<.001
i12	.452	.964	.489**	-6.203	<.001
i13	.494	.964	.528**	-6.862	<.001
i14	.392	.965	.429**	-4.728	<.001
i15	.729	.963	.746**	-11.239	<.001
i16	.719	.963	.742**	-13.166	<.001
i17	.530	.964	.550**	-6.084	<.001
i18	.759	.963	.774**	-12.935	<.001
i19	.735	.963	.753**	-10.4	<.001
i20	.785	.962	.800**	-13.46	<.001
i21	.563	.963	.587**	-9.57	<.001
i22	.703	.963	.720**	-10.817	<.001
i23	.682	.963	.702**	-9.855	<.001
i24	.613	.963	.642**	-9.295	<.001
i25	.619	.964	.654**	-10.862	<.001
i26	.788	.962	.802**	-17.598	<.001
i27	.714	.963	.733**	-9.855	<.001
i28	.679	.963	.701**	-10.493	<.001
i29	.770	.963	.783**	-15.44	<.001
i30	.669	.963	.691**	-10.678	<.001
i31	.710	.963	.728**	-13.057	<.001
i32	.642	.963	.664**	-10.632	<.001
i33	.564	.964	.591**	-12.781	<.001
i34	.561	.963	.584**	-9.23	<.001
i35	.516	.964	.541**	-8.713	<.001
i36	.637	.963	.656**	-18.735	<.001
i37	.455	.964	.479**	-8.189	<.001
i38	.486	.964	.505**	-6.565	<.001
i39	.485	.964	.504**	-6.984	<.001
i40	.670	.963	.693**	-9.403	<.001
i41	.708	.963	.726**	-10.462	<.001
N:145 Cronbach Alfa: 0.96				n:40	

***%99 Güvenilirlikle anlamlı korelasyon katsayılarını ifade etmektedir.

Tablo 21’deki veriler incelendiğinde okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğine ait maddelerin madde toplam korelasyonlarının ve toplam ölçek puanı ile korelasyonlarının 0.3 puandan daha yüksek olduğu görülmektedir. Geliştirilen *Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği’nin* ölçülmek istenen davranışı gösteren okul müdürleri ile göstermeyen okul müdürlerini

ayırt edip etmediğinin belirlenmesi amacıyla alt-üst %27'lik grup karşılaştırması yapılmıştır. Ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin değerler Tablo 22'de sunulmuştur. Madde ayırt ediciliği için yapılan alt ve üst %27'lik (40'ar kişi) grupların karşılaştırılması sonucunda da aradaki farkın istatistiksel olarak %95 güvenilirlikle anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre söz konusu ölçeğin madde analizlerinden başarıyla geçtiği söylenebilir.

Elde edilen yeni boyutlara ait yapılan Cronbach Alfa testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları (Çamur ve Gogus, 2023, s. 238).

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Tüm Ölçek	41	0.964
Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik	14	0.932
Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme	10	0.891
İletişim ve Değerler	6	0.861
Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim	6	0.842
İzleme ve Rehberlik Etme	3	0.854
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	2	0.793

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde ölçeğin %96.4 gibi çok yüksek düzeyli bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. *“Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise tüm boyutların iyi veya yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir (Nunnally, 1975). Tüm bu sonuçlar okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğinin güvenilir ve geçerli ve söz konusu örneklem grubu için uygulanabilir seviyede bir ölçek olduğunu göstermektedir”* (Çamur ve Gogus, 2023, s. 221, 238).

Özetle, bu çalışmada okul müdürlerinin, kendi yetkinliğine dayalı iş performans algılarını belirlemek için bir ölçeğin geliştirilmesi amacı ile Pont'un (2013) Okul Müdürleri Standartları listesi Türkiye'ye uyarlanmış daha sonra geliştirilmek istenen ölçek çalışmasının maddeleri uzman görüşleri alınarak yazılmıştır. *“Sekiz aşamadan oluşan bir ölçek geliştirme süreci yürütülerek Türk Eğitim Sistemi'ne uygun bir derecelendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin Geçerlik, Güvenirlik ve Açıklayıcı Faktör Analizi için 182 katılımcıya ve ikinci analiz olan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için diğer örneklemden farklı olarak 145 katılımcıya ölçek uygulanmıştır.”*

Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin Cronbach α (0.959) katsayısının yüksek bir oranda olduğu tespit edilmiştir. *“Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 41 maddeden oluşan altı boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Altı faktörün varyans açıklama oranı %59.66 olarak hesaplanmıştır.”* Analiz sonucu gruplanan faktörler; maddeler, ilgili araştırmalar (alanyazın) ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda isimlendirilmiş (Çamur ve Gogus, 2023, s. 221, 239, 240, 241) ve faktörlerin isimlendirilmesi ile ilgili gerekli açıklamalara Çamur ve Göğüş (2023) tarafından yapılan çalışmada yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada gerçekleştirilen nitel ve nicel uygulamalarda toplanan verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Büyüköztürk (2012, s. 7) göre *“veri analizi; araştırma sorularının cevaplanması ya da hipotezlerin test edilmesi maksadıyla elde edilen verilerin, uygun istatistik tekniklerinin kullanılması yoluyla bilimsel geçerliliğe sahip sonuçların elde edilmesi süreci şeklinde tanımlanır”* (s. 7). Nicel ve nitel yöntem ile yapılan araştırma da nicel ve nitel yöntem veri analizi kullanılmıştır. Nicel ve nitel iki desenli yöntem araştırmalarındaki veri analizinde; nicel veriler nicel yöntemlerle, nitel veriler ise nitel yöntemler kullanılarak ayrı ayrı analiz edilir. Verilerin ayrı ayrı analiz edilmesi sonucu elde edilen nicel ve nitel bulgular araştırma sorularına yanıt arayacak biçimde harmanlanır (Creswell ve Clark, 2017, s. 218).

3.4.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi belli kurallar doğrultusunda yapılan kodlamalarla bir metne ait bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir yöntem şeklinde tanımlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün Karadeniz ve Demirel, 2008). *“Nitel araştırma verileri: (1) Verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada analiz edilir. İçerik analizinde gerçekleştirilen işlem, birbiriyle benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bunların okuyucunun anlayacağı bir biçimde düzenlenmesi yorumlanmasıdır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242-254).

Alınan izinler doğrultusunda yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış, kayıt istemeyen görüşmecilerin görüşleri doğrultusunda ayrıntılı notlar alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar ve alınan notlar araştırmacı tarafından yazılı hale getirilerek, katılımcı görüşleri word dosyasına aktarılmıştır. Araştırmacı kodlama yapmadan önce toplanan tüm verileri detaylı bir şekilde okumuş ve araştırmanın hedefine yönelik önemli kelime ve cümlelerden hareketle kodları elde etmiştir. Daha sonra yapılan kavramsal kodlamalardan yola çıkarak araştırmanın alt amaçları doğrultusunda temalar ve alt temalar elde etmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından temalar ve alt temalar oluşturulurken Eğitim Yönetimi alanında doktorasını yapmış ve nitel çalışmaları olan iki uzmanın desteğine başvurulmuş, ortak görüşler doğrultusunda ortaya çıkan temalar ve alt temalar uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda temalar ve alt temalar son halini almıştır. Derinlemesine gerçekleştirilen içerik analizi neticesinde elde edilen temalar ve alt temalar okul müdürlerinin görüşleri ile ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Bununla birlikte araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Çalışmada yapılan içerik analizinin aşamalarına sırasıyla detaylı bir şekilde **“Araştırmada Yapılan Nitel İçerik Analiz Aşamaları”** başlığı altında yer verilmiştir.

3.4.1.1. Araştırmada Yapılan Nitel İçerik Analiz Aşamaları

Yıldırım ve Şimşek’e (2018, s. 242) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede, içerik analiz yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinin yapılışında izlenen birtakım aşamalar vardır. Bu araştırmada nitel bölümün içerik analizinde izlenen bu aşamalara sırası ile yer verilmiştir.

1-Verilerin kodlanması

İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu araştırmada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal

olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilir, diğer bir deyişle kodlanır. Bu kodlama bazen bir sözcük ile bazen de birkaç sözcükten oluşan bir deyim ile yapılabilir. Bu aşamada önemli olan, yukarıda sözü edilen anlamlı bölümlere tanımlayıcı isimler yani kodlar bulmaktır. Buradan hareketle, bu araştırmada görüşmelerde elde edilen veriler metne dönüştürüldükten sonra, elde edilen verilerden, kavramsal çerçeve ve araştırma soruları doğrultusunda gerekli kodlamalar yapılarak kod listesi elde edilmiştir.

2-Temaların Bulunması

Toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilir ve incelenir. Kodlar arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığı ile kategorize edilmesidir. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret eder. Ayrıca ortaya çıkan tema sayısı fazla ise bu temaların ortak ilişkilerinden yola çıkarak sınıflandırılabileceği bir üst düzey kodlama daha yapmak gerekli olabilir. Bu doğrultuda araştırmada, verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar elde edilmiştir. Ortaya çıkan tema sayısı fazla olduğunda ise bu temaların ortak ilişkilerinden yola çıkarak bir üst düzey [ana tema, (şemsiye) tema] tema elde edilmiştir.

3-Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması

Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip eder. İlk aşamadaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sonucunda, araştırmacı topladığı verileri düzenleyebileceği bir sistem oluşturur. Üçüncü aşamada ise araştırmacı, bu sisteme göre elde edilen verileri düzenler ve bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir. Bu aşamada verilerin, okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanması, açıklanması ve sunulması önemlidir. Veri analizinin üçüncü aşamasında araştırmacının mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı olması ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunması

önemlidir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında elde edilen veriler, ilgili temalar altında sunulmuş ve araştırmacı kendi görüş ve düşüncelerine yer vermeden toplanan verileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunmuştur.

4-Bulguların Yorumlanması

Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve bazı sonuçların çıkarılması bu son aşamada yapılır. Nitel araştırmada araştırmacı, incelenen olguya yakın olduğu ve gerekirse o olguya ilişkin ilk elden deneyimler edindiği için, onun yapacağı yorumlar değerlidir. Nitel araştırmada araştırmacı bilgi toplama sürecinin doğal bir parçasıdır ve onun incelenen konuyla ilgili düşünceleri büyük önem taşır. Bu doğrultuda araştırmada elde edilen verilere anlam kazandırılmış ve bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmış, neden sonuç ilişkileri kurulmuş, bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Nitel veri analizinin son aşaması bulguların doğrulanmasıdır, bu süreç Baltacı'nın (2017, s. 8) önerdiği aşağıdaki basamaklar takip edilerek yürütülmüştür.

“Bulguların doğrulanması, elde edilen sonuçların denenmesi ve onaylanmasıyla gerçekleştirilebilir (Merriam, 1998). Bu noktada araştırmacı, araştırma verilerine geri dönmeli ve verilerin kodlamalarını kontrol etmelidir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlar, kategoriler, temalar ve diğer tüm aşamalar kontrol edildikten sonra, nitel veri analizi sonucu elde edilen sonuçların, analize sokulan veri setini temsil düzeyi belirlenebilir (Poggenpoel ve Myburgh, 2003). Bu noktada araştırmacının, bireysel etkisinden arındırılmış bir kodlama yapması durumu olanaksızdır. Böylesi bir durumla baş edebilmek için farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan ve Öztürk, 2015a). Bu benzerlik oranı aynı zamanda nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemektedir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan bu benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü

kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). Buradan hareketle araştırmacı iki uzmanın desteğine başvurmuş ve farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı Miles ve Huberman (1994) modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmış ve sonuç olarak içsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliği % 80 ve üzeri çıkmıştır.” (s. 8).

3.4.1.2. Nitel Veri Analizi ve Nitel Veri Toplama Süreçlerinde Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar

Araştırmanın nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması kapsamında iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenirlik (tutarlık) ve dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) çalışmaları (Erlandson ve ark., 1993’ten aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 265) yapılmıştır.

1. İç Geçerlik (İnandırıcılık): Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 269-277)’e göre nitel araştırmalarda “inandırıcılığı” sağlamada kullanılan birtakım yöntemler vardır. Bunlar sırasıyla; uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla görüşmeler olabildiğince uzun tutulmaya çalışılmış ve uzun süreli etkileşim sonucu katılımcı, araştırmacı arasında güven ortamı oluşturularak daha sağlıklı veri toplanması hedeflenmiştir. Diğer bir yöntem olan uzman incelemesinde, araştırmacı veri toplama sürecini, verilerin analizini ve ulaşılan sonuçları iki uzman ile paylaşarak beraber incelemelerde bulunmuşlardır. Yapılan incelemeler doğrultusunda, araştırmacı tarafından araştırma sürecinde kullanılan yöntem biçiminin geçerliğine karar verilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar tarafından alanyazın doğrultusunda hazırlanmış nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcı grup arasından belirlenen 4 okul müdürüne okutularak ifadelerin anlaşılabilirliği kontrol ettirilmiştir.

2. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik): Dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanabilmesinde katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

3. İç Güvenirlik (Tutarlık): Araştırmanın iç güvenirliğinin (tutarlık) artırılması amacıyla, analizler yapılmadan önce ilgili alanyazın dikkatli bir biçimde taranarak verilerin analizi aşamasında alt temalar ve ana tema bu kapsamda oluşturulmuştur. İç güvenirliğini artırmak amacıyla araştırmada kullanılan bir diğer yöntemde bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu açıdan elde edilen veri setinin çözümlemesi aşamasında iki farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

4. Dış Güvenirlik (Teyit edilebilirlik): Nitel araştırmada veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi dış güvenirliğin sağlanması için alınacak önlemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda, görüşmeler sırasında görüşme niteliğini artırıcı ortama sadık kalınması, görüşmelerin nasıl gerçekleştiği, veri kaydının ve elde edilen verilerin analizinin nasıl yapıldığı ayrıca elde edilen sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde birinci ön uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. İkinci ön uygulama sonucundan elde edilen verilerle de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve benzer şekilde Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler bulgular bölümünde detaylandırılmıştır.

“Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi için 406 okul müdürünün cevapları SPSS 28TM programına aktarılmış, veri setinde eksik ve/veya hatalı veri girişinin olup olmadığı incelenmiştir. Veri setinin uygunluğuna karar verildikten sonra uç değer ve normallik incelemesi yapılmıştır. Uç değer incelemesi için z değerleri hesaplanmış ve ± 3 aralığında olmayan 22 uç değer tespit edilerek bu değerleri içeren anketler elenmiştir. Kalan verilerle hesaplanan z değerlerinin -2,87 ile 0,9955 arasında olduğu görülmüş ve uç değer kalmadığına kanaat getirilerek analizlere devam edilmiştir. Veri setinin incelenmesinin ardından verilerin analizi sürecinde ilk

olarak en düşük, en yüksek, ortalama ve standart saplamaları içeren tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır.

Tanımlayıcı istatistiklerden sonra okul müdürlerinin demografik özellikleri bazında normallik ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda farklılığın etkisinin tespit edilmesi amacıyla Cohen d'etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmıştır. 0.20 ile 0.49 düşük etkiyi, 0.50 ile 0.79 orta düzey etkiyi, 0.80 ve üzeri büyük etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988). Varyansların homojen olduğu durumda tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), çoklu karşılaştırma için Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumda karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, farklılıkların belirlenmesi amacıyla Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırma testlerindeki farklılığın etkisinin belirlenmesi amacıyla Eta-kare değeri (η^2) hesaplanmıştır. Eta-kare değerinin 0,14 ve üzerinde olması etkinin büyük; 0,06 orta; 0,01'in altında olması etkinin düşük düzeyde, yani önemsiz olduğunu göstermektedir. η^2 0,01'in altında ise çok küçük bir etki büyüklüğüne işaret eder. Bu, üzerinde çalıştığınız değişkenin, modeldeki diğer değişkenler tarafından açıklanan varyansı hesaba kattıktan sonra bağımlı değişkendeki varyansın çok küçük bir bölümünü açıkladığı anlamına gelir. Tüm testlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. İlişkisel testlerde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırmada kategorik değişkenlerin grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için bağımsız gruplar t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-Testi, iki bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Diğer bir ifade ile birbiriyle ilişkili olmayan iki veri grubunun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılır. Test, bir gruptaki gözlemler diğer gruptaki gözlemlerle ilişkili olmadığı için "bağımsız", t-dağılımına dayandığı için "t-Testi" olarak adlandırılır. Bağımsız örneklem t-Testi, bir tedavi grubu ile bir kontrol grubunun araçlarını karşılaştırmak için deneysel araştırmalarda veya iki farklı grubun araçlarını karşılaştırmak için gözlemsel araştırmalarda yaygın olarak kullanılır. Araştırmacıların, araçlardaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını veya rastgele meydana gelip gelmediğini belirlemesine yardımcı olabilir (Hair, 2009).

Tek yönlü ANOVA, üç veya daha fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Parametrik bir yöntemdir, yani verilerin normal dağıldığını ve grupların varyanslarının eşit olduğunu varsayar. Tek yönlü varyans analizi ANOVA için sıfır hipotezi, grupların ortalamaları arasında önemli bir fark olmadığını ve alternatif hipotez, en az bir grubun diğerlerinden farklı bir ortalamaya sahip olduğunu iddia eder. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), deneysel araştırmalarda bir etkinin sonuç değişkeni üzerinde önemli bir etkisinin olup olmadığını test etmek için ve gözlemsel araştırmalarda farklı grupların araçlarını karşılaştırmak için yaygın olarak kullanılır. Ayrıca sosyal bilimler, işletme ve mühendislik gibi diğer birçok alanda verileri birden fazla gruba analizler yapmak için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Hair, 2009).

Bununla beraber bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken(ler) üzerindeki etkisini tespit edebilmek için Cohen-d etki büyüklüğü ve kısmi Eta-kare değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-Testinde Cohen-d istatistiği iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü ölçmek için kullanılan yaygın bir etki büyüklüğü ölçüsüdür (Cohen, 1988). Havuzlanmış standart sapmayı hesaba katarak, grup ortalamaları arasındaki standartlaştırılmış farkı temsil eder. 0-0,2 arasındaki bir değer etkisizliği, 0,2-0,5 arasındaki bir değer düşük şiddetli etkiyi 0,5-0,8 arasındaki bir değer orta şiddetli etkiyi 0,8'den büyük bir değer de güçlü bir etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988). Cohen-d istatistiği, araştırmacıların gruplar arasında gözlemlenen farkın pratik önemini, sadece farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemenin ötesinde değerlendirmesine olanak tanır. Etki boyutunu göz önünde bulundurarak, etkinin büyüklüğünü ve pratik sonuçlarını daha iyi anlayabilirsiniz.

ANOVA'da kısmi Eta kare (η^2), modeldeki diğer faktörleri kontrol ederken, belirli bir bağımsız değişken veya faktör tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki varyans oranını nicelendiren bir etki büyüklüğü ölçüsüdür. Basit tek yönlü ANOVA'da kullanılan eta kare (η^2) ölçüsünün bir uzantısıdır (Stevens, 2012). Kısmi Eta-kare, birden fazla bağımsız değişken veya faktör içeren deney tasarımlarında oldukça faydalıdır. Araştırmacıların, diğer faktörlerin etkisini göz önünde bulundururken, bağımlı değişkendeki varyansı açıklamada her bir faktörün benzersiz katkısını anlamalarına yardımcı olur (Fields, 2013). Kısmi Eta-kare değeri 0 ile 1 arasında değişir; burada 0, bağımsız değişkenin varyansın hiçbirini açıklamadığını ve 1,

bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki tüm varyansı açıkladığını gösterir. Bununla birlikte, pratikte 1'e yakın değerler görmek nadirdir ve 0,01 veya daha küçük etki büyüklükleri tipik olarak küçük, 0,06 civarında orta ve 0,14'ün üzerinde büyük olarak kabul edilir (Olejnik ve Algina, 2003). Kısmi eta kare, belirli bir faktörle ilişkili kareler toplamının (SS) alınması ve tüm faktörleri içeren modelin toplam kareler toplamına (SST) bölünmesiyle hesaplanır. Kısmi eta kare formülü aşağıdaki gibidir:

$$\eta^2 = SS\_factor / SST$$

Etkinin istatistiksel önemini belirlemek için kısmi eta karenin ANOVA analizinden elde edilen karşılık gelen *p*-değeri ile yorumlanması gerektiğine dikkat etmek önemlidir. Büyük bir etki büyüklüğü, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkiyi gösterirken, istatistiksel anlamlılık, ilişkinin geçerliliğini desteklemek için ek kanıtlar sağlar (Kirk, 1996).

Araştırmada grup ortalamaları arasında farklılık tespit edilen değişkenler için farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak adına ikili karşılaştırma (post-hoc) testleri yapılmıştır. ANOVA'da birincil amaç, en az iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Test anlamlı bir sonuç gösteriyorsa, bir fark olduğuna dair kanıt olduğunu öne sürer, ancak ANOVA hangi belirli grup çiftlerinin birbirinden farklı olduğunu belirtmez. Post-hoc testleri burada devreye girer. Post-hoc testler, olası tüm grup çiftlerini karşılaştırarak ve hangi çiftlerin birbirinden önemli ölçüde farklı olduğunu belirleyerek grup farklılıklarının daha ayrıntılı incelenmesine imkân tanır. Literatürde birçok farklı türde post-hoc testi olmakla birlikte test seçiminde en belirleyici kriter varyans homojenliği ve grup sayısıdır (Field, 2013). 3 ila 5 (araştırmadaki çoğu demografik değişken 3 ila 5 arasında kategoriye sahiptir) düzeye sahip gruplarda I.tip hata olasılığını indigeme özelliğinden dolayı varyans homojenliğinin sağlandığı durumlarda Benferroni, varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda ise Dunnett T3 testi tercih edilmiştir (Field, 2013).

Son olarak “*okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasındaki ilişkinin*” tespit edilmesi için Yapısal Eşitlik Modeli uygulanmıştır. Nicel bulgularda, düzey belirlemede kullanılan aritmetik ortalamaları yorumlarken/açıklarken Tekin (2002) tarafından önerilen

“ranj/aralık” eşitlik formülü dikkate alınarak hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Hesaplama sonucunda belirlenen kesme puanları ve yorumlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23’te okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ölçek puanlarının yorumlanmasına ilişkin sonuçlar verilmiştir

Tablo 23. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Ölçek Puanlarının Yorumlanmasına İlişkin Sonuçlar (n=384)

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	Olumsuz Algı	Orta Düzey Algı	Olumlu Algı
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	4,326	0,348	3,38-3,92 Puan	3,93-4,46 Puan	4,47-5 Puan
<i>Öz Yönetim</i>	4,442	0,353	3,5-4 Puan	4,01-4,50 Puan	4,51-5 Puan
<i>Öğrenme İstekliliği</i>	4,163	0,438	3,08-3,72 Puan	3,73-4,36 Puan	4,37-5 Puan
<i>Öz Kontrol</i>	4,335	0,386	3,36-3,90 Puan	3,91-4,45 Puan	4,46-5 Puan
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	4,457	0,386	3,46-3,97 Puan	3,98-4,49 Puan	4,50-5 Puan
<i>Pedagojik Yönetim</i>	4,404	0,448	3,14-3,76 Puan	3,77-4,38 Puan	4,39-5 Puan
<i>Örgütsel Koşulları Oluşturma</i>	4,546	0,396	3,50-4,0 Puan	4,01-4,5 Puan	4,51-5 Puan
<i>İletişim ve Değerler</i>	4,594	0,407	3,67-4,11 Puan	4,12-4,56 Puan	4,57-5 Puan
<i>Okul İçinde Uyum Yaratma</i>	4,371	0,481	3,0-3,67 Puan	3,68-4,33 Puan	4,34-5 Puan
<i>İzleme ve Rehberlik Etme</i>	4,426	0,501	3,0-3,67 Puan	3,68-4,33 Puan	4,34-5 Puan
<i>Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi</i>	4,281	0,618	2,5-3,33 Puan	3,34-4,17 Puan	4,18-5 Puan

Tablo 23 incelendiğinde “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde; 3.38-3.92 puan aralığı “Olumsuz Algıyı”, 3.93-4.46” puan aralığı “Orta Düzey Algıyı”, “4.47-5” puan aralığı ise Olumlu Algıyı göstermektedir. “Yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğinde” ise 3.46-3.97 puan aralığı “Olumsuz Algıyı”, 3.98-4.49 puan aralığı “Orta Düzey Algıyı”, 4.50-5 puan aralığı “Olumlu Algıyı” göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırma nitel ve nicel olmak üzere iki desen ile yürütülmüştür. Bu araştırma modelinde, öncelikle ortaokul müdürleri ile görüşme tekniği kullanarak “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi” amacı ile nitel bir çalışma yürütülmüştür. Nitel çalışma verileri toplama süreci paralelinde eş zamanlı olarak, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının ölçümü listesinin

Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. En son olarak, “*okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*” için bir anket çalışması yürütülmüştür.

Araştırma yöntemini özetlersek: *Araştırmanın nitel boyutunda*, resmi ve özel okullarda görevli ortaokul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri ile ilgili görüşlerinin (informal biçimleri nelerdir?, informal öğrenmeye yönelten nedenler nedir? Informal olarak nasıl ve hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?) incelenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden “*olgu bilim deseni*” kullanılmıştır. Okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri ile ilgili görüşlerini almak amacıyla; araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul İlinde resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda nitel boyut katılımcılarının seçiminde, ortaokul müdürleri olması ölçütü benimsenmiş ve 31 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren “*amaçlı örnekleme*” yöntemlerinden biri olan “*maksimum çeşitlilik*” örnekleme kullanılmıştır.

Nitel verilerin toplandığı evren ve örnekleme baktığımızda, çalışmanın genel evrenini Türkiye genelinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürlerinin tamamı oluşturmaktadır. Çalışma evreni ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan resmi ve özel okullarda görev yapan ortaokul müdürlerinden oluşmaktadır. Evrene ait sayılar Millî Eğitim Resmi İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/20 yayınından alınmıştır. Bu doğrultuda resmi ortaokul müdür sayısı 1146, özel okul müdür sayısı ise 645 olarak verilmiş ve toplam çalışma evreni 1791 olarak hesaplanmıştır (Millî Eğitim Resmi İstatistikleri Örgün Eğitim 2019/20). Okul müdürleri örneklemini ise bu çalışma evreninden tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen ortaokul müdürlerinden (n=) toplam 316 okul müdürü oluşturmuştur.

Nitel verileri toplamak için; nitel veri toplama yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama formunun ilk bölümü katılımcılara ait demografik bilgilerin yer aldığı kısımdır, ikinci bölüm ise katılımcılardan cevaplandırılması istenilen altı adet açık uçlu sorunun yer aldığı

bölümdür. **Nicel verileri toplamak için ise;** okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını ölçmek için, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Şahin ve Erden (2009) tarafından yapılan “*Öz-yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği*” ile Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından okul müdürlerinin iş performansları ölçümü listesinin Pont (2013) Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, “*Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği*” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeklerin geçerlik güvenirlik çalışması için 182 katılımcıya, ikinci aşama olan Doğrulayıcı faktör analizi için önceki örneklemden farklı olarak 145 kişiye anket uygulanmıştır. Ana verilerin analizi için ise toplam 406 ortaokul müdürüne anket uygulanmış, veri setinin uygunluğuna karar verildikten sonra uç değer ve normallik incelemesi yapılmıştır. Uç değer incelemesi için z değerleri hesaplanmış ve ± 3 aralığında olmayan 22 uç değer tespit edilerek bu değerleri içeren anketler elenmiştir. Geriye kalan 384 anket ile gerekli analizler yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde nitel bölüm için, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Nicel Araştırma verilerinin analiz edilmesinde ise birinci ön uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. İkinci ön uygulama sonucundan elde edilen verilerle de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve benzer şekilde Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. “*okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasındaki ilişkinin*” tespit edilmesi için ise Yapısal Eşitlik Modeli uygulanmıştır. AFA ve güvenirlik testleri için SPSS 28™ programı, DFA ve Yapısal Eşitlik Modeli için LISREL 8™ programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve alt amaçlar doğrultusunda ortaya konan araştırma sorularına yönelik elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiş ve ilgili literatür çerçevesinde bulgular ayrı başlıklar halinde yorumlanmıştır.

4.1. Nitel Çalışma Bulguları ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın nitel bölümünde, genel amaca ve alt amaçlara yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutu doğrultusunda okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri nelerdir?
- 2) Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak nasıl öğrenmektedirler?
- 3) Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?
- 4) Okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?

Araştırmada, araştırmacı gerçekleştirdiği görüşmeler vasıtasıyla topladığı veriyi içerik analizine tabi tutarak elde edilen bulguları yorumlama yöntemini seçmiştir. İçerik analizi yoluyla araştırmacı, elde edilen verileri açıklamak üzere birbiri ile alakalı kavramlara ve ilişkilere varmayı ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamayı hedeflemiştir. Yapılan görüşmeler yazıya geçirilmiştir. Araştırmacı kodlama yapmadan önce toplanan tüm verileri detaylı bir şekilde okumuş ve araştırmanın hedefine yönelik ve literatüre dayalı olarak önemli kelime ve cümlelerden hareketle kodları elde etmiştir. Daha sonra ortaya çıkan kategoriler anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde-iç tutarlılık konusuna özen gösterilerek temalar bulunmuştur. Oluşturulan temalar kendi içlerinde yeniden düzenlenerek, ana temalar oluşturulmuş ve alt problemlerle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından temalar oluşturulurken Eğitim Yönetimi alanında doktora yapmış ve nitel

çalışmaları olan iki uzmanın desteğine başvurulmuştur. Son olarak ortaya çıkan temalar ve alt temalar ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verileri metne döküldükten sonra yapılan içerik analizi sonucunda çalışmanın alt amaçları doğrultusunda beş tema ve onbir alt tema elde edilmiştir.

4.1.1. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada “*okul müdürlerinin infomal öğrenme biçimleri nelerdir?*” alt amacına yönelik olarak, “*okul müdürü olarak göreve ilk başladığınız zamandan bu yana yöneticilik davranışlarını öğrenmede aşağıdaki infomal öğrenme biçimlerinden hangisine başvuruyorsunuz/ başvurduğunuzu/düşünüyorsunuz?*” sorusu katılımcılara sorulmuş elde edilen veriler doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu ilgili kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Okul müdürlerinin infomal öğrenme biçimleri ile ilgili tema, alt tema, kodlara ve ilgili temaya katılım gösteren okul müdürlerine Tablo 24’te yer verilmiştir.

Tablo 24. Tema: Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Biçimleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı Okul Müdürleri
Tema: Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimleri	Öğrenmede Öz Yönetim	*Öz-yönetimli öğrenme *Panlı-programlı öğrenme *Araştırma *Danışma *Okuma *Gözlem	Yılmaz, Demir, Feridun, Hamza, Cemal, Atakan, Yusuf, Hamdi, Sedef, Halil, Serkan, Ömer, Evren, Metin, Oğuzhan, Sabri, Emin, Hatice, Canan, Burcu, Ayşe, Hüseyin, Nurettin, Mehmet, Metin, Yağız, İlker.
	Sosyal ve Rastgele Öğrenme	*Tesadüfî öğrenme *Örtük öğrenme *Meslektaş paylaşımları *Gözlem *Sosyal medya *Sosyal aktiviteler *Okul ziyaretleri	Şafak, Neriman, Sevda, Kerim, Yılmaz, Demir, Feridun, Cemal, Hamdi, Sedef, Halil, Serkan, Sevda, Ayşe, Burcu, İlker, Ömer, Evren, Oğuzhan, Emin, Hatice, Arif, Mehmet, Canan.

Araştırmanın birinci alt amacı olan “*okul müdürlerinin infomal öğrenme biçimleri nelerdir?*” sorusuna cevap bulmak amaçlanmış bu doğrultuda okul müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin infomal öğrenme biçimlerinin [öz-yönetimli öğrenme, sosyal (örtük) öğrenme, tesadüfî (rastgele) öğrenme] belirlenmesi amacıyla okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşme metinleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek temalar elde edilmiş, ortaya çıkan temaların iki ve daha fazla olması durumunda,

temalar kapsayıcı şemsiye tema olan ana tema altında toplanmıştır. Bu doğrultuda, uzman görüşleri de alınarak “**Öğrenmede Öz Yönetim**”, “**Sosyal ve Rastgele Öğrenme**” alt temalar olarak belirlenmiş bu temaları kapsayan şemsiye tema olarak “**Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimleri**” ana tema olarak elde edilmiştir (bakınız Tablo-24). Görüşme yapılan okul müdürleri okul ile ilgili görev ve sorumluluklarını yerine getirirken ihtiyaç duydukları konularda informal öğrenmelere başvurduklarını dile getirmiştir. Başlıklar halinde verilen temalar ve alt temalar altında ilgili bulgulara yer verilmiş daha sonra aynı başlık altında bulguların ilgili araştırmalar doğrultusunda yorumlanması yoluna gidilmiştir.

Tema: Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimleri

“Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimleri” teması altında “**Öğrenmede Öz Yönetim**”, “**Sosyal ve Rastgele Öğrenme**” temalarına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tema: Öğrenmede Öz Yönetim

Araştırma kapsamında yapılan içerik analizinde, alanyazını destekler nitelikte bazı veriler ortaya çıkmıştır, görüşme yapılan otuz bir okul müdürünün hemen hemen hepsi mesleğe başlar başlamaz, okul müdürlüğü görevlerine ait birtakım bilgi ve becerileri kendi kendilerine öğrenerek öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin kendi öğrenmelerini nasıl üstlendikleri konusu ile ilgili görüş ve deneyimler bu tema kapsamında sunulmuştur.

Okul müdürü Yılmaz, okul müdürünün asıl görevi olan eğitim ve öğretim dışında çok farklı konularda rol ve sorumluluk yüklendiklerini, tüm bunları da meslekte informal yollardan öğrendiklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Öncelikle şunu söyleyebilirim, eğitim yönetiminde lisansüstü eğitim sırasında değerli hocalarımızdan teorik, kuramsal temeller ile ilgili gerçekten önemli bilgilere ulaştığımızı düşünmekteyim, ancak Milli Eğitim çatısı altında değerlendirdiğimizde; okul müdürü sadece başöğretmenlik rolünü yerine getirmemekte aynı zamanda okul müdürünün okulun bütçesi, okulun gelir ve giderleri yani maddi kaynakların kullanımı noktasında da bilgi sahibi olması gerekiyor. Ben bu konuda çok zorlandığımı ifade etmek isterim. Yani eğitim öğretim alanında zorlanmadım, öğretim liderliği noktasında

öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle iletişim noktasında oldukça öz güvenli ve başarılı olduğumu ifade edebilirim. Ancak okulun gelir ve giderleri, bütçesi ve böyle idari konular noktasında çok büyük sıkıntılar yaşadığımı birçok şeyi bilmediğimi net bir şekilde ifade etmek isterim. Buradan hareketle eğitim öğretim dışında okul müdürü olarak üstlendiğim birçok rol ve sorumluluk için gayriresmi öğrenmelere başvurduğumu söyleyebilirim. Zaman zaman bu öğrenmeler daha bilinçli bir öğrenme olarak gerçekleşirken zaman zamanda sosyal öğrenmelerinde olduğunu düşünüyorum...” (Yılmaz Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Okul müdürü Demir okul yöneticiliğiyle ilgili birçok görevi mesleğin içinde öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“...daha çok bilinçli ve planlı öğrenme gerçekleşiyor. Evet yani şöyle söyleyeyim şimdi kişi bir organizasyon içerisinde yer alırken organizasyona uyum sağlaması gerekiyor ve sağlarken kendisine biçilmiş bir rol var o rol doğrultusunda ne yapıyorsunuz o rolün gerekliklerini öğrenmeye çalışıyorsunuz. Onun için kendinize hedefler belirliyorsunuz o hedeflere yönelik o hedeflere ulaşmak için yönetmelikleri, kanunları incelemeye çalışıyorsunuz, kişilerin davranışlarını takip ediyorsunuz, onlardan bir şeyler kapmaya çalışıyorsunuz. Yani daha çok o rolün gerektirdiği stratejileri, kaynakları kendiniz öğrenmeye çalışıyorsunuz. Bunları başkalarının isteği ile değil kendi isteğinizle, yani kendi çabalarınızla gerçekleştiriyorsunuz. İşte bu açıdan kendi kendine öğrenme bence daha ağır basıyor...” (Demir Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul müdürü Feridun’un görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak, okul yönetiminde genellikle üç informal öğrenme biçimine de (öz-yönetimli öğrenme, sosyal-örtük öğrenme ve tesadüfî-rastgele öğrenme) başvurduğunu ama yoğunluğun değiştiğini ve öz-yönetimli öğrenmenin bu anlamda daha ağır bastığını söyleyebiliriz.

“...Şöyle yani bir insanın öğrenmesinde bütün öğrenme süreçleri mutlaka kendine bir yer buluyor. Yani bu öğrenmelerden mutlaka birine denk geliyoruz, tabi sadece yoğunluk değişiyor ama benim en çok başvurduğum, birçok insanın da öyle olduğunu düşünüyorum planlı programlı kendi kendimize öğrenme’dir. Çünkü bir sorunla, bir şeyle karşılaştığımız zaman ya araştırmaya gideriz ya o konu hakkında

bilgisi olan kim olabilir, diye ona sorarız ...”(Feridun Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Hamza, okul müdürü Feridu’nun yukarıda görüşünü destekler nitelikte bilinçli öğrenmenin yöneticilikte daha yoğun başvurulan informal öğrenme biçimi olduğunu aşağıdaki gibi özetlemiştir:

“...Şimdi tesadüfî öğrenme diye bir şey yok bizde. Çünkü var olan konularla ilgili bir bilgi sahibi olacaksanız, bilinçli öğrenme ağırlıklı oluyor. Konu hakkında bilgi ediniyorsunuz, arşivleri araştırıyorsunuz, yönetmelikleri inceliyorsunuz, kanun ve tüzüklere bakıyorsunuz çünkü bizim burada resmi bir çerçevede yönetimi yapmamız gerekiyor. Attığınız her adımın yasal boyutta olması lazım.....Biz yaptığımız araştırmaları ve uyguladığımız yöntemleri hep yazılı kaynaklardan bakarak görevimizi yerine getiriyoruz...” (Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Cemal diğer meslektaşlarının görüşlerine benzer şekilde mesleki yaşamı olan okul yöneticiliğinde bir takım rol ve sorumlulukları öğrenirken üç informal [öz-yönetimli, sosyal (örtük) ve tesadüfî (rastgele)] öğrenme biçimine başvurduğunu ama daha çok araştırarak, danışarak öğrendiğini yani öz-yönetimli öğrenmenin daha sık gerçekleştiğini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

“.... Bazen bilerek öğrenme gerçekleşiyor, bazen örtük öğrenme, bazen de işte rastlantısal. Bir işe giriyorsun işin içinde farklı şekilde öğrenmeler söz konusu, ama genel itibariyle bizim öğrenme şeklimiz bilerek öğrenme noktasında daha fazla. Çünkü araştırmalar yapıyoruz sağa sola gidiyoruz, geliyoruz yani öncesinde araştırmalar yaparak adım atıyoruz. Yani bir yerde karar almadan önce kararın sonuçlarından ne çıkacağını bizim öncesinde bir araştırmamız gerekiyor. Yani bir gezi bile yapmayı düşünsek nereyi gezeceğiz, gezilecek yerde olumsuz durumlar var mı yok mu işte daha önce gezi yapan arkadaşlar oralarda sorunlar yaşamış mı yaşamamış mı ya da organizasyon firmasının yeterliliği falan nedir ne değildir öğreniyoruz. Araştırmak yapıyoruz biz her şeyi. Bazen de işte muhabbet esnasında bazı şeyleri öğreniyoruz...” (Cemal Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

Okul müdürü Atakan mesleki anlamda kendini geliştirmek için öğrenmelerinde kendi plan ve programını yaparak kendi kendine öğrendiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Mesela Arapça olsun İngilizce olsun birçok alanda kendi kendimi geliştirdim. Okul yönetimi ile ilgili insan psikolojisi ile ilgili karşıdaki insanlara nasıl davranacağımıza dair kendi imkanlarımla çok çeşitli kitaplar okuyarak, makaleler okuyarak kendimi geliştirdiğime inanıyorum. Onun için insan sarrafiyım diyorum. Çünkü yöneticilikte karşıdaki insanların tavır ve davranışlarını çok iyi bilmek lazım o insanları ona göre sezmek ve ihtiyaçlarını gidermek gerekiyor...”(Atakan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Okul müdürü Yusuf okul yönetiminde birtakım informal öğrenme biçimlerine başvurduğunu belirtmiştir. Bunların içinde kendi kendine öğrenme biçiminin daha çok gerçekleştiğine dair görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Bilmediğim bir konu ile ilgili araştırma yaparım, mevzuatı okurum gerektiğinde diğer meslektaşlarıma danışarak öğrenirim...”(Yusuf Müdür ile görüşme, 25 Ağustos 2022).

Okul müdürü Hamdi informal öğrenmelerinde daha çok bir plan ve program dahilinde öğrendiğini aşağıdaki ifadelerle özetlemiştir:

“...Öğrenmelerimde daha çok plan program yaptığım için informal öğrenme biçimlerinden öz yönetimli olarak öğrendiğimi söyleyebilirim. Bu anlamda daha çok internetten araştırma yaparak öğrenirim...” (Hamdi Müdür ile görüşme, 09 Haziran 2022).

Okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak okul müdürlüğü görevlerine ait birtakım bilgi ve becerileri kendi kendilerine öğrendiklerini ve öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerini söyleyebiliriz. Kendi kendine gerçekleştirilen bu öğrenme biçimi alanyazında genellikle öz-yönetimli öğrenme olarak yer almaktadır. Öz-yönetimli öğrenme informal öğrenmenin biçimlerinden biridir, bulguları daha iyi yorumlamak için ilgili literatüre yer vermek faydalı olacaktır.

Araştırmacılara (Eurostat, 2001;Tereseviçiene ve ark., 2004) göre “yaşam boyu öğrenme” teriminden ortaya çıkan informal (öz yönetimli, sosyal, rastgele) öğrenme

kavramı, kasıtlı olduğu kadar kasıtsız olarak da meydana gelen doğal günlük bir süreçtir. Daha az organize edilmiş ve daha az yapılandırılmış öğrenmedir, örneğin ailede, işyerinde ve her insanın günlük yaşamında meydana gelen öğrenme olaylarını (faaliyetlerini) içermektedir Bu nedenle öğrencinin kendisi tarafından tanınmayabilir. İnfomal öğrenme, kendi kendine öğrenmeyi, yaparak öğrenmeyi, izleyerek öğrenmeyi ve kitap okuyarak, televizyon izleyerek, müzeleri ziyaret ederek, meslektaşlarla konuşarak vb. öğrenmeyi içermektedir (Alonderiene, 2010, s. 259).

Schugurensky (2000, s. 1-6), iki ana kategoriye (niyet ve bilinç) kullanarak infomal öğrenmenin üç biçimini (veya türünü) tanımlayan bir sınıflandırma geliştirmiştir, bunlar sırasıyla: Öz-yönetimli öğrenme, tesadüfi öğrenme ve sosyalleşmedir. Sosyalleşme (örtük öğrenme olarak da adlandırılır), günlük yaşam sırasında ortaya çıkan değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesini ifade etmektedir. Onları elde etmek için bir niyet olmadığı gibi, bir şeylerin öğrenildiğinin de farkına varılmaz. Tesadüfi öğrenmede, öğrencinin daha önce bu deneyimden bir şey öğrenmeye niyeti yoktur, ancak deneyimden sonra bazı öğrenmelerin gerçekleştiğinin farkına varılması sonucu ortaya çıkan öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir. Bu nedenle, kasıtsız ama bilinçlidir. Son olarak özyönetimli öğrenme ise hem bilinçli hem de kasıtlıdır. Knowles'ın (1975, s. 18) orijinal çalışmasında, *“öz-yönetimli öğrenme bireylerin başkalarının yardımı ile veya yardımı olmadan, öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmede, öğrenme hedeflerini formüle etmede, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulamada ve öğrenme kazanımlarını değerlendirme gibi inisiyatif aldıkları öğrenme süreci”* olarak tanımlanmıştır (Knowles,1975, s. 18'den aktaran Fisher ve ark., 2001, s. 516).

Buradan hareketle, toplam otuz bir okul müdürü ile yapılan görüşmeler neticesinde müdürler sıklıkla başkalarının yardımı ile veya yardımı olmadan, öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmede, öğrenme hedeflerini, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulamada inisiyatif aldıklarını özellikle belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin belirtmiş oldukları bu öğrenme girişimi, literatürde tanımlanan (Knowles, 1975, s. 18) öz-yönetimli öğrenme ile bire bir örtüşmektedir. Buradan hareketle okul müdürleri öğrenme biçimlerini doğrudan öz-yönetimli öğrenme olarak ifade etmeselerde, okul ile ilgili görev ve sorumluluklarda

informal öğrenme biçimlerinden öz-yönetimli öğrenmeye sıklıkla başvurdıklarını onların görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak söylemek mümkündür.

Ringling ve ark. (2020, s. 109-119) tarafından ilkökul müdürlerinin informal öğrenmeleri ile ilgili yapılan çalışmada, okul müdürlerinin informal öğrenme fırsatlarının formal olanlar kadar önemli olduğu ve genellikle daha sık ortaya çıktığı bulgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre müdürler okullarındaki acil zorluklar ve durumlar hakkında informal olarak bilgi edinmek için diğer müdürlerden oluşan iletişim ağına güvenmektedir. Ringling ve ark. (2020)'ne göre, informal öğrenme, okul müdürlerinin uygulamalarını resmi olarak belirlenmiş tarih ve saatlerin sınırları olmaksızın sürekli olarak geliştirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Informal öğrenmeler doğal olarak gerçekleşmekte ve bir müdürün belirli bir zamanda gereksinim duyduğu bilgilere bağlı olarak ihtiyaçlara dayanmaktadır. Ringling ve ark., (2020) tarafından yapılan bu çalışmada bir niyet, yani iletişim ağı ile karşılıklı bilgi, bereci, deneyim aliverişi ve bir bilinç farkındalık yani öğrendiklerinin bilincinde olan okul müdürleri söz konusudur, yani öz yönetimli bir öğrenme gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgu çalışma bulgularımızla da örtüşmektedir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin görüşlerinden yola çıkarak diğer öğrenme biçimlerine başvurmakla beraber, genelde öz-yönetimli öğrenmeye daha sık başvurdıklarını söyleyebiliriz. Okul müdürleri, bilmedikleri konularda araştırma yaptıklarını, mevzuatı okuduklarını ve gerektiğinde diğer meslektaşlarına danıştıklarını belirtmişlerdir. Burada öğrenme hedefleri, kaynakları, stratejileri öğrenen tarafından belirlenip organize edilmekte yani kişi kendi öğrenimini üstlendiği için öz-yönetimli öğrenme gerçekleşmektedir.

Görüşme yapılan okul müdürleri görev ve sorumlulukları ile ilgili araştırma yapmanın yanı sıra meslektaşlara başvurma ya da gözlem yapma gibi kasıtlı ve bilinçli informal öğrenme girişiminde bulunduklarını ifade etmiştir. Müdürlerin çok sayıda ve çeşitli rolleri vardır. Son 15 yılda, müdürlerin resmi olarak nasıl hazırlanacağına (örneğin, üniversiteler aracılığıyla hizmet öncesi sertifika programları) ve geliştirileceğine (örneğin, okul bölgeleri tarafından sağlanan hizmet içi eğitim) ilişkin araştırmaların önemli ölçüde artması şaşırtıcı değildir. 2018 OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) elde edilen bulgular, müdürlerin %99'unun bir tür mesleki gelişime katıldığını bildirdiğini ve %90'dan fazlasının bu gelişimi kariyerleri için çok önemli gördüğünü ortaya koymuştur (OECD, 2020).

Bununla birlikte, müdürlerinin informal olarak nasıl öğrendiklerine dair sınırlı bilgi şaşırtıcıdır (Ringling ve ark.,2020). Hess ve Kelly (2007, s. 3) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin % 67'si, iş deneyimlerine ilişkin informal öğrenmenin ve meslektaş rehberliğinin, resmi lisansüstü programlara ve hizmet içi eğitime kıyasla onları rollerine hazırlamak için daha faydalı olduğuna inanmaktadır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden Atakan müdür, bilinçli, programlı öğrenmenin yöneticilikte daha yoğun başvurulmuş informal öğrenme biçimi olduğunu, mesleklerinde tesadüfî öğrenmeye çok fazla yer olmadığını ifade etmiştir. Okul müdürüne göre, bir konu hakkında bilgi edinmek için, *“arşivler araştırılır, yönetmelikler incelenir, kanun ve tüzüklere bakılır, çünkü resmi bir makama sahip olmak ve bu çerçevede yönetim yapmayı gerekmektedir. Atılan her adımın yasal boyutta olması önemlidir”*. Burada öğrenmenin tamamen öğrenici kontrolünde olduğunu söyleyebiliriz. Livingstone (2001, s. 3) göre, devam eden bilgi ve beceri kazanımı, muhtemelen insan türünün en ayırt edici özelliğidir. Hiçbir insan öğrenimi diğer insanların etkisinden yoksun olmasa da yetişkin eğitimi literatüründen elde edilen sonuçlar, öğrenmenin yönlendirici kontrolünün derecesine odaklanır; burada öğrenme, baskın öğretmen kontrolünü içeren, öğretmenler/eğitmenler/ danışmanlar gibi formlardan, baskın öğrenci kontrolüne kadar değişir. Doğrudan bir öğretmene veya dışarıdan organize edilmiş bir müfredata dayanmadan bireysel veya toplu olarak dahil olduğumuz diğer tüm kasıtlı veya zımni öğrenme biçimleri, öz-yönetimli veya toplu informal öğrenme olarak adlandırılabilir.

Görüşme yapılan okul müdürleri okul ile ilgili rol ve görevlerini yerine getirirken özellikle ilk yıllar zorlandıklarını ve birtakım bilgi, beceri ve tutumları; danışarak, okuyarak, araştırarak, gözlem yaparak elde ettiklerini belirtmişlerdir. Şüphesiz elde edilen bulgular sonucu okul müdürleri tarafından kendine kendine planlı kasıtlı bir öğrenmenin söz konusu olduğunu söyleyebiliriz. Öz-yönetimli öğrenmeyi de içine alan informal öğrenme üzerine yapılan çalışmalara baktığımızda, yetişkinler arasındaki informal öğrenme etkinliklerinin kapsamını tahmin etmeye çalışan ilk ampirik çalışmalardan biri, 2845 katılımcı ile 1961-1962 yılları arasında gerçekleştirilen ABD ulusal gönüllü öğrenme anketidir (Johnstone ve Rivera, 1965). Ankete katılanlara mesleki eğitim kurslarına katılımı ilgili ayrıntılı bir dizi sorudan sonra, bağımsız çalışma yoluyla kendi kendilerine herhangi bir konuyu öğrenmeye çalışıp çalışmadıkları

sorulmuştur. ABD'li yetişkinlerin yaklaşık yüzde 40'ı bir zamanlar bu tür öğrenme faaliyetlerine katıldıklarını ve yaklaşık yüzde 10'u ise şu anda dahil olduklarını belirtmiştir; aynı zamanda mesleki eğitim kurslarına göre bağımsız çalışmalara katılma olasılığı neredeyse iki katıydı ve mesleki eğitime katılanların çoğu aynı zamanda bağımsız çalışmalara da katılmaktadır (Johnstone ve Rivera, 1965'ten aktaran Livingstone, 2001, s. 3).

Türkiye'de okul müdürlerini rol ve görevlerine hazırlayan kapsamlı eğitimlerin olmadığını söylemek mümkündür. Nitekim araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar bunu ispatlar niteliktedir. Araştırmacılara (Varış, 1996; Çelik, 2002; Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Turan ve Şişman, 2002; Özmen, 2002; Korkmaz, 2005; Celep, Ay ve Göğüş, 2010; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Yavaş ve ark., 2014) göre, hizmetiçi verilen eğitimler birtakım yeterlilikleri kazandırmada yetersiz kalmakta, okul yöneticisi yetiştirme konusunda verilen programlar ve içerikler ile ilgili birtakım sorunların yaşanmaktadır (Aktaran, Turhan ve Karabatak, 2015, s. 84). Ayrıca yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler sürekli güncellenme ve öğrenme ihtiyacı gerektirmekle birlikte, okul müdürlerinin öğrenme ihtiyacını resmi eğitimler nicelik ve nitelik anlamında karşılamada yetersiz kalmaktadır, bu durum ise yöneticileri informal yollardan öğrenmeye sevk etmektedir.

Yapılan görüşmeler neticesinde okul müdürleri, görevleri ile ilgili birçok bilgi ve beceriyi öz yönetimli olarak (okuyarak, meslektaşlara soru sorarak, gözlem yaparak, araştırma yaparak vb.) öğrendiklerini belirtmektedir. Yurt dışında öncü ve kapsamlı çalışmaları yapanlardan biri de Allen Tough'dur. Organize okul ve mesleki eğitim kurslarının ötesinde yetişkin öğrenimi etkinlikleriyle ilgilenen en önemli ampirik araştırmalardan biri, Allen Tough'un (1971, 1979) öncülüğünü yaptığı yetişkinlerin öz-yönetimli öğrenme projeleri üzerine yapılan çalışmadır. Tough'un ilk vaka çalışmaları, diğer pek çok kişi tarafından desteklenmiş ve çoğu yetişkinin kasıtlı öğrenme çabalarının üçte ikisinden fazlasının tamamen kurumsallaşmış yetişkin eğitimi programlarının veya kurslarının dışında gerçekleştiğini ortaya çıkarmıştır, bu nedenle yetişkin öğreniminde buzdağı görüntüsü metaforu kullanılmıştır. 1960'ların sonlarında Tough tarafından başlatılan ampirik araştırmalar, neredeyse tüm yetişkinlerin düzenli olarak okul ve eğitim programlarının ötesinde kasıtlı, öz-yönetimli öğrenme projelerine dahil olduğunu belgelemektedir (Livingstone, 2001, s. 6-7).

Görüşme yapılan okul müdürleri ihtiyaç duyduklarında bilgisine, beceresine güvendikleri meslektaşlarıyla fikir alışverişi yaptıklarını veya ilgili konuda okuma yapma gibi informal öğrenmelere başvurduklarını dile getirmişlerdir. Burada okul müdürlerinin öğrenme ihtiyaçları ve başvuracağı kaynaklar kendileri tarafından belirlenmektedir. Bickmore (2005) tarafından ortaokul müdürlerinin formal ve informal öğrenme deneyimleri üzerine yapılan doktora tez çalışmasındaki bulgular benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Tez çalışma sonuçları; okul müdürlerinin çeşitli düzeylerde hem formal hem de informal mesleki öğrenme deneyimlerine katıldıklarını ortaya koymuştur. Okul müdürleri, mesleki dergiler ve kitapları okuyarak, konferanslara ve üniversite derslerine katılarak deneyimler elde etmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin büyük çoğunluğu okul içinde etkili bir fikir alışverişinde bulunduklarını belirterek, katıldıkları formal ve informal mesleki öğrenme deneyimlerinin etkili olmalarında önemli paya sahip olduğunu ifade etmiştir.

Chien Yu (1998, s. iii) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri ile performansları arasındaki ilişki incelenmiş, çalışma bulguları tüm lise müdürlerinin genel iş performanslarından memnun olduklarını ve genel yetişkin grubuna kıyasla kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerini planlama ve uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Taylor (2019, s. özet) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin (ilkokul, ortaokul, lise) teknolojiyi benimseme ve öz-yönetimli öğrenmeleri arasındaki ilişki araştırılmış, sonuçlar öz-yönetimli öğrenme ile teknolojiyi benimse arasında pozitif anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur.

Özetle görüşme yapılan okul müdürleri, okul ile ilgili görevlerinde birtakım bilgi, beceri ve deneyimleri; araştırarak, okuyarak, danışarak, gözlem yaparak öğrendiklerini ve bu süreçleri daha bilinçli, planlı, programlı bir biçimde yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin kendi öğrenme sürecini yönetmesi söz konusu olmakla birlikte, okul müdürleri doğrudan öz-yönetimli öğrenme olarak ifade etmese de onların görüşlerine dayanarak öz yönetimli olarak öğrendiklerini söylenebilir. Diğer informal öğrenme biçimleri olan sosyal ve rastgele öğrenme sürecinde öz-yönetimli öğrenmede olduğu gibi bir planlama ve kasıt söz konusu değildir. Ayrıca okul müdürleri, görevleri ile ilgili birçok bilgi ve beceriyi daha bilinçli, planlı ve programlı öğrendiklerini belirtirken bazen de bu öğrenmelerin tesadüfen ya da o an farkında

olunmayan ve zamanla fark edilen sosyal öğrenme şeklinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. İkinci alt tema olan “*Sosyal ve Rastgele Öğrenme*” temasına ait okul müdürleri görüş ve deneyimlerine aşağıda yer verilmiştir.

Tema: Sosyal ve Rastgele Öğrenme

Görüşme yapılan okul müdürleri rol ve sorumlulukları ile ilgili birtakım bilgileri ve becerileri bazen tesadüfen bazen de sosyal (örtük) öğrenmeler yoluyla edindiklerini paylaşmışlardır.

Okul müdürü Şafak mesleğin ilk yıllarında “*Rastgele Öğrenme*”lerin gerçekleştiğini daha sonraki öğrenmelerin daha bilinçli bir hal aldığını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

“...Okul müdürü olarak göreve ilk başladığım zamandan bu yana yöneticilik davranışlarını öğrenmede informal öğrenme biçimlerinden herhangi birine bilinçli olarak açıkçası başvurduğum söylenemez. İlk başta tesadüfi olduğunu düşünüyorum. Çünkü yöneticilik ile ilgili bir planım ya da düşüncem yoktu. Fakat çok fazla yöneticiyle çalıştım ve liderlik özelliğim öne geçtiği için de yönetim kısmında etkili olabileceğimi fark ettim. Bu farkındalık sonrasında çalışmalarım ve öğrenmelerim daha bilinçli ve planlı olmaya başladı...”(Şafak Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Sedef okul müdürlüğü ile ilgili informal öğrenmelerin genelde bilinçli, planlı öğrenme olan öz-yönetimli öğrenme şeklinde olduğunu bunun yanı sıra bazı ani durumlar karşısında birtakım rastgele öğrenmelerin de gerçekleştiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Yani şöyle mesleki anlamda 5 yıldır işin idari boyutundayız. Bu 5 yıllık süreçte de ağırlıklı olarak bilinçli olarak kendi kendime öğrendim açıkçası. Zaman zaman hani bazı olaylar ile karşılaştığımızda beklediklerimizin dışında farklı olayların içinde kaldığımızda o zaman da tesadüfi öğrenme dediğimiz rastlantısal öğrenmeyi de zaman zaman deneyimlemiş oluyoruz...Örnek veriyorum ilk başladığımız süreçlerde iki öğrenci arasındaki bir kavgada hangi yol ve yöntemi denemek gerekiyor diye değerlendirdiğimizde işin biraz davranışsal bilim boyutuna bakıyoruz ama bazı öğrenci modelleri var ki olaya biraz daha hislerinize sezgilerinize ya da duygusal anlamda yaklaşmanız gerekiyor. Hani orada yöntem kullanmadan tamamen olayın gelişimine

göre hareket etmemiz gerekiyor. Mesela burada da rastlantısal öğrenme gerçekleşiyor. Ama bazı olaylar var ki işte öğrenciler arasında ya da öğretmenler arasında problemler ortaya çıktığında çözüm yöntemlerini denemekte de çoğu zaman öz-yönetimli öğrenmeyi deniyoruz, kullanıyoruz. Ama dediğim gibi öğrenciler arasındaki tartışmalar işte ergenlik süreçleri yaşanan olaylar bazen günlük anlamda farklılık gösterebiliyor. Bu tarz olaylarda da daha çok rastlantısal, o an durumu ve sorunu hızlı bir şekilde çözmemiz gerekiyor. Bu tarz durumlarla karşılaşabiliyoruz...” (Sedef Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Okul müdürü Cemal okul yönetiminde, informal öğrenme biçimlerinden olan “rastlantısal veya sosyal öğrenmelerin” bazen sosyal ortamlarda meslektaşlarla yapılan sohbetler yoluyla elde edildiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Bazen bilerek öğrenme gerçekleşiyor, bazen örtük öğrenme, bazen de rastlantısal. Bir işe giriyorsun işin içinde farklı şekilde öğrenmeler söz konusu... Bazen de muhabbet esnasında bazı şeyleri arkadaş ortamında öğreniyoruz...” (Cemal Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

Yatılı okulda yöneticilik deneyimi olan okul müdürü Halil; okullara, özellikle çalışılan bölgelere göre farklılıklar olduğunu bu durumlarında farklı informal öğrenme biçimlerine yönlendirdiğini belirtmiştir. Okul müdürü Halil özellikle yatılı okul deneyimlerinde birçok öğrenmenin rastgele yaşayarak öğrenme sonucu gerçekleştiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Bunların hemen hemen tamamına başvuruyorum çünkü okullara, özellikle çalışılan bölgeye göre birçok farklılık mevcut. Birçok kurumda yeterli memur ve idareci olmadığından bunların tamamını bizim yapmamız gerekiyor. Bu zorunluluk ve şartlardan dolayı buradaki özyönetim, sosyal örtük öğrenme ve tesadüfi öğrenme olmak üzere tüm öğrenme biçimlerini kullanmaktayız. Yöneticilik süreci uzadıkça hepsiyle ilgili öğrenmelerimiz artmaya devam ediyor... Yatılı okulda öğrencilerin mevcut sorunlarını çözmek durumundaydık. Sonuç olarak yatılı okul yalnızca eğitim kurumu değil aynı zamanda evleri de olmuş oluyor. Çünkü aileden ziyade okulda daha çok vakit geçiriyorlar. Hasta olduğunda veya diğer durumlarda sorunlarına müdahale ediyoruz. Örneğin karın ağrısı şikayetiyle gelen bir öğrenciyi direkt olarak bir sağlık kuruluşuna götürülmesi gerektiğini öğreniyoruz. Bu rahatsızlık gaz sancısı da olabilir, apandisit

ağrısı da olabilir. Bu tarz durumları yaşayarak öğrenmiş oluyoruz...” (Halil Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Çoğunluğu anne, baba veya ikisini ya da herhangi bir aile bireyini kaybetmiş göçmen öğrencilerin olduğu bir okulda, okul müdürü olan Kerim yöneticiliğe çok genç yaşlarda başladığını ilk öğrenmelerin günlük yaşam boyunca ortaya çıkan birtakım değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesi olan sosyal öğrenmelere dayandığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra zaman zaman rastgele öğrenmelerinde gerçekleştiğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir

“...Temel olarak ben biraz genç yaşta idareciliğe başladım, tabii ki ilkin tamamı ile sosyal öğrenmeler gerçekleşti...Yeri geldiği zaman izlediğiniz basit bir film bile sınıf yönetiminde farklı problemleri olan çocuklara nasıl davranacağınıza yönelik ekstra bir bilgi öğretiyor. Ben sokak çocukları ile de çalıştığım için farklı sınıf ortamlarında ve farklı yerlerde bulundum. Yani şunu öğreniyorsun girdiğiniz her ortam aslında benzersiz bir örnektir. Hiçbir şey diğerinin aynısı değil, yani aynı tip okula dahi atansan buradaki okul ile Pendik'teki okul, Beykoz'daki okul, Bakırköy'deki okul farklı. Okul türü aynı olsa dahi mesela imam hatip, normal ortaokul ve lise fark eden bir şey olmuyor. Özellikle bölgesel anlamda farklılıklar söz konusudur... Eğer bu işin yapılması gerekiyorsa girdiğin ortamın, girdiğin bölgenin değerlerini de öğrenmen lazım. Bunun bir kısmını sosyal olarak öğreniyoruz veli ile etkileşim kurarak, diğer müdür ve öğretmenlerle etkileşimli öğreniyoruz ama bunun dışında bir de bu bölgeyi bir şekilde araştırarak, bölge hakkında bilgi almak için öz-yönetimli öğrenmeyi kullanıyoruz. Tesadüfi öğrenme çok az gerçekleşiyor. Mesela bir çocuğun aile geçmişini okul rehber öğretmenin görüşmesi neticesinde öğreniyoruz, o çocukların bazı problemlerinin altındaki nedeni öğreniyoruz. Mesela Suriyeli öğrencilerimiz var bizim, başarıları da hep düşük. Özellikle de ev ziyareti yapmaktayız... bire bir tanık olduğunuz zaman daha farklı bakabiliyorsunuz. Mesela onların başarısızlığı altında yatan sebepleri araştırdığınız zaman bazı şeyleri öğreniyorsunuz. Belki bunu tesadüfi olarak öğreniyoruz, bu da öğrenci hakkında bilmediğimiz bir bilgi edinmemizi sağlıyor ve problem çözmede yardımcı oluyor...” (Kerim Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Okul müdürü Atakan yöneticilikte, informal öğrenmede deneyimlerin önemli olduğunu bu anlamda rastgele öğrenmelerin bazı durumlarda yol gösterici olduğunu şöyle özetlemiştir:

“...Tecrübe çok önemli. Bazen büyük insanların, belli bir tecrübeye sahip insanların fikirlerini düşüncelerini alarak, istişare ederek öğreniyoruz. Bu fikirler düşünceler hayatımıza yön veriyor. Bazen de öğrenmeler tesadüfî oluyor. Bir şey ile karşılaşıyorsunuz bakıyorsunuz ki o olumsuz durum karşısında daha olumlu bir durum geliştiriyorsunuz ve diyorsunuz bunu şu olayı yaşadığım zaman öğrenmişim...”(Atakan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Dezavantajlı bir bölgede (okulda) yöneticilik yapan okul müdürü Serkan, bazen ani ortaya çıkan durumlarda (kriz, kaos gibi) anlık çözüm bulma söz konusu olduğunda birtakım öğrenmelerin tesadüfen gerçekleştiğini, zaman zaman okul yönetiminde sosyal (örtük) öğrenmelerinde söz konusu olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Örtük öğrenme ve tesadüfî öğrenme yaşam içerisinde karşılaşıyoruz ikisiyle de. Sosyal öğrenmede sosyal hayatın içerisinde farkında olmadan öğreniyoruz diyebilirim...Şimdi bununla ilgili yaşadığımız sorunları düşünüyorum, tabi mantıklı gelmeyen risk taşıyan şeylerde var ama bununda riskini öğrenmiş oluyorsun olumsuz anlamda. Yapmaman gerektiğini öğreniyorsun. Özellikle okul işleyişi ile ilgili kriz yönetimi ile ilgili şeylerde... Kriz yönetiminde karşılaştığımız sorunlar oluyor... öğrenci meselesi, öğrenci istismarları, çok çeşitli sosyal etkinliklerde karşılaştığımız sorunlar. Kazalar, riskler özellikle öğrencilerin karşılaştığı riskler. Yaşayarak öğreniyoruz...o anda sorarak öğreniyorsun çeşitli alternatif çözümler bulabiliyorsun ...” (Serkan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Diğer okul müdürleri, okul yönetiminde öz-yönetimli öğrenmenin ağırlıklı olarak gerçekleştiğini belirtse de zaman zaman sosyal ve tesadüfî öğrenmelerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda okul müdürlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Yani sosyal ve tesadüfî öğrenmelerimizde olmaktadır.” (Canan Müdür ile görüşme, 25 Ağustos, 2022). *“...Öz-yönetimli öğrenmeyi ilk zamanda kullanmadım ama şu an onu kullandığımı söyleyebilirim. İlk zamanlarımda 2002 yılında yöneticiliğe*

başladığımda genel olarak tesadüfi öğrenme ve sosyal öğrenmenin hayatımda daha çok yer aldığını belirtmek isterim.” (Sevda Müdür ile görüşme, 10 Ağustos, 2022). “...Öz yönetimli baskın olmakla beraber bazende birçok şeyi tesadüfi olarak öğrenmekteyiz...” (Yağız Müdür ile görüşme, 11 Ağustos, 2022). “...Okul yöneticiliğinde sosyal ve tesadüfi öğrenmeler daha çok gerçekleşmektedir meslek hayatımda...” (Ayşe Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

“...Tesadüfi- rastlantısal öğrenmede ister istemez çalıştığım kurumlarda ve bir araya geldiğim kişilerle gerçekleşmektedir. İstanbul’da ve daha önce çalıştığım birkaç ilde benden büyük insanların deneyimlerden yararlandığım zamanlar oldu. Daha önce yaşanmış bir olay vardır mesela öğrenciler ile alakalı bir durum, daha sonra o olayı ben yaşadığımda daha önce bunu gözlemlediğim kişilerin yaklaşımlarından yola çıkarak çözerim, rastlantısal öğrenmede bazen böyle gerçekleşmektedir...” (Burcu Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul müdürü İlker göreve başladığında birtakım görevleri bilmediğini, daha sonra bunları yaşadıkça rastlantısal olarak öğrendiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Okul müdürü olmadan birtakım görevleri bilmiyorduk, yaşadıkça öğreniyoruz. Örneğin okulun kantin, servis gibi birtakım işlerini tesadüfi öğrenmeler yoluyla öğrendik...” (İlker Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Okul müdürü Ömer okul yöneticiliğinde informal öğrenme biçimlerinden hangisine başvuruyorsunuz sorusunu şu şekil özetlemiştir:

“...Keskin bir biçimde ayırmak doğru değildir, öz-yönetimli öğrenme birinci sırada yer almakla beraber zaman zaman tesadüfi ve sosyal öğrenmelerimizde gerçekleşmektedir...” (Ömer Müdür ile görüşme, 23 Haziran 2022).

Okul müdürlerinin informal öğrenmelerinde, zaman zaman günlük yaşam sırasında ortaya çıkan değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesini ifade eden sosyal öğrenmelerin gerçekleştiği de bulgular arasındadır. Bunun yanı sıra görüşme yapılan okul müdürleri okul ile ilgili görev ve sorumluluklarda birçok öğrenmenin ise tesadüfen gerçekleştiğini ifade etmiştir. Okul yöneticileri göreve ilk başladıkları zamandan bu yana yöneticilik davranışlarını öğrenmede informal öğrenme biçimlerinden herhangi birine bilinçli olarak başvurmadıklarını birtakım

öğrenmelerin tesadüfen gerçekleştiğini ya da okul yöneticiliği ile ilgili önemli bilgi ve becerilerin sosyal ortamlarda meslektaşlardan öğrenildiğini ifade etmişlerdir.

Okul müdürleri görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak, öz-yönetimli öğrenmeden sonra çoğu öğrenmelerin sosyal ve tesadüfî yollarla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Okul müdürleri mesleki gelişimi, eğitim sistemleri kalitesinin iyileştirilmesinde kilit bir unsurdur. Eğitim liderleri eğitiminin resmi hizmet öncesi ve hizmet içi müdür geliştirme programlarıyla ilişkilendirilmesi yaygın olmasına rağmen, informal öğrenme fırsatları giderek yaygınlaşmaktadır. Rodríguez-Gómez ve ark., (2020, s. 1, 6) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürleri tarafından mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak kullanılan çevrimiçi ve yüz yüze informal öğrenme stratejilerini destekleyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bulgularında; okul müdürlerinin mesleki gelişimleri için informal öğrenmelere başvurdukları, bu öğrenmelerin bazen kasıtlı ve bilinçli (öz -yönetimli öğrenme), bazen kasıtsız ve bilinçsiz (sosyal/örtük öğrenme), bazen de kasıtsız ama sonradan farkına yani bilincine varılan (tesadüfî/rastgele öğrenme) öğrenmeler şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca çalışma bulguları, yapısal yönlerin ötesinde, çeşitli unsurların müdürlerin hem formal hem de informal öğrenme faaliyetlerine katılımlarına açıkça katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu unsurlar, örgütsel öğrenme süreçlerini destekleyen bir örgüt kültürünün varlığı, mesleğe yönelik yüksek düzeyde mesleki kararlılık, motivasyon ve mesleki yeterliliklere ilişkin olumlu bir öz algıdır. Ayrıca meslektaşlarla informal konuşmalar, meslektaşlarla işbirliği, genel toplantılara ve konuşmalara katılım bunun yanı sıra internet aramaları, kişisel ve/veya profesyonel ağlara ve topluluklara katılma, blog okuma, tweet'ler ve diğer çevrimiçi kaynaklar müdürler tarafından mesleki gelişimleri için en çok kullanılan stratejilerdir. Informal öğrenme faaliyetlerine katılımı destekleyen unsurlar ve informal öğrenme kaynakları, stratejileri bu çalışma bulguları ile benzerlik göstermekle birlikte burada üç informal öğrenme biçimi olan öz yönetimli, sosyal ve tesadüfî öğrenmenin gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

Çalışmada yapılan görüşmelerde okul müdürleri görev ve sorumlulukları ile ilgili birtakım bilgi becerileri, gözlem yaparak ya da iş başında tesadüfen (tesadüfî ve sosyal öğrenme), öğrendiklerini yeri geldiğinde bilmedikleri konuları öğrenmek için okumalar (öz-yönetimli öğrenme) yaptıklarını belirtmişlerdir. Bulgularımızı destekleyen çalışmalardan bir diğeri Jiang ve ark., (2017 s. 45-48,) tarafından yapılan “Çin'in Henan

Eyaletindek okul müdürlerinin eğitim hazırlığı ve mesleki gelişimi: Formal ve informal öğrenme” isimli araştırmadır. Çalışma bulguları araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun aktif olarak liderlik yeteneklerini geliştirmek ve ilerletmek için ek yollar aradıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu bulgunun, Çinli müdürlerin liderlik yeteneklerini geliştirmek için aktif olarak ek yollar aradıklarını gösteren diğer ampirik çalışmalardan elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiğini ileri sürmüştür (Wilson ve Xue 2013; Tang ve ark., 2014). Araştırma bulgularına göre başka müdürlerin onlara rehberlik ve koçluk yapması informal öğrenimlerinde önemli bir kaynaktır. Okul müdürleri öğretmenlik yaptıkları zaman kendi okullarındaki müdürlerin işine ve programına dikkat ettiklerini, okul müdürleriyle iletişim kurduklarını onların düşüncelerini anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürleri birtakım görev ve sorumlulukları iş başında, bazen bilgisine, becerisine ve tecrübesine güvendikleri müdürlere danışarak ya da liderlik rollerine hazırlanmak için, eğitim yönetimi, pedagoji ve psikoloji ile ilgili kitaplar okuyarak öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan okul müdürleri, zaman zaman kendi çalışma yöntemlerini gözden geçirerek, hatalardan ders alarak, sosyal etkileşimlerden ve meslektaşlarla informal tartışmalardan öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma bulgularımızı destekler nitelikte, Gerber ve ark., (1995, s. 31-32) informal öğrenmeyi şunlarla ilişkilendirir: kişinin kendi çalışma yöntemlerini gözden geçirmesi, kişinin hatalarından ders alması, sosyal etkileşimden ve meslektaşlarla resmi olmayan tartışmalardan öğrenmesi gibi. Aittola (1999, s. 1-7), okul içinde ve okul dışında informal öğrenme olanakları konusunda yaptığı çalışmada; iş yerindeki sosyal ve tesadüfî etkileşimler yoluyla, hobiler (müzik, spor, oyunculuk, sanat, dans), medya, yeni bilgi teknolojisi (televizyon, bilgisayarlar ve internet, müzik eğlence) yoluyla, tüketim yoluyla, aile, akran grup ilişkileri yoluyla, boş zaman etkinlikleri yoluyla birtakım sosyal ve tesadüfî öğrenmelerin gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Southworth (2002, s. 86), müdürlerin en çok işi “yaparak” öğrendiklerini ve liderlik uygulamalarını geliştirdiklerini bildirmiştir. Lohman (2005, s. 522-525) ise başkalarıyla, konuşma ve iletişim kurmanın sosyal öğrenmede önemine ayrıca değinmiştir. Lohman’a göre (2000, s. 522-525) öğrenme, zaman veya yer kısıtlamalarına bağlı değildir ve bir bireyin bir durumu veya sorunu çözmeye yardımcı olması için bilgiye veya yeni bilgiye ihtiyacı olduğunda gerçekleşir.

Böylece, deneyimler ve/veya sosyal etkileşimler yoluyla informal öğrenme, yeni profesyonel bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla sonuçlanır.

Çalışma bulgularından yola çıkarak okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları ile ilgili birtakım bilgi beceri ve tutumları informal yollardan öğrendiklerini söyleyebiliriz. Bu öğrenmeler genellikle kasıtlı, bilinçli ve planlı bir biçimde öz-yönetimli öğrenme olarak gerçekleşirken, bazen tesadüfi ve örtük (sosyal) öğrenme şeklinde de gerçekleşmektedir.

4.1.2. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Stratejileri’ne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada ikinci alt amaç:“Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda infomal olarak nasıl öğrenmektedirler?” sorusuna okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak cevap bulmaktır. Araştırma bulguları neticesinde “Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri” (bakınız Tablo 25) ikinci tema olarak elde edilmiştir.

Tema: Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri

Tablo 25’te okul müdürlerinin başvurdukları infomal öğrenme stratejilerine yer verilmiştir.

Tablo 25. Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri

Temalar	Kodlar	Katılımcı Okul Müdürleri
Tema: Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri	*Meslektaşlara danışarak *Üstlere danışarak *Deneyerek, yaşayarak *Geçmiş deneyimler *Alan ile ilgili literatür, kaynak taraması yaparak *Araştırmak, okuyarak *Gözlem yaparak	Demir, Metin, Evren, Oğuzhan, Feridun, Hamza, Halil, Burcu, Serkan, Sabri, Şafak, Emin, Hüseyin, Kerim, Atakan, Yağız, Yılmaz, Cemal, Yusuf, Hamdi, Sedef, Serkan, Canan, Sevdâ, Ayşe, İlker, Ömer, Hatice, Arif, Mehmet, Zuhal

Elde edilen kavramsal kodlamalar, ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda “Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri” en uygun ve kapsayıcı tema olarak belirlenmiştir. Bu tema ile ilgili okul müdürlerinin görüş ve deneyimlerine yer verilmiş daha sonra bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Okul müdürü Demir okul müdürlüğü ile ilgili birtakım bilgi ve becerileri geçmiş yaşantılarından yani deneyimlerinden, meslekte yapılan gözlemlerden ve ilgili kişilere danışarak öğrendiğini belirtmiştir. Okul müdürü Demir'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...daha çok deneyimler, geçmiş deneyimler gözlem ve bazen de meslektaşlara danışarak bunu gerçekleştiriyoruz....ama daha çok tabi ki kişinin kendi çabalarıyla öğrenmeler daha çok ağır basıyor bizimki gibi mesleklerde...”(Demir Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul yöneticiliğinde iki yıllık tecrübeye sahip okul müdürü Evren birtakım bilgi becerileri edinmede özellikle yaptığı gözlemlerin etkili olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra alanla ilgili informal öğrenmelerde meslektaşlara, yazılı kaynaklara başvurduğunu bu konuda okumalar yaptığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Şöyle söyleyeyim ben hani dediğim gibi ilk yıllarım olduğu için diğer idareci arkadaşlardan öğrendim. İyi bir gözlemci olduğumu düşünüyorum, her şeyi direkt sormak yerine gözlemlerim. Nasıl yapıyorlar, veli görüşmesini nasıl yapıyorlar işte ne bileyim bir kriz durumunda o krizi nasıl yönetiyorlar öncelikle bunları iyi bir gözlem yaparak takip ederim. Çok büyük halledemediğim veya mantığıma yatmayan şeylerde de mutlaka danışma taraftarıyım, yani ben bu işi tek başıma da hallederim değil danışma taraftarıyım. Onun dışında vakit buldukça da okumak üzerine makaleler bu tarz bilimsel şeyler de takip etmeyi seviyorum ama önceliğim gözlem yapmak ve danışmak...” (Evren Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul müdürü Feridun yöneticilikle ilgili birtakım rol ve sorumlulukları yerine getirirken araştırarak, okuyarak ve danışarak tecrübeler kazandığını şöyle ifade etmiştir:

“...Yani yöneticilikte az önce bahsettiğim gibi teknik şeyleri araştırarak, okuyarak sorarak öğreniyorsunuz ama yönetimsel açıdan insani ilişkiler yani bir kurum ve personelini yönetme açısından aslında bunun içerisine deneyerek yaşayarak daha fazla giriyor. Çünkü hani bu böyle olur dediğimiz şeyi yaşamadan onun öyle olup olmayacağını anlayamıyorsunuz. Bazen olumsuz deneyimler yaşıyorsunuz sonrasında onu toparlamaya çalışıyorsunuz o yanlışlarınızı düzelterek yönetimin içerisinde daha çok dene, yaşa, gözlem yap, danış bunların hepsi giriyor. Çünkü beraber çalıştığınız

personelinize de danışarak bazı şeyleri yönetmeniz gerekiyor tek başınıza karar veremiyorsunuz...”(Feridun Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

İlçenin en genç okul yöneticisi Burcu okul müdürlüğü görevi ile ilgili birtakım bilgi becerileri, genellikle okuyarak ve gözlem yaparak bunu takiben deneyerek ve yaşayarak kazandığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Genellikle okuyarak ve gözlem yaparak öğreniyorum hocam, çünkü okumak bence en güzel öğrenme yöntemi. Çünkü bir kitabı birçok kişi okuyor ama herkesin anladığı farklıdır, yorumladığı farklıdır, o yüzden okumak bence en önemli öğrenme biçimi. Gözlem de yaparım ayrıca o konu ile alakalı daha önce neler olmuş araştırmada yaparım. Deneyerek, yaşayarak da öğreniyorum, aslında benim için okumak ve gözlem yapmak daha uygun...”(Burcu Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Deneyimli yöneticilerden okul müdürü Metin mesleğin özellikle ilk yıllarında çok iyi gözlemler yaptığını ve bu anlamda çalıştığı okul müdürlerinin davranış ve yaklaşımlarından kendince önemli tecrübeler edindiğini şöyle açıklamıştır:

“...Bu daha çok deneyim, tecrübe, yani öğretmenliğe başladığın andan itibaren yöneticilerin davranışlarını, yöneticilerin yaptıklarını ister istemez herkes gözlemliyor bir tecrübe ediniyor. Siz de onlardan kendiniz için doğru olduğuna inandığınız birini örnek alıyorsunuz. Ben herkes anasından yönetici doğuyor düşüncesine inananlardan değilim, yani bazılarının evet öyle bir karizması var doğuştan yöneticilikle ilgili belli başlı becerileri var ama sonuçta insan ilişkilerini belirleyen konularda insanlar daha çok başkalarından gördüklerinden etkileniyordur, benimde öyle olmuştur. Bunu da sık sık zaten arkadaşlara söylerim, yani işte bak ben 8-9 tane müdürle çalıştım şunun şöyle kötü bir tarafı vardı, ben yapmayacağım diyordum. Şunun şöyle güzel tarafları da var bunu ben de yapıyorum...”(Metin Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Oğuzhan, okul müdürü olarak yöneticilikle ilgili bilgi becerileri informal olarak nasıl, hangi yolla ya da yollarla öğrendiniz, sorusuna özellikle danışarak, araştırarak ve okuyarak öğrendiğini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“...Genellikle danışarak öğreniyoruz. Danışarak ve araştırarak yani okuyarak da çok fazla oluyor, çünkü Talim Terbiye Kurulu'nun yayınladığı bir yönerge var bizler için sürekli ondan biz aslında araştırıyoruz. Hani mesela bir öğrenciye belli bir davranış sonucu bir ceza verirken ilk başta yönetmeliğe bakmak zorundayız ya da bir

kriz varsa bir öğrencinin ayağı kırıldıysa onu hemen alıp hastaneye götüremiyorsun, mesela bunu da yine yönetmeliğe bakarak hemen karar veriyorsun. O kriz anını yönetmek çok önemli burada hem okuyarak hem de danışarak ilerliyorsunuz aslına bakarsanız. “...Dediğim gibi daha tecrübeli müdürlere danışırım tabi ki. Çünkü her yıl ve her ay yeni bir şey öğreniyorsun aslına bakarsanız müdürlükte. Tabii ki bunların hepsi yönetmeliklerde var. Milli Eğitim bize her sene farklı yönetmelikler verir. Rehberlik yönetmeliği farklıdır, okul idaresi yönetmeliği farklıdır, öğretmenlerin yönetmeliği farklıdır. İşte farklı farklı yönetmeliklerle yolumuzda ilerleriz. Tabi ki hepsini ezberlemek çok zor ama işte o anda kriz anında arama yaparak şöyle bir olay olunca ne yapılabilir? Daha çok okuyarak, okuduktan sonra da bir diğer müdür arkadaşla sorarak öğreniyoruz...” (Oğuzhan Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Okul müdürü Halil okul yöneticiliği ile ilgili birtakım bilgi ve becerileri deneme yanılma yoluyla öğrendiğini aşağıdaki örneklerle özetlemiştir:

“...Genel olarak deneme-yanılma yoluyla öğrenme gerçekleşiyor. Örneğin ödeme işlemlerinin maliyeden geri dönmesiyle veya üst yazının ilçe tarafından kabul edilmemesiyle bir öğrenme gerçekleşiyor. Bunun yanı sıra daha kıdemli yöneticilerden de yardım alarak veya internet ortamında araştırma yaparak da öğrenme gerçekleştirilebiliyor...” (Halil Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Dezavantajlı bir bölgede çalışan, daha önce yedi yıl müdür yardımcılığı görevini yapan ve iki yıllık okul müdürlüğü deneyimi olan Serkan Müdür, informal öğrenmelerinde özellikle dijital kaynaklardan telefon ve bilgisayarda okumalar yaptığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Eskiden daha çok okuyarak öğrenen bir insandım ama şimdi okumanın içine alternatif dijital okuma dediğimiz çeşitli sayfalar sosyal medya hesapları girdi. Dijital okuma bunun en başında geliyor artık, ikinci normal okuma geliyor, yaşayarak bu da var tabii ki, yaşayarak bir şeyi tecrübe etmeden yüzde yüz iyi öğrenemiyorsunuz. Tam öğrenme işte tecrübe edinme. Öğrenme işini tecrübe etmek lazım ve tabii ki gözlem yaparak da öğrenebiliyorsunuz. Yaşadıklarınız, yanlışlarınız, hatalarınız size öğretiyor. Danışarak da, tabii ki yeni başlarken sürekli birilerine danışıyoruz. Bundan çekinmiyorum gocunmuyorum, danışmayı seviyorum çünkü öğrenmeye açık bir insanım, öyle söyleyebilirim. Özetle bunların en başında dijital okuma geliyor yani internet

hesapları, sayfaları, youtube kanalları zaten bu konularda çok fazla alternatif var. Açıyorsunuz bir konuyu tık fikirleri görüyorsunuz...” (Serkan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Okul müdürü Sabri yöneticilikle ilgili bilgi ve becerileri informal öğrenme yöntemlerinden olan yaşayarak ve deneyerek elde ettiğini şöyle özetlemiştir:

“...Ben en çok ne yazık ki yaşayarak öğreniyorum. Ben deniyorum da yani çok büyük risk alan bir okul müdürüyümdür. Bir önceki okulum 2300 nüfuslu bir öğrenciye sahipti, 150 tane öğretmen vardı. Ama ben her yıl bütün öğrencilerin sınıflarını değiştirdim. Bütün okulda sınıf kültürü çok hakimdi, tabiri caizse hababam sınıfı denilen tabiri ile öyle bir sınıf kültürü oluşmuş ki öğretmenler derse giremiyordu ama bütün öğrencileri dört yıl boyunca tesadüf bir yolla sınıflara dağıttım. Bunun 8. Sınıflarda çok faydasını gördüm, ama 5.,6. ve 7. sınıflarda çok bir faydasını göremedim ama kurumsal yönden faydasını gördüm. Ben deneyerek de bazı şeylerin öğrenildiğini düşünüyorum. Bu sorunun cevabını yaşayarak ve deneyerek cevaplamak isterim açıkçası...” (Sabri Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Şafak mesleğin ilk yıllarında birtakım bilgi ve becerileri edinmede: gözlem yapma ve diğer meslektaşlara danışma ve daha sonra alanla ilgili yazılı kaynaklara başvurma şeklinde farklı informal öğrenme stratejilerine başvurduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Okul müdürü olarak yöneticilik ile ilgili bilgi ve becerileri informal olarak ilk başlarda gözlem yaparak ve danışarak öğrendim. Zamanla birtakım deneyimler ve çokça okuyarak yani alanımla ilgili çeşitli makaleleri, tezleri inceleyerek ve yönetmeliklere başvurarak informal becerileri kazanmış oldum...”(Şafak Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Tecrübeli okul yöneticilerinden olan Hamza okul müdürlüğü ile ilgili birçok şeyi deneme yanılma yoluyla öğrendiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Örneğin informal eğitimde e-okul sistemi var, e-okul sisteminde menülerin kullanımı ile ilgili net bir şekilde açıklayıcı ibareler yok. Biz menülerin kullanımını öğrenirken hepsine tek tek tıklayıp deneme-yanılma yöntemiyle nasıl yapıldığını öğrendik. Buna MEBBİS kullanımını da örnek verebiliriz. Sen okul müdürüsün artık, bu

sınavı kazandın, bu koltukta oturuyorsun, artık öğrenmen gereken her ne varsa bir kısmını formal olarak öğrensen bile diğer kısmını informal olarak öğreniyorsun. MEBBİS sistemini buna örnek verebiliriz. Tamamen öğrenebilmek için deneme ve yanılma yoluyla ve sağdan soldan araştırarak, youtube'dan çeşitli videolar izleyerek öğreniyoruz. Meslekte 27. yılımdayım, artık birçok şeyi öğrendiğimiz için yeni gelişme bizde çok olmuyor, sadece sistemler değişiyor sende olan mevcut bilgileri farklı şekilde yorumluyorsun, bu kadar..."(Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Dezavantajlı bir bölgede görev yapan okul müdürü Emin informal öğrenmeler konusunda sosyal medyaya başvurduğunu ve meslektaşlara danıştığını aşağıdaki bir örnekle ile şöyle açıklamıştır:

"...İnformal öğrenmeler daha çok sosyal medya, google internet araştırmaları ve meslektaşlara, diğer müdür arkadaşlara soru sormak şeklinde gerçekleşiyor. Zaten Milli Eğitimde yöneticilikte herhangi bir hizmet içi eğitimi verilmiyor veya yöneticiliğin herhangi bir okulu fakültesi yok, kursu da yok. Ha..! tek tük bazı hizmet içi eğitimler açılıyor esas itibariyle ama herkes bunu zaten informal yollardan öğreniyor. Mesela yakın zamanda okul sıra ihtiyacı vardı bunu nasıl temin edeceğimi bilemedim. Mebbis'te modül var dediler, oraya girmeye çalıştım orda da bulamadık, başka okullara sorduk fazla sıranız var mı diye yok dediler sonra bir arkadaş aradı bana dedi ki Mebbis sisteminde kurumlar arası paylaşım diye modül var oraya gir orda eşyasını paylaşmak isteyen okullar kurumlar orada yazıyor. Oraya girdim okulun ihtiyacını yazdım o şekilde bir kontak kurduk ve Ümraniye'den malzemeleri aldık geldik..." (Emin Müdür ile görüşme, 17 Ağustos 2022).

Tecrübeli okul müdürlerinden Hüseyin informal öğrenmede başvurduğu kaynakları aşağıdaki gibi özetlemiştir:

"...Evet... yaşayarak, araştırarak, gözlem yaparak başka örnekleri görerek, dayanışma yaparak bunların hemen hemen hepsini işin içine katarak bilgi, becerileri bu yollarla öğreniyoruz..."(Hüseyin Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Savaşta anne veya babasını ya da her ikisini veya aile bireylerinden birini kaybeden göçmen çocukların yoğun olduğu bir İmam Hatip Ortaokulunda okul müdürü olan Kerim okul müdürlüğü ile ilgili birtakım bilgi ve becerileri edinmede aşağıdaki informal öğrenme yollarına başvurduğunu belirtmiştir.

“...Aslında okuyarak öğrendiklerimizde var, deneyip yaşayarak öğrendiklerimiz de var gözlem yaparak da, danışarak da öğrendiklerimiz var ama bir numara hangisi dersiniz yani okuduk bu işin kitaplarını okuduk ama kitaptaki bilgiler bazen vakalara uymayabiliyor. Aslında her danıştığımız bilgide birebir bize fayda sağlamıyor. Biraz yaşayarak öğrenmek, deneyerek öğrenmek sanki ilk sıralama da gibi geliyor. Ama sıralamak gerekirse yaşayarak öğrenme, gözlem yapmak, okumak ve danışmak şeklinde gider...” (Kerim Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Olaylar karşısında daima pozitif bir yaklaşım sergilediğini belirten Atakan müdür okul müdürlüğü ile ilgili birtakım bilgi ve becerileri, yaşayarak, okuyarak ve danışarak öğrendiğini ifade etmiştir:

“...Okuyarak, deneyerek tabii gözlem yaparak bir de belirttiğim gibi tecrübeli arkadaşlardan çok faydalanarak öğrendim, yani müdürlükte tecrübesi olan arkadaşlardan. Benim bir özelliğim var; ya ben işte bilmediğim bir konuda başkasına soru sorsam acaba bana ne der, bunu bilmez düşüncesi bende yok. Özellikle tecrübeli öğretmenlerden olsun, tecrübeli idarecilerden, müdürlerden çok şey öğrendim. Yani bir konuda mesela tereddütte düştüğümde bu müdür arkadaşları arıyorum bu konuda ne düşünüyorsunuz fikrin ne, yani istişare usulüyle çok öğrenme oluyor. Yani yaşayarak, sorarak tabii yöneticilikle ilgili kitaplar okuyarak öğrendim. Genelde tecrübeli öğretmenlerden, idarecilerden çok istifade ettim. Bazen oluyor mesela bir öğretmen arkadaşımınla sohbet ettiğimde de onların fikirlerini düşüncelerini alıyorum, şurada bu şekilde davranılması gerekiyor yöneticilikte şuna dikkat edilmesi gerekiyor. İşte liderliğin gerektirdiği şeyler şunlar... sadece yöneticilik idareci olmak değildir liderlikte gerekiyor...” (Atakan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yönetici olan Yağız müdür diğer okul müdürleri ile benzer şekilde birçok bilgi ve beceriyi; okuyarak danışarak, ya da araştırarak öğrendiğini şöyle ifade etmiştir:

“...Okuyarak danışarak öğrenirim. Herhangi bir durum varsa açar bakarım ya da üst yönetime danışırım...” (Yağız Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Özetle, görüşme yapılan okul müdürleri görev ve sorumlulukları ile ilgili birtakım konuları; meslektaşlara, üstlere danışarak, deneyerek, yaşayarak, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak, alan ile ilgili literatür, kaynak taraması yaparak,

okuyarak, gözlem yaparak öğrendiklerini ifade etmiştir. Okul müdürlerinin informal öğrenme stratejileri ile ilgili araştırma bulgularımızı destekler nitelikte yapılan çalışmalara yer vermek bu konuda elde edilen bulguları güçlendirecektir.

Görüşmeye katılan okul müdürleri herhangi bir durum veya sorun karşısında meslektaşlarla dayanışmanın özellikle önemini vurgulamıştır. Rodríguez-Gómez ve ark., (2020, s. 1,6) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul ve ortaokul müdürleri, formal ve informal öğrenmeleri mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak görmektedir. Okul müdürleri için, genel olarak üç tür öğrenme (formal-resmi, non formal-yaygın eğitim, informal-gayriresmi) stratejisi eşit bir temele dayansa da, informal öğrenmede yüz yüze öğrenme süreçleriyle bağlantılı faaliyetler (yani meslektaşlarla informal konuşmalar, meslektaşlarla işbirliği, genel toplantılara ve konuşmalara katılım ve son olarak görevler üzerinde derinlemesine düşünme) müdürlerin mesleki gelişimleri için en çok kullandıkları stratejilerdir. Ayrıca okul müdürleri informal öğrenmelerinde çevrimiçi yani, internette arama yapmak, profesyonel kaynakları kullanmak, kişisel ve/veya profesyonel topluluklara katılmak, blogları, tweetleri ve diğer çevrimiçi kaynakları okumak gibi yollarla bilgi elde etmektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin dijital (çevrimiçi) kaynaklara başvurması konsundaki bulgularımızla örtüşmektedir.

Görüşme yapılan okul müdürleri meslektaş dayanışmasının yanı sıra bilgilerini artırmak ve becerilerini geliştirmek için alan ile ilgili yazılı kaynak okuyarak ya da gözlem yaparak birtakım rol ve görevleri yerine getirmektedir. Çalışma bulgularımızı destekler nitelikte çalışmalara baktığımızda, Jiang ve arkadaşları (2017, s. 45-48) tarafından yapılan çalışmada ortaokulda görevli müdürlerin formal öğrenmelerin yanı sıra informal öğrenmelerde başvurdukları bulgulanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki deneyimlerinde, gözlem yapma, yeni müdürlerin eski müdürleri ile iletişimi sürdürmesi, bilgi ve becerisine güvenilen müdürlere danışma, liderlik ve okul gelişimi hakkında kitap (psikoloji, pedagoji, eğitim yönetimi) okuma gibi, informal öğrenme stratejilerine başvurdukları tespit edilmiştir. Manuti ve arkadaşları (2015, s. 3) iş yerinde informal öğrenmelerin, ekip çalışması, problem çözme ve diğer kişilerle sosyal etkileşimler yoluyla gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Benzer şekilde, Sambrook (2005, s.106) iş yerinde (tüm örgütler) öğrenmenin, tartışmak, gözlemlemek, soru sormak, problem çözmek gibi faaliyetlerle gerçekleştirilen informal öğrenme süreçleri olduğunu

vurgulamıştır. Sambrook (2005) ayrıca, öğrenmenin iş ortamının sınırları dışında da gerçekleşebileceğini savunmuş, buna “*iş dışında öğrenme*” adını vermiştir.

Okul müdürleri, meslektaşlarla yapılan görüşmeler, sohbetler sonucu birtakım öğrenmelerin gerçekleştiğini, zaman zamanda deneyimleyerek, yaparak-yaşayarak, gözlemleyerek, birtakım bilgileri ve becerileri elde ettiklerini paylaşmıştır. Söz konusu niteliklerin kazandırılması formal öğrenmelerin yanı sıra informal öğrenmeler ile gerçekleşmektedir. Alanyazında okul müdürlerinin informal öğrenmeleri ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda Turner (2006, s. 421), okul müdürlerinin informal öğrenme stratejilerini; gözlem yapma, tesadüfî konuşmalar, tartışmalar ve müzakereler yapma, danışma ayrıca işyerindeki deneyimlerle öğrenme şeklinde sıralamıştır. McGivney (2006, s. 11) informal öğrenme kaynaklarını, deneyimsel (yaparak, yaşayarak) öğrenme, sosyal etkileşimler yoluyla öğrenme, gözlem yapma, başkalarını dinleme olarak nitelendirmiştir. Bickmore (2005) okul müdürlerinin informal öğrenmeleri konusunda yaptığı çalışmada ortaokul müdürlerinin, mesleki dergi, kitap okuma, konferanslara ve üniversite derslerine katılma, okul içinde ve okul dışında ağ kurma, meslektaşlara danışma gibi yollarla birtakım bilgi ve becerileri edindiklerini ileri sürmüştür.

Benzer şekilde Aittola (1999, s. 1) göre, yeni bilgilerin yayıcısı ve önemli öğrenme deneyimlerinin üreticisi olarak formal eğitimin rolü sürekli olarak azalmakta, günlük hayatta ve işyerlerinde eylem ortasında meydana gelen informal öğrenmeye ilgi artmaktadır. Informal öğrenme, çeşitli yerlerde ve çeşitli yollarla gerçekleşir. Gerber ve ark., (1995, 26-27) informal öğrenme stratejilerini: kişinin, kendi çalışma yöntemlerini gözden geçirmesi, hatalarından ders alması, sosyal etkileşimlerden ve meslektaşlarla resmi olmayan tartışmalardan öğrenmesi, kendi becerilerini geliştirmesi şeklinde sıralamıştır. Jeon ve Kim (2012, s. 209) ise genellikle birtakım becerilerin resmi eğitimlerle öğrenilmediğini, bunun yerine meslektaşlarla etkileşimler yoluyla ve günlük aktiviteler sırasında öğrenildiğini ileri sürmüştür. Özetle, bu çalışmada okul müdürlerinin informal öğrenme stratejileri, alanyazında yer alan çalışmalarda okul müdürlerinin başvurdukları informal öğrenme stratejileri ile örtüşmektedir.

Benzer çalışmalara baktığımızda örgütler farklı olsa da informal öğrenme yollarının, kaynaklarının ve informal öğrenmeye yönlendiren nedenlerin benzer olduğu

tespit edilmiştir. Schürmann ve Beusaert (2016, 139-140) tarafından yapılan araştırmada Almanya’da bir makina üretim yerinde, çalışanlar en çok dahil olduğu informal öğrenme faaliyetlerini: “başkalarıyla konuşmak veya işbirliği yapmak” (%100), “çevrimiçi öğrenme: internet/ /bülten” (%60), “geri bildirim alma” (%45) ve “dökümanlarla öğrenme: profesyonel dergiler/gazeteler/kitaplar/dahili belgeler” (% 40), şeklinde sıralamıştır. Bu çalışmada okul müdürleri de herhangi bir sorun veya görev karşısında benzer yollara başvurmaktadır. Toplamda görüşme yapılan otuz bir okul müdürü, daha önce hiç karşılaşmadıkları veya ele almadıkları sorunlar, problemler veya görevlerle ilgili özellikle meslektaşlarının görüşlerine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerine göre meslektaşlara danışma, yeni görevlerle, sorunlarla başa çıkmanın yeni yollar ve çözümler üretmenin en etkili yoludur. Bunun yanı sıra birtakım görevleri de deneyerek ve yaşayarak alan ile ilgili literatür, kaynak taraması yaparak araştırarak, okuyarak ve gözlem yaparak öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bulgularda diğer önemli bir öğrenme stratejisi okul müdürlerinin deneyerek ve yaşayarak öğrenmesidir. Zhang ve Brundrett’e (2010, s. 156) göre, okul liderlerinin işyerinde informal öğrenme biçimleri çeşitlidir, bunlar: Okul liderinin kendi uygulamalarını göz önünde bulundurarak çalışmalar yapması, yaparak öğrenmesi, geri bildirim alması, okul içi koçluk ve profesyonel desteği alması gibi. Southworth (2002, s. 73), müdürlerin en çok işi “*yaparak*” öğrendiklerini ve liderlik uygulamalarını geliştirdiklerini bildirmiştir. Bulgular, hiçbir kursun veya okumanın mesleki faaliyetin zorluklarına gerçekten hazırlanamayacağını göstermektedir. Okul liderlerinin liderlik bilgisi, uzun süreli uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Her durumda, işyerinde öğrendiklerinin çoğu informaldır ve meslektaşlarından öğrenme ile kişisel deneyimlerinden öğrenmenin bir kombinasyonudur. Earley ve Evans (2004, s. 330) da benzer biçimde en önemli deneyimlerin genellikle iş dışından ziyade iş başında örgütlerde elde edildiğini, Turner (2006, s. 422), okul müdürlerinin meslektaşlarını gözlemleyerek, Eraut’a (2004, s. 73) ise deneyerek yaşayarak öğrendiklerini ileri sürmüştür. Yine Hodgkinson ve Hodgkinson (2003, s. 3-19) tarafından İngiltere’de iki farklı okulda görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrenmeyi ağırlıklı olarak öğretmek öğrendikleri tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin, görevlerine ilişkin konularda informal olarak nasıl öğrendikleri konusunda görüş ve düşüncelerini incelediğimizde; görüşme yapılan otuz

bir okul müdürünün genelde meslektaşlara, üstlere, danışarak, deneyerek, yaşayarak, geçmiş deneyimlerden faydalanarak, alan ile ilgili literatür kaynak taraması yaparak, araştırarak, okuyarak, gözlem yaparak öğrendiklerine dair birtakım yollara başvurdukları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin informal öğrenme stratejilerinin yanı sıra okul müdürlerinin informal öğrenmelerinde başvurdukları kaynakların neler olduğu diğer önemli bir konudur.

4.1.3. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Kaynakları'na İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada üçüncü alt amaç “Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?” sorusuna cevap bulmaktır. Okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak elde edilen bulgulara göre, “Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Kaynakları” teması elde edilmiştir. Bu temanın altında ise “Meslektaşlardan ve Üstlerden Öğrenme”, “İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar ve Sosyal Medya”, “İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve Diğer Kaynaklardan Öğrenme”, şeklinde üç alt tema elde edilmiştir (bakınız Tablo 26).

Tema: Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Kaynakları

Tablo 26’da okul müdürlerinin informal öğrenmede başvurdukları kaynaklara yer verilmiştir.

Tablo 26. Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Kaynaklarına İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı Okul Müdürleri
Tema: Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Kaynakları	Meslektaşlardan ve Üstlerden Öğrenme	*Okul müdürleriyle yaşanan deneyimler *Paydaş deneyimleri *Üst mercilere ya da üstlere danışma *Müfettişlere danışma	Demir, Metin, Evren, Sevda, Sabri, Emin, Feridun, Şafak, İlker, Yusuf, Hamdi, Hatice, Ömer, Yılmaz, Serkan, Canan, Metin
	İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar ve Sosyal Medya	*Sosyal medya *Dijital kaynaklar	Demir, Metin, Hamza, Serkan, Şafak, Burcu, Feridun, Metin, Cemal, Hüseyin, Ayşe, Kerim, Canan, Serkan, Yılmaz,
	İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve Diğer Kaynaklardan Öğrenme	*Yasa ve yönetmelikler, klavuzlar *Alan ile ilgili diğer kaynaklar (Tez, makale, dergi, kitap vb.)	Demir, Sevda, Feridun, Hamza, Şafak, Feridun, Metin, Cemal, Hüseyin, Ayşe, Kerim, Canan, Serkan, Yılmaz

Okul müdürleri informal öğrenme kaynakları teması altında yer alan temalara ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tema: Meslektaşlardan ve Üstlerden Öğrenme

Görüşme yapılan okul müdürleri mesleğe başladıkları tarihten günümüze kadar okul müdürlüğü görevlerine ilişkin birtakım bilgi ve becerileri meslektaşlara üstlere/amirlere danışarak, istişare ederek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin meslektaşları ve üstlerinden edindikleri bilgi, beceri, tecrübeler konusu ile ilgili görüşleri ve deneyimleri bu tema kapsamında sunulmuştur.

Okul müdürü Demir işinizi yaparken bir güçlükle karşılaştığınızda bu informal öğrenme sürecinde neye, nerelere, kime, kimlere başvuruyorsunuz sorusuna ilk önce yönetmeliğe başvurduğunu, ama problemin çözmemesi durumunda meslektaşlara danıştığını ifade etmiştir:

“...Fakat tabii ki eğer buna uygun bir çerçeve yoksa mutlaka burada en önemli şey birilerine danışarak yani deneyimlerinden faydalanabileceğiniz diğer meslektaşlar olabilir. Onların fikirlerinden yaşanmışlıklarından deneyimlerini öğrenmeye çalışırım. Tabii ki bunun yanında sosyal medyadan veya diğer kaynaklardan da yararlanabilirim. Ama en önemlisi yazılı kaynaklar ikincisi de başkalarının deneyimlerinden...”(Demir Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul müdürü Metin ise okul yönetiminde yaşanan birtakım güçlükleri aşmada sağ duyusuna ve tecrübesine güvendiği kişilere başvurduğunu şöyle özetlemiştir:

“...Bazen birilerinden yardım alıyorum, işte sıkıştığımız noktalarda insan ilişkilerinde böyle bir sıkıntı ile karşılaştım, ne yapmam gerekir dediğim zaman sağduyusuna inandığım insanlarla sohbet ederek o sorunu çözmeye çalışıyorum. Yani diğer meslektaşlarım ve sosyal medya, herhalde bu sorunun iki cevabı...” (Metin Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Evren yaşanan sorunlarla ilgili olarak diğer meslektaşlarından destek adığını şöyle ifade etmiştir:

“...Yani özel okulda olmamız hasabi ile ister istemez güçlükler yaşıyoruz. Tabii bu tüm kurumlarda bu şekilde, yani böyle bir durumda hani imkanlarımız ölçüsünde tabii baktığımızda çevremizde yakınımızda o an kim varsa işte diğer idareci

arkadaşlardan mutlaka destek alıyoruz. Burada bir aile ortamı vardır ve yaşanan bir sıkıntı varsa zaten diğer idareci arkadaşlarla direkt bu senin sorunun sen çöz değilde, sorunu hep birlikte çözmeye çalışırız. Yani şöyle söyleyeyim mesela ilk önceliğim hani buradaki sorunuza odaklanacak olursak çevremdeki idareci arkadaşlar olur...”(Evren Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul yöneticiliğinde yirmi yıllık bir deneyime sahip olan okul müdürü Sevda rol ve sorumlulukları konusunda ya da yaşanan sorunlarla ilgili çözüm yollarına başvurmada özellikle o konu ile ilgili yaşanmışlıkları olan okul müdürlerine ulaşmayı tercih etmektedir:

“...İlk önce bu olayı benden önce yaşamış olan birilerinin varlığı ile ilgili haberdar olmayı düşünüyorum, onlar bunu nasıl çözümlendirmişler, hangi formül hangi yollardan geçmişler, ardından da resmi olarak yapmam gereken başvurular var mı yok mu onlara bakarım..” ...”(Sevda Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul yönetiminde birtakım konularla ilgili özellikle diğer paydaşlara (öğretmenlere) başvurduğunu dile getiren Sabri müdürün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Okulda abilerim ve ablalarım var. Okulda Öğretmenler odasında lider oluşturmayı çok severim ve onlara farklı misyonlar yüklerim. Onları bir dertleşme arkadaşı olarak her zaman ön plana da çıkarırım. Onlarla okul hakkında görüşmeler yaparım. Öğretmenler odasında öğretmenlerimizin bir problemi var mı yok mu arkadaşlarımızın huzursuz olduğu şeyler var mı yok mu? Varsa önce onlardan öğrenirim ve çözmeye çalışırım...” (Sabri Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Emin bir sorun ile karşılaştığında meslektaşlara daha sonra Milli Eğitim hiyerarşisindeki amirelere danıştığını şöyle özetlemiştir:

“...Önce bir yakın arkadaşlara sorarım meslektaş olarak, ondan sonra milli eğitim hiyerarşisi içindeki amirlere sorarım. Eğer çözebileceğim bir zorluk ise kurum içindeki çalışanlarıma öğretmenlerime sorarım fikirlerini alırım yani o şekilde bir yol haritası belirleriz...”(Emin Müdür ile görüşme, 17 Ağustos 2022).

İşinizi yaparken bir güçlükle karşılaştığınızda bu informal öğrenme sürecinde neye ya da nerelere kime ya da kimlere başvuruyorsunuz sorusuna okul müdürü Feridun

diğer okul müdürlerine danıştığını ya da öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Şöyle eğer bir bilgi arıyorsam ilgili yönetmeliğe kılavuzlara bakarım ama yönetsel açıdan bir zorlukla bir sıkıntıyla karşılaştığım ya da aradığım bilgiye ulaşamadığım zaman işte bir kılavuz bulamadığımda çok nadir yaşanan olaylar da oluyor bununla alakalı da yine meslektaşlarıma, üstlerime danışırım neler yapmam gerektiği hakkında. Eğer kurumun kendi bütün öğretmenlerini ilgilendiren ortaklaşa yapacağımız bir şey ise yine öğretmenlerin fikrini yani personelin fikrini alırım...”(Feridun Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Şafak okul yönetiminde görev ve sorumlulukları ile ilgili birtakım güçlüklerle karşılaştığında diğer okul müdürlerine veya öğretmenlere başvurduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Okul müdürü olarak işimizi yaparken bir güçlüklerle karşılaştığımda informal öğrenme sürecine göre bazı yollara başvuruyorum. Başvurduğum yollar tabi ki soruna göre değişiklik gösterir. Genelde diğer meslektaşlarıma ve öğretmenlere danışıyorum...”(Şafak Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Yılların tecrübesine sahip Hamza müdür, bulunduğu bölgede bu konularda genellikle kendisine başvurulduğunu aşağıdaki gibi özetlemiştir:

“...Belki bu ilçede bu konularda en bilgi sahibi müdürlerden birisi benim. Genelde bana telefon açıp sorarlar. Teknoloji ile aram çok iyidir, yenilikleri takip etmeyi severim, resmi gazeteyi okurum yeni çıkan yönetmelik var mı, orada bir şey geçiyor mu? Genelde bunları araştırırım. Bir de bizim arkadaşlarla bir grubumuz var, müdürler grubu, genelde yeni çıkan şeyleri birbirimizle paylaşıyoruz. Şöyle bir gelişme olmuş, falanca sistemde artık bu bize açıldı gibi. Tabi ki sosyal medyayı da araştırıyoruz. Böyle öğrenme yöntemlerimiz oluyor. Zaman zaman birbirimizi bu konularda arıyoruz...”(Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Öğrenci sayısı anlamında yoğun ve karma (ilkokul ve ortaokul beraber) bir okulda yönetici olan İlker müdür, okul yönetiminde bazen belirli bir durum veya sorun karşısında uzun süre okul yöneticiliği yapmış kişilere özellikle danıştığını belirtmiştir:

“...Bir sorun veya durum ile karşılaştığımda daha uzun süre okul yöneticiliği tecrübesi olan bririlerine danışırım...”(İlker Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yöneticilik yapan Yusuf müdür İlker müdürün görüşüne benzer şekilde okul yönetiminde informal öğrenmelerde meslektaşlar ile istişare halinde olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Tabiki tecrübeli arkadaşlarımla istişare halindeyim. Örneğin bir öğrenci ile ilgili bir sorun olduğunda tüm paydaşlarla sorunu çözmeye çalışırız...”(Yusuf Müdür ile görüşme, 25 Ağustos 2022).

Özetle okul müdürleri, “işinizi yaparken bir güçlkle karşılaştığınız da bu informal öğrenme sürecinde neye, nerelere, kime kimlere başvuruyorsunuz?” sorusuna genellikle meslektaşlarına, üstlere ve paydaşlara başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili benzer biçimde diğer okul müdürlerinin görüşlerine kısaca aşağıda yer verilmiştir:

“...Tecrübeli meslektaşlara danışırım...””(Hamdi Müdür ile görüşme, 23 Haziran, 2022).“...Çoğunlukla diğer müdürlere danışırım, deneyimi olsun ya da olmasın herkesin muhakkak yaşadığı durumlar vardır...”(Hatice Müdür ile görüşme,29 Ağustos,2022).“...Kriz durumunda bile yönetim anlayışını benimserim. Paydaşların ortak görüşlerini alırım. Mesela sorunu olan bir öğrenci ile ilgili (RAM) Rehberlik Araştırma Merkezine başvururum, bilgi becerisine güvendiğim insanlar ile görüşürüm. Öğrencilerin sorunlarını nasıl çözebileceğimi mesleğin içinde öğrendim. Örneğin yılların tecrübesinden sonra öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için özel eğitim sınıflarının açılmasını sağladım...”(Ömer Müdür ile görüşme, 23 Haziran 2022).

“...Konudan konuya durumdan duruma değişmekte, örneğin hiç bilmediğim konularla ilgili olarak...alandanda kendisini yetiştirmiş alanda uzmanlaşmış deneyimli okul yöneticilerine danışarak, sorarak eksikliklerimi tamamlamaya çalıştım”(Yılmaz Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).“...Meslektaşlarım, öğretmenler, sosyal medya. Özellikle meslektaşlarıma başvuruyorum. Emsallerim dediğim müdürler yöneticilik yapmış tecrübeli kişiler...” (Serkan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).“...Problem yaşadığım konu ile alakalı ben müfettişlere başvuruyordum,...telefonumda epey bir maarif müfettişin numarası vardır. Genelde müfettişleri ararım. Sorunla alakalı okul

kurucusu arkadaşım çoktur yani onları ararım...” (Canan Müdür ile görüşme, 25 Ağustos 2022).

“Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Kaynakları” teması altında; yer alan diğer iki alt tema olan, “İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar ve Sosyal Medya” ve “İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve diğer Kaynaklardan Öğrenme” temaları ile ilgili okul müdürleri görüş ve deneyimlerine aşağıda yer verilmiştir. Okul müdürleri infomal öğrenmede başvurdukları kaynakları; dijital kaynaklar, sosyal medya, mevzuat ve diğer kaynaklardan öğrenme şeklinde ifade etmişlerdir. Dolayısıyla konunun bütünlüğü için iki tema altında okul müdürlerinin ortak görüş ve düşüncelerine yer verilmesi uygun görülmüştür.

Tema: İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar, Sosyal Medya

Tema: İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve Diğer Kaynaklardan Öğrenme

İnfomal öğrenme kaynakları ile ilgili yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin analizi, ilgili araştırmalar ve ve uzman görüşleri neticesinde belirlenen diğer temalar “İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar, Sosyal Medya”, “İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve Diğer Kaynaklardan Öğrenme” şeklindedir.

“...Eğitim Yönetiminde doktorasını yapmış okul müdürü Demir okul yönetiminde yaşanan sorun, kriz vb. durumlarda bu infomal öğrenme sürecinde, ilk önce araştırma yaptığını yasa ve yönetmeliklere başvurduğunu, sosyal medyadan veya diğer kaynaklardan faydalandığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Şöyle bir güçlüklerle karşılaştığımda daha çok kriz ortamları oluşturuyor bu güçlükleri, yani güçlükler her zaman içerisinde bir kriz barındırır, o krizleri yönetmek için de ben ilk önce bir araştırma yaparım. Örneğin öğretmenin yaşadığı bir sorun, benim öğretmenle yaşadığım bir sorun veya veli ile yaşadığım bir sorun bir problem, bununla ilgili ilk önce yasal anlamda, yönetmelik anlamında neler yapabilirim onunla ilgili bir araştırma yaparım öncelikle. Eğer bu çerçevede çözülen bir şey ise ona uygun davranarak çözmeye çalışırım. Fakat tabii ki eğer buna uygun bir çerçeve yoksa...Tabii ki bunun yanında işte ne bileyim sosyal medyadan veya diğer kaynaklardan da yararlanabilirim. Dijital Kaynaklar ve sosyal medyadan da infomal öğrenmeler gerçekleşmektedir. Neden diyeceksiniz geçmişte sosyal medyanın olmadığı

dönemlerdeki insanlar kitaplara daha çok ağırlık veriyordu. Çünkü başka araçlar çok fazla yaygın değildi sosyal medyanın özellikle hayatımıza girmesi ile birlikte yani dijital kaynaklardan bahsediyorum ve bu sosyal medya ve internet araçlarının sayesinde daha hızlı bir şekilde kaynakları erişebildiğiniz için, yani size öğrenme sağlayacak kaynaklara hızlıca eriştiğiniz için ilk önce ne yapıyorsunuz internet araçlarına sosyal medya araçlarına bakıyorsunuz yani onlardan çok faydalandığım olmuştur. Sosyal medyada eğitimle ilgili birçok site var onları takip ediyorum, onlardan bir şeyler öğrenmeye çalışıyorum. Daha çok dediğim gibi sosyal medya araçları diyebiliriz. Ama en önemlisi yazılı kaynaklar ikincisi de başkalarının deneyimlerinden yararlanırım...” (Demir Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yönetici olan Şafak müdür okul müdürü olarak görev ve sorumlukları yerine getirirken birtakım farklı informal öğrenme kaynaklarına başvurduğunu bunların yaşanan soruna göre farklılık gösterdiğini şöyle dile getirmiştir:

“...Okul müdürü olarak işimizi yaparken bir güçlkle karşılaştığımda informal öğrenme sürecine göre bazı yollara başvuruyorum. Başvurduğum yollar tabi ki soruna göre değişiklik gösterir.....Sözlü ve yazılı kaynakları da değerlendiriyorum. Eğer karşılaştığım sorun sosyal medya içeriğinde yer alıyorsa o mecrayı da kısmen de olsa kullanıyorum. Mesleğimde yeni bilgi ve becerileri kazanmak için bir takım dijital kaynaklar ya da web sayfaları tercih ediyorum. Özellikle Google Akademi'den araştırmalar yapmayı seviyorum. Daha çok Google akademiden bir konuyla ilgili İngilizce ve Türkçe yazıları tararım. Örneğin yapay zekayla ilgili araştırma yapacağım zaman literatür taraması yaparım. Aynı zamanda yönetmeliklerle ilgili MEB'in sayfalarına bakarım. Dijital kaynak olarak kendi arşivimde vardır. Ayrıca içinde bulunduğumuz sistemin dijital kaynaklarını da kullanırım. Dijital ortamda üye olduğum bazı siteler var o sitelerden meslektaşlarımın neler yaptığını takip ediyor ve onlarla yazışarak mesleğimde kendimi geliştirmeye çalışıyorum. ...” (Şafak Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

İlçenin en genç bayan yöneticisi Burcu Müdür, okul yöneticiliğinde yaşadığı durumlarla, sorunlarla ilgili çözüm bulmak adına diğer meslektaşlara pek başvurmadığını bu konuda öncelikli kaynağının sosyal medya olduğunu aşağıdaki gibi özetlemiştir.

“...Yani genellikle diğer meslektaşlarıma başvurmadım açıkçası sosyal medyadan araştırma yaparım ben genelde. Çünkü herkesin bir güçlükle karşılaştığında vereceği tepki farklıdır. Yani sonuçta hitap ettiğimiz kişi de farklı insan açısından bir güçlükten bahsediyorsak eğer. Benim öğretmenim ile yaşadığım sorunun aynısını farklı bir müdür de kendi öğretmeni ile yaşayabilir ama müdür olarak o farklı, öğretmen olarak da benim öğretmenim farklı aynı sorunu çözme yöntemini kullanamam. Sosyal medyadan da aslında kendi alanımla alakalı olduğu için psikolojik açıdan nasıl davranabilirim onu araştırırım sosyal medyadan...”(Burcu Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Okul müdürü Feridun mesleğinde birçok bilgiyi, beceriyi dijital kaynaklar yoluyla edindiğini bazen bu öğrenmelerinde tesadüfi öğrenme olarak gerçekleştiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Şöyle eğer bir bilgi arıyorsam ilgili yönetmeliğe kılavuzlara bakarım...Yani web sayfası olarak bizim en çok işimize yarayan sayfa memurlar.net'tir. Çünkü geneli ilgilendiren konularda detaylı açıklamalar yapıyorlar bir yönetmelik yayınlandığında onun yorumlamasını, eksiklerini, noksanlarını söylüyorlar, web sayfası olarak faydalı bir haber sayfasıdır. Onun dışında mevzuat.gov.tr var bütün yönetmelikleri kanuni metinlerin hepsini oradan kontrol ediyoruz yani bir noktada kanunun bize söylediği, maddelerin bize söylediği şeylere ulaşabilmek için mevzuat.gov.tr'ye bakıyoruz, bütün yönetmelikler orda mevcut. Ha yeni şeylerde, yani mesela sosyal medyanın işte eğitimle alakalı hesapları oluyor, instagram'da twitter'da ya da youtube'da birebir yöneticilik ile alakalı olmasa bile bir eğitmen olarak bir öğretmen olarak bunlardan çok fazlasıyla faydalaniyorum. Yani alanım olsun olmasın mesela youtube kanalında bilimsel veya eğitimle alakalı yayınlar yapan hesaplar oluyor onları çok sık takip ederim. Yine instagram ve twitter'da da aynı şekilde. Çünkü orada biraz tesadüfi öğrenme kısmına giriyor işte siz aslında vakit geçirmek için sosyal medyada gezerken karşınıza hemen bir bilgi çıkıyor...” (Feridun Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Tecrübeli okul yöneticilerinden Metin müdür görevi ile ilgili konularda informal öğrenme kaynakları olarak; dijital kaynakları, sosyal medyayı ve özellikle alanla ilgili makale okumak için dergipark sayfasını takip ettiğini özellikle belirtmiştir:

“...Okul ile ilgili güçlükte sosyal medya, yazılı kaynaklardan faydalanırım... ya eskiden bunlarla ilgili bir sürü kitap vardı yönetmeliklerle ilgili kanunlarla ilgili açıp anlara bakabiliyordum. Ama şimdi herhalde herkesin müracaat ettiği kaynak sosyal medya, internet. Eskiden insan ilişkileri, eğitim yönetimi, psikoloji, sosyoloji ile ilgili yazılmış kitaplar vardı. Ama ben artık insanların onları çok fazla okuduğunu onlardan yararlandıklarını hem görmüyorum hem de düşünmüyorum. Bazen bazılarının yardım alıyorum işte sıkıştığımız noktalarda insan ilişkilerinde özellikle böyle bir sıkıntı ile karşılaştım, ne yapmam gerekir dediğim zaman sağduyusuna inandığım insanlarla sohbet ederek o sorunu çözmeye çalışıyorum yani diğer meslektaşlarım ve sosyal medya, herhalde bu sorunun iki cevabı... İlk başladığın zaman bana sorsan sana 50 tane site sayardım. İnsan zaman içinde artık sürekli başvurduğu o kaynaklara tekrar yeniden başvuramamaya iten tembellik mi diyelim ihtiyaç duymamanın başka bir şeyimi bilemem ama ben bireysel olarak kendi adıma söyleyeyim yeniliğe açık okumayı seven bir adamım. Her kaynaktan faydalanırım öyle bir başucu sitem, kaynağım şudur diye bir şey yok ama akademik makalelerden de akademik yapılmış çalışmalardan da çok istifade ederim, işte öğretmenlerin platformlarından öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları, sorunları anlattıkları siteler vardır onları da takip ederim, sorunlar neler, konular neler... Kütüphaneye gideceğim, arşive gideceğim araştıracağım herhalde onun getirdiği şey mesela dergipark benim bir numaralı kaynağım, yapılmış olan o akademik çalışmalar ilgili makaleleri okumak çok hoşuma gidiyor. Tabii kendi şeylerimiz de var onları çok da saymak istemiyorum, Kamudan Haber, Memurlar Net ile ilgili memur olduğumuzdan dolayı takip ettiğim platformlar, ama bireysel anlamda en çok başvurduğum kaynak dergipark'tır, dijital kaynak olarak...”(Metin Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Hamza müdür, mesleğinde yenilikleri takip eden, okuyan, araştıran farklı kaynaklardan faydalanan bu anlamda kendini geliştiren, okul yöneticiliği ile ilgili bilgi sahibi olması nedeniyle görev yaptığı ilçede genelde fikrine ve görüşüne danışılan biridir. Okul yöneticiliği ile ilgili tecrübe, bilgi ve birikime sahip okul müdürü Hamza bu konuda başvurduğu informal kaynakları şöyle ifade etmiştir:

“...Belki de.....'da (ilçe ismi) bu konularda en bilgi sahibi müdürlerden birisi benim. Genelde bana telefon açıp sorarlar. Teknoloji ile aram çok iyidir, yenilikleri takip etmeyi severim. Resmi gazeteyi okurum, yeni çıkan yönetmelik var mı, orada bir

şey geçiyor mu? Genelde bunları araştırırım. Bir de bizim arkadaşlarla bir grubumuz var, müdürler grubu, genelde yeni çıkan şeyleri birbirimizle paylaşıyoruz. Şöyle bir gelişme olmuş, falanca sistemde artık bu bize açıldı gibi, bu şekilde kullanacağımız gibi yöntem ve teknikle ilgili bilgiler var. Tabi ki sosyal medyayı da araştırıyoruz. Böyle öğrenme yöntemlerimiz oluyor. Zaman zaman birbirimizi bu konularda arıyoruz...Öğretmen sitelerini Youtube, facebook gibi sayfalardan da takip ediyoruz. Yönetici sayfaları da var, zaman zaman oraya girip bakıyoruz bilmediğimiz yahut gözümüzden kaçan yapmadığımız bir şeyler var mı diye. MEB'in sayfasını takip ediyoruz, orada duyurular oluyor. Onun dışında ilçenin oluşturduğu bir grup var, yeni gelişme varsa şayet arkadaşlar bunları falanca sayfadan takip edin şeklinde uyarılar geliyor, biz de ona göre hareket ediyoruz ama tüm bunlar yüzde yüz çözüm oluyor mu tabi ki hayır. Sadece konunun varlığından haberdar olup çözümü için bazen başka yerlere başvuruyoruz. Çünkü net bir açıklama hiçbir zaman olmuyor. Şu sisteme geçtik ama ne yapacağız, nasıl yapacağız noktasında google büyük yardımcımız. Yazılı kaynak çok yok. Zaten milli eğitimde her yıl bir şeyler değişiyor, yazılı bir yerde tutma şansınız yok. 222 Milli Eğitim Temel Kanunu değişiyor, hepsinde madde değişikliği olabiliyor, sonrasında öğretmenler sitesinden bu bilgiyi alıp kendi yol ve yöntemimizle öğrenmeye çalışıyoruz. ...”(Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Cemal eğitim ve öğretim dışında okul müdürünün farklı görev ve sorumluluklar yüklendiğini ve bunları öğrenmek, yerine getirmek için çoğu zaman farklı informal öğrenme kaynaklarına başvurduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“...İşte mesela bir ihale sürecimiz söz konusu bizim. Şimdi bazı programlar var “EKAP (Elektronik Kamu Alımları Platformu)” gibi. İşte yapılması gereken, dosyadan yüklenmesi gereken MYS (Muhasebe Yönetim Sistemi) sistemi gibi sistemler falan var. Bunları bilmiyorsun, bilmediğin zaman biraz medyada araştırma yapıyorsun, biraz kitaplardan, sağdan soldan bakıyorsun internet sitelerinden... Dijital kaynaklar olarak biz daha çok bakanlığın sayfalarını kullanıyoruz. Yani bakanlığın özellikle mevzuat kısmına, zaten herkes oradan alıyor, biz de Milli Eğitim Bakanlığının sayfalarından bakıyoruz. Onun harici kendi branşımızla ilgili sosyal bilgiler öğretmeniyim ben, sosyal bilgiler biz, sosyal bilgiler net gibi takip ettiğimiz siteler var. İşte eğitimde ön plana çıkmış birtakım insanlar var onların yazılarını takip ediyoruz, twittlerine bakıyoruz, bu

şekilde hallediyoruz. Sosyal medyayı bu anlamda kullanıyoruz, özellikle Instagram, Facebook ondan sonra Twitter... Ağırlıklı olarak bunlar...” (Cemal Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

Yapılan görüşmeler neticesinde görüşülen otuz bir okul müdürünün görüşleri doğrultusunda; hemen hemen hepsinin birtakım görev ve sorumlulukları yerine getirirken ve meslekte yeni şeyleri takip ederken, onlara yardımcı olan fayda sağlayan; mevzuat ile ilgili yazılı, sözlü kaynaklara, çeşitli dijital kaynak ve sosyal medya platformlarına, başvurduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda okul müdürlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Mevzuata bakarım...Tabi ki İnternet diğer sosyal platformlar bunların hepsini mümkün olduğunca kullanmaya çalışıyoruz yine Milli Eğitimin ÖBA(Öğretmen Bilişim Ağı), kaynağını kullanıyorum...” (Hüseyin Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Avantajlı bir bölgede özel bir okulda yöneticilik yapan ve deneyimli olan Kadın yöneticilerden Ayşe müdür, görevi ile ilgili birtakım sorumlulukları yerine getirirken yazılı kaynaklara başvurduğunu bunun dışında MEB’in duyurular, sosyal medya ve ölçme değerlendirme ilgili sayfalarını takip ettiğini belirtmiştir. Ayrıca TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu), Bilim Olimpiyatları ilgili web sayfalarından faydalandığını paylaşmıştır. Farklı örnekler görmek için ise diğer özel okulların web sayfalarını ve sosyal medyadaki birtakım sayfalarını özellikle incelediğini ifade etmiştir:

“...Yazılı kaynaklardan araştırma yaparım. Bunun dışında MEB’in duyurular, sosyal medya ve ölçme değerlendirme ilgili sayfalarını bunun yanı sıra TÜBİTAK, Bilim Olimpiyatları ilgili web sayfalarını takip ederim. Ayrıca farklı örnekler görmek için diğer özel okulların web sayfalarını ve sosyal medyadaki birtakım sayfalarını özellikle incelerim...”(Ayşe Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

“... burada yazılı ve sözlü kaynaklara başvurmaktayım. Milli Eğitim'in sayfalarını takip ediyorum, özellikle daha güvenilir olduğu için resmi resmi gazeteye bakarım...”(Kerim Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022). “...Problem yaşadığım konu ile ilgili çoğunlukla da resmi kaynaklardaki yönetmeliklere ve yönergelere bakarak

problemlerimi çözerim. Ayrıca MEB'in sayfalarına başvurmaktayım..." (Canan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022). "...sosyal medyaya bakıyorum yazılı kaynaklara bakıyorum...YouTube bunun ilk sırasında yer alıyor, web siteleri ikinci sırada geliyor, takip ettiğimiz sosyal medya hesapları üçüncü sırada geliyor..." (Serkan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Eğitim yönetimi alanında doktorasını yapmış okul müdürü Yılmaz, yönetimle ilgili eksikliklerini tamamlamak için başvurduğu kaynakları; MEB'in sayfaları, sosyal medya YouTube videoları ve özellikle okul yöneticilerinin okul müdürlüğü konusunda istişare etmek için kullandığı sosyal medya grupları (whatsapp, telegram, facebook) şeklinde sıralamıştır.

"...Konudan konuya, durumdan duruma değişmektedir, örneğin hiç bilmediğim konularla ilgili MEB'in yönetmeliklerini okuyarak, sosyal medyada videoları izleyerek, hizmetiçi eğitimlere katılarak bununla birlikte Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki güncel kitapları, dergileri, makaleleri okuyarak eksikliklerimi tamamlamaya çalışırım... Okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak görülmemesi, yöneticiliğin ikinci bir görev olması kapsamında, sosyal medyada videolar aracılığıyla bazı platformlar aracılığıyla çeşitli bilgiler verilmektedir ve onlardan faydalanmaktayız. Yine şunu ifade edebilirim bazı deneyimli okul yöneticilerinin oluşturduğu WhatsApp grupları Telegram grupları ya da sosyal medyada (örneğin facebook) çeşitli gruplar var, örneğin müdür, müdür yardımcıları grupları gibi. Oralarda çeşitli sorunlarla karşılaştığınızda sorununuzu yazıyorsunuz oradan size dönüşler olmakta. İnfomal olarak sosyal medya bu şekilde kullanılmakta. Biz yani kendi çabalarımızla öğrenmekteyiz sayın hocam..."(Yılmaz Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Görüşme yapılan okul müdürleri herhangi bir problem veya ilk defa karşılaştıkları bir durum karşısında genellikle bilgisine ve tecrübesine güvendikleri meslektaşlarına, üst mercilere ya da üstlere danışarak görevlerini yerine getirdiklerini ifade etmiştir. Yapılan görüşme metinlerinde başvuru öğrenme kaynakları: *"Okul müdürleriyle yaşanan deneyimler, paydaş deneyimleri, tecrübeli arkadaşlardan ya da büyüklerden öğrenme, üst mercilere ya da üstlere danışma"* şeklindedir. Okul müdürleri birtakım rol ve görevleri yerine getirirken başvurdukları diğer kaynakları,

dijital kaynaklar ve sosyal medya, mevzuat ve diğer kaynaklar [yasa ve yönetmelikler, kılavuzlar, alan ile ilgili diğer kaynaklar (tez, makale, dergi)] şeklinde sıralamıştır.

İnformal öğrenme kaynakları ile ilgili bu tema altında yer alan temalar konunun bütünlüğü açısından ayrı ayrı başlıklar yerine bir arada ele alınmıştır. Bulgular ışığında informal öğrenme kaynakları ile ilgili tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucu, Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda ihtiyaçlara cevap verecek ve sorunlara çözüm üretecek nitelikte mesleki gelişim imkânları sunulmadığını söylemek mümkündür. Okullarda öğrenme özellikle informal öğrenme fırsatları, birtakım bilgi ve becerileri edindirmede okul müdürleri için büyük öneme sahiptir. Araştırmacılar (Becker ve Bish 2017; Michaelidou ve Pashiardis 2009), iş yerinde öğrenme ve özellikle informal öğrenme fırsatlarının, çalışanlara ve örgütlere fayda sağladığını ileri sürmektedir. İnfomal öğrenmenin çalışma planlarında düzenlenmemesi veya belirli bağlamlarla sınırlı olmaması, profesyonellerin neyi, nasıl, ne zaman, nerede ve hangi kaynaklarla öğreneceklerine günlük talepler, ihtiyaçlar ve mesleki ilgi alanlarına göre karar vermeleri (Manuti ve ark., 2015; Margaryan, Littlejohn ve Milligan 2013) bu öğrenme alanını daha cazip kılmaktadır (Aktaran, Rodríguez-Gómez ve ark., 2020, s. 2).

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırmaya katılan ortaokul müdürlerinin genellikle liderlik yeteneklerini geliştirmek ve iyileştirmek için aktif olarak ek yollar aradıklarını ortaya koymuştur. Veriler ayrıca, çalışma grubundaki müdürler için müdür olmaya hazırlığın temelinde “*formal öğrenme*” ve “*informal öğrenme*” olarak nitelendirilebilecek iki biçim aldığını göstermiştir. Görüşme yapılan müdürlerin informal öğrenmelerde başka müdürlere veya üstlere danışma, onlardan destek alma, onların yaklaşımlarını ve stratejilerini takip etme gibi yollara başvurdukları tespit edilmiştir. Verilerden elde edilen bir başka göze çarpan bulgu; örneklemdeki müdürlerin birçoğunun liderlik rollerine hazırlanmak için çoğunlukla yasa ve yönetmeliklere, kılavuzlara ve alan ile ilgili diğer kaynaklara (eğitim yönetimi, pedagoji ve psikoloji ile ilgili kitaplar, makaleler ve tezler) başvurarak kendi kendine öğrenmeye yönelmeleridir. Ayrıca müdürler informal öğrenmeleri için sosyal medya, dijital araçlar, yazılı ve sözlü kaynaklara başvurmaktadır.

Polat, Uğurlu ve Aksu (2018, s. 25) tarafından yapılan çalışmada, “*okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini; yayınlar, toplantılar, kaynak kişiler ve akademik çalışmalar yolu ile sağladıkları saptanmıştır. Yöneticiler mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için de meslektaş dayanışmasına ayrıca vurgu yapmışlardır.*” Çalışmada öğrenme için başvuru kaynakları bu çalışmanın informal öğrenme kaynakları ile benzerdir. Alanyazında bulgularımızı destekleyen çalışmalara (Cerasoli ve ark., 2018; Kwakman 2003; Zhang ve Brundrett, 2010, s. 156) baktığımızda, okul müdürlerinin informal öğrenme kaynakları, öğretmenlere ve diğer okul liderlerine başvurma, diğerlerinin deneyimlerinden öğrenme, kendi uygulamalarını göz önünde bulundurma, meslektaşlardan, üstlerden geri bildirim alma, okul içi koçluk, rehberlik ve profesyonel desteği alma şeklindedir. Çin’de okul müdürlerinin informal öğrenmeleri ile ilgili yapılan çalışmada müdürlerin informal öğrenme kaynakları; başka bir müdür tarafından aktif olarak rehberlik desteği alma, yönlendirilme ve kendisine koçluk yapılması şeklindedir. Verilerden elde edilen bir başka göze çarpan bulgu, örneklemdeki müdürlerin birçoğunun liderlik rollerine hazırlanırken çoğunlukla kitap okuyarak öz-yönetimli öğrenme yöntemine güvenmeleriydi. Bu müdürler tarafından, eğitim yönetimi, pedagoji ve psikoloji ile ilgili kitaplar okumak, hazırlığın temel ve önemli bir yönü olarak görülmektedir (Jiang ve ark., 2017, s. 45-48).

Bickmore (2005, s. 120) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, ortaokul müdürlerinin informal öğrenme deneyimleri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda tüm müdürlerin yaklaşık %50’sinin katıldığı sekiz informal mesleki öğrenme deneyimi olduğu, bunların ise: mesleki dergi makaleleri okumak (%88,0), mesleki kitaplar okumak (%84,4), okullarda ağ kurmak (%80,8), bir danışmanla çalışmak (%61,1), okul dışında ağ kurma (%60,5), yerel bir komitede üye olarak hizmet verme (%59,3), okul dışında gruplarla çalışma (%49,7) ve okul içinde gruplarla çalışma (%49,1) şeklinde gruplandırıldığı tespit edilmiştir. Müdürlerin bakış açısına göre, informal mesleki öğrenme deneyimleri, formal mesleki öğrenme deneyimlerinden daha değerli görülmektedir. Bu görüş, okul müdürlerinin mesleki ve davranışsal anlamda etkili olmasında hatırı sayılır bir paya sahip olan informal öğrenme ile ilgili bu bulgularımızı ve alanyazındaki çalışmaları desteklemektedir.

Yeni bilgi ve deneyim elde etmede formal eğitimin rolü sürekli olarak azalmakta ve günümüzde gündelik hayatta hemen her yerde gerçekleşen informal öğrenmeye olan

ilgi giderek artmaktadır. Antikainen (1996, s. 251-261), önemli öğrenme deneyimlerinin giderek artan bir şekilde örgün eğitim kurumlarının dışında, çeşitli non-formal (yaygın) ve informal durumlarda ortaya çıktığını vurgulamıştır. İş yerleri ve yeni bilgi teknolojisi, boş zaman ve hobiler, elektronik medya, gönüllü kuruluşlar ve aile gibi çeşitli günlük eylem ortamları öğrenme fırsatları sunmaktadır. Gerber ve ark., (1995, 26-27) informal öğrenmeyi kişinin, kendi çalışma yöntemlerini gözden geçirmesi, hatalarından ders alması, sosyal etkileşimlerden ve meslektaşlarla resmi olmayan tartışmalardan öğrenmesi şeklinde sıralamıştır. Jeon ve Kim, (2012, s. 209) informal öğrenme yollarını, meslektaşlarla, amirlerle veya diğerleriyle olan sosyal etkileşimler olarak sıralamıştır. Schürmann ve Beusaert, (2015, s. 136) tarafından yapılan çalışmada informal öğrenme kaynakları, “başkalarıyla konuşmak ve işbirliği yapmak”, “internette arama yapmak”, “mesleki dergi ve günlükleri taramak” ve “çevrimiçi öğrenme” olarak bulgulanmıştır.

Çalışmada görüşme yapılan okul müdürleri genel olarak, yeni bir durumla uğraşmak zorunda kaldıklarında ya da ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmadıklarında, önce meslektaşları ile konuşarak onların deneyimlerinden faydalanma yoluna başvurdıklarını ifade etmişlerdir. Ringling ve ark., (2020, s. 109) ilköğretim müdürlerinin informal öğrenmeleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, bir müdürün informal öğrenme fırsatlarının formal olanlar kadar önemli olduğunu ve genellikle daha sık ortaya çıktığını ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin informal öğrenmeleri belirli bir zamanda hangi bilgilere gereksinim duyduğuna bağlı olarak ihtiyaçlara dayalı olarak gerçekleşmektedir ve genelde müdürler okullarındaki acil durumlar ve zorluklar karşısında informal olarak bilgi edinmek için diğer müdürlerden oluşan ağlara güvenmektedir.

Yabancı alanyazında okul müdürlerinin diğer bir öğrenme kaynağı koçluk ve mentorluktur. Yurt dışında okul liderliği mentorluğu ve koçluğu hakkında geniş ve büyüyen bir literatür bulunmaktadır. Bush ve Glover (2005), mentorluğun aday liderlerin gelişimini teşvik etmede genellikle oldukça başarılı olduğunu ileri sürmektedir. İngiltere'deki eğitimde, mentorluk terimi, yeni müdürlerin görevlendirilmesinde temel bir unsur olarak uygulanmaktadır. Bu sistem, nitelikli öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlerin, öğretim liderlerinin, müdür yardımcılarının ve nihayetinde okul müdürlerinin mesleki yaşamları boyunca gelişmesinde etkili olan bir

informal öğrenme sürecidir (Zhang ve Brundrett, 2010, s. 155-156). Schürmann ve Beusaert (2015, s. 130) ise informal öğrenme kaynaklarını, meslektaşlardan ve amirlerden, çevrimiçi kaynaklardan, dergiler/gazeteler/kitaplar/dahili belgelerden öğrenme şeklinde sıralamıştır.

Özetle okul müdürleri mesleği icra ederken resmi eğitimlerin dışında çoğunlukla görevleri ile ilgili birçok öğrenmeyi informal öğrenme kaynakları olan, “meslektaşlardan ve üstlerden”, “mevzuat ve diğer kaynaklardan”, “dijital kaynaklar ve sosyal medyadan” öğrendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

4.1.4. Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda infomal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?” sorusuna okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak cevap bulmaktır.

Tema: Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenler

Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde “okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda infomal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?” sorusuna cevap aranmış bu doğrultuda alınan görüş, düşünceler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen kavramsal kodlar, ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda: “Yaşanan Değişim ve Dönüşüme Uyum Sağlama İhtiyacı” “Mesleki ve Kişisel Gelişim İhtiyacı”, “Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu” şeklinde üç tema elde edilmiştir. Bu üç temayı kapsayacak uygun şemsiye tema olarak “Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenler” dördüncü ana tema olarak elde edilmiştir. Bu kapsamda görüşme yapılan okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerine yer verilmiş daha sonra bu bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmıştır.

Tablo 27’de okul müdürlerini infomal öğrenmeye yönlendiren nedenlere ilişkin tema, alt tema ve ilgili kodlara ve katılımcı okul müdürlerine yer verilmiştir.

Tablo 27. Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı Okul Müdürleri
Tema: Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenler	Alt temalar: Yaşanan Değişim ve Dönüşüme Uyum Sağlama İhtiyacı	*Kendimizi güncelleme ihtiyacı *Çağın şartları *Öğrenci ihtiyaçları veya veli beklentileri *Yaşanan gelişmeler, değişimler *Zorunluluklar, *Acil, hızlı problem çözme ihtiyacı *Gelişen olaylara göre refleks almak * Çevrenin değişkenliği *Günün koşulları *Ortaya çıkan ani durumlar *Dünün ve yarının aynı olmaması *Gelişen teknoloji *Eğitim sektörünün değişkenlik göstermesi *Bilginin çok hızlı değişiyor olması *Güncelin gerisinde kalmama ihtiyacı *İnfomal öğrenmenin hayatın her yerinde mevcut oluşu *İnsanoğlunun kendini sürekli yenileme ihtiyacı *Sürpriz sorunlar ve krizler,	Evren, Sevda, Sedef, Süleyman, Feridün, Hatice, Metin, Hamza, Atakan, Yılmaz, Demir, Cemal, Yusuf, Canan, Kerim Yağız, Zuhal, Burcu, Sabri, Hatice, Evren, Oğuzhan, İlker, Hüseyin, Ömer, Emin
	Mesleki ve Kişisel Gelişim İhtiyacı	*Geçmiş deneyimlerinden faydalanmak isteği *İnsanın değişken bir yapıda olması *Ucu çok açık kanun ve yönetmelikler *Kendimizi geliştirme isteği *Günlük ihtiyaçlar *Bilginin çok hızlı değişiyor olması *Güncelin gerisinde kalmama ihtiyacı *Mevzuatta ya da yönetmelikte yer alan bilgilerin bazen pratikte karşılıksız kalması *Mesleğimizi daha iyi yapmak, *İnsanoğlunun kendini sürekli yenileme ihtiyacı *Yönergeler ve yönetmeliklerin sürekli değişiyor olması *Okulu ve öğrencileri daha farklı yerlere taşımak	Evren, Sevda, Sedef, Süleyman, Feridün, Metin, Hamza Atakan, Şafak, Emin, Halil, Kerim, Yılmaz, Cemal, Yusuf, Kerim, Serkan, Canan, Yağız, Ayşe, Burcu, Evren, Oğuzhan, Sabri, Hatice, Arif, Mehmet, Esma
	Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu	*Yönetici Akademisi olmayışı * Hizmet içi eğitimin eksikliği * Müdürlüğün bir kuralının olmayışı *Seminerlerin yetersiz ve içinin boş oluşu *Milli eğitimdeki mevzuatın çok fazla geniş oluşu *Okul yöneticilerinin sorumluluk alanının çok geniş tutulması *Okul yöneticilerinin her şeyi bilememesi *Resmi eğitimlerin bir yere kadar yeterli olması - Yönergeler ve yönetmeliklerin sürekli değişiyor olması	Evren, Sevda, Sedef, Süleyman, Feridün, Hatice, Arif, Metin, Burcu, Hamdi, Atakan, Mehmet, Yılmaz, Hamza, Emin

Tema: Yaşanan Değişim ve Dönüşüme Uyum Sağlama İhtiyacı

Görüşme yapılan okul müdürleri yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler karşısında resmi eğitimlerin yetersiz kaldığını dolayısıyla o an hızlı ve etkili bir biçimde ihtiyaçlarına cevap veren informal öğrenmeye başvurdıklarını özellikle belirtmişlerdir.

Özel bir okulda yöneticilikte yaklaşık iki yıllık deneyimi olan Evren müdür, çağın getirdiği ihtiyaçların informal öğrenmeye yönlendirdiğini ve öğrenilenlerin hayat boyunca tüm sorunları çözemeyeceğini sürekli bir öğrenmenin gereklilik haline geldiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Çağımızın getirmiş olduğu ihtiyaçlar diyebiliriz, yani mesela biz bir paket olarak eğitimi aldık bu paketin içinde ömrümüz boyunca karşılaştığımız bütün sorunları çözecek nitelikler bize yükleniyor diye bir şey yok. İnsan canlı bir varlık geliyor, her şey değişiyor. Dolayısıyla yani aldığımız o eğitimlerin dışında da ister istemez yeni şeyler çıkıyor. Bazen Krizlerde oluyor onları çözebilmek ve kendimize bir şeyler katmak için informal öğrenmeye yani gayriresmi bir şekilde de olsa etraftan öğrenmedir sosyal medyadan öğrenmedir bu tarz şeylere yöneliyoruz...” (Evren Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Tecrübeli okul yöneticilerinden Sevda müdür informal öğrenmeye yönlendiren nedenleri: *“Zorunluluk, acil, hızlı problem çözme ihtiyacı ve geçmiş deneyimlerinden faydalanma isteği...”* şeklinde özetlemiştir. (Sevda Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yöneticilik yapan Sedef müdüre göre; teknolojinin hızlı gelişimi, yaşadığımız çağın sürekli yenilikler getirmesi ve yetiştirdiğimiz öğrenci grubu karşısında etkili ve yetkin olma ihtiyacı bizi informal öğrenmelere yönlendirmektedir. Sedef müdürün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...Aslında gelişen teknoloji ve gelişen çağ. Hani eskisi gibi sadece meslektaşlarımıza danışarak yol alabileceğiniz bir evrede değilsiniz. Sürekli araştıran, inceleyen, okuyan olmak zorundayız. Artık günümüz teknoloji çağı olduğu için birçok sosyal mecraı kurcalamak ve bu görsellere, videolara sık sık bakmak gerekiyor. Çünkü yetiştirdiğiniz nesil ya da kitle sizden çok daha bilgili ve donanımlı olabiliyor. Bu hız

yetişebilmek için bu informal yöntemleri de mutlaka kullanmanız ve araştırma yapmanız gerekiyor...” (Sedef Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Süleyman müdür yaşanan değişim dönüşüm karşısında insanların kendilerini güncellemek zorunda kaldıklarını aslında informal öğrenmenin zorunluluktan dolayı gerçekleştiğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“...Yani nedenler, bazen zorunluluktan, bazen kendimizi geliştirme istediğimizden olabiliyor. Sonuçta ihtiyaçtan dolayı bu tarz yönelmeler olmaktadır ...” (Süleyman Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Genç ve aktif okul müdürlerinden olan Feridun müdür yaşanan değişim ve dönüşümlere uyum sağlama ihtiyaının informal öğrenmeye yönlendirdiğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“...Yani şöyle söyleyeyim zaman akıp giden bir şey...bilgi de çok hızlı değişiyor. 20-25 sene öncesine gittiğimiz zaman işte ansiklopediler vardı mesela ansiklopedilerin içerisindeki bilgilerin şu an çoğu geçersiz durumda çünkü bilgi sürekli değişen gelişen ilerleyen bir şey ve günümüzde çok hızlı değişiyor dolayısıyla bu hızı takip edebilmek için informal öğrenmelerinde olması gerekiyor. Yani güncelin gerisinde kalmamamız gerekiyor...” (Feridun Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yönetici olan Hatice müdür hızlı değişim ve dönüşüm karşısında hızlı öğrenmenin gerekli olduğunu bu anlamda formal öğrenmeler için yoğunluktan gerekli zamanın olmadığını bu noktada informal öğrenmenin devreye girdiğini şöyle ifade etmiştir:

“...Formal yani resmi öğrenmeler için zamanımız olmuyor. Bu yüzden yaşanan hızlı değişimlere cevap vermek için informal yollardan öğrenmeye başvuruyoruz. Yaşadığımız ağın getirdiği değişimler, informal öğrenmeye yönlendirmede ayrıca etkilidir...” (Hatice Müdür ile görüşme, 29 Ağustos 2022).

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler biok örgütte olduğu gibi eğitim rgtlerindedeki çalışanların kendilerini sürekli geliştirmelerini ve gncellenmelerini zorunlu kılmaktadır. Özellikle eğitim örgütlerinde okul ıktıları üzerinde kilit rol oynayan okul liderlerinin kendilerini sürekli güncellemeleri ve yaşanan değişim ve dönüşüme ayak uydurmaları eğitim kalitesi açısından büyük öneme

sahiptir. Okul müdürleri ile yapılan görüşme metinleri incelendiğinde, “Yaşanan Değişim ve Dönüşüme Uyum Sağlama İhtiyacı” alt teması altında genelde tekrarlanan ortak kilit noktalar: *kendimizi güncelleme ihtiyacı, çağın şartları, öğrenci ihtiyaçları veya veli beklentileri, yaşanan gelişmeler, değişimler, zorunluluk, acil, hızlı problem çözme ihtiyacı, gelişen olaylara göre refleks almak, çevrenin değişkenliği, günün koşulları, ortaya çıkan ani durumlar, dünün ve yarının aynı olmaması, gelişen teknoloji, eğitim sektörünün değişkenlik göstermesi, bilginin çok hızlı değişiyor olması, güncelin gerisinde kalmama ihtiyacı, informal öğrenmenin hayatın her yerinde mevcut oluşu, insanoğlunun kendini sürekli yenileme ihtiyacı, sürpriz sorunlar ve yaşanan krizler* şeklindedir.

İşgücü piyasasının son yıllarda yaşadığı radikal ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler, bireysel kariyer gelişiminde ve örgütsel başarıda öğrenme sürecinin oynadığı merkezi rolün vurgulanmasına yardımcı olmuştur. Bu tür hızlı hareket eden çalışma ortamlarında hızla güncelliğini yitirmekte olan becerilerin ve yeterliliklerin küresel rekabet edebilirlik için stratejik bir faktör olarak sürekli olarak kazandırılmaları ve güçlendirilmeleri gerekmektedir. Birçok küresel değişimin yaşandığı yirmi brinci yüzyılda, okuldan işe geçişler eskisi kadar belirgin ve doğrusal olmamakla birlikte öğrenme artık sınıf ortamlarında ara sıra yapılan resmi etkinliklerle sınırlı değildir. İş ve meslek hayatı artık durağan ve önceden belirlenmiş varlıklar değildir. Örgütlerin sürekli öğrenmesi yenilikçilik ve kârlılık için etkili olmakla birlikte, yaşam boyu istihdam edilebilirlik için, yaşam boyu öğrenme gerekmektedir (Forrier ve Sels, 2003; Van der Heijden ve ark., 2009’dan aktaran Manuti, ve ark., 2015, s. 2).

İnformel öğrenmeye yönelmede birçok neden olmakla birlikte, amaçların öğrenen tarafından belirlenmesi, içeriğin ise yeni birtakım konularda gelişmeye ve gündelik uygulamalara ve iş yerinde yeterliliğe yönelik olması etkilidir. Aittola’a (1999, s. 1) göre; formal eğitimin rolü sürekli olarak azalmakta, günlük hayatta ve işyerlerinde eylem ortamlarında meydana gelen informal öğrenmeye ilgi artmaktadır. Modern toplum yeni fırsatlar yaratmakla birlikte aynı zamanda vatandaşların günlük yaşam dünyasında riskler ve belirsizlikler yaratmıştır. Bu fırsatlar ve riskler, birçok şekilde eğitim sistemine, insanların işyerlerine ve günlük yaşamlarına aktarılmaktadır. Değişimi ve dönüşümü derinden yaşayan ve bu konuda öncülük rolünü üstlenen eğitim örgütlerine baktığımızda, Zhang ve Brundrett (2010, s. 154) göre, son yıllarda okul

liderlerinin öğrenme ihtiyaçlarına büyük ölçüde odaklanma olmakla birlikte, yaşanan hızlı değişimler beceri geliştirmeyi ve bilgi edinmeyi zorunlu kılmaktadır, bu “nedensel bağlantı” dünya çapındaki sistemlerin okul liderlerini geliştirme ihtiyacını ciddiye almasında etkili olmaktadır. Jiang ve arkadaşları (2017, s. 41), okul müdürlerinin öğrenmeye yönelik girişimlerinin, eğitim kalitesinin artırılmasında ve hızla değişen dünyanın taleplerine ayak uydurmada önemli bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır.

Yaşanan değişim ve dönüşümler aynı zamanda okul müdürlerine de birçok rol ve görev yüklemekle birlikte müdürlerin bu alanlarda yeterli olması için kendini geliştirmesi ve sürekli öğrenmesi gerekmektedir. Görüşme yapılan okul müdürleri resmi eğitimlere; yer, zaman, kaynak vb. nedenlerden dolayı katılamadıklarını ayrıca verilen eğitimlerin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu durum okul müdürlerini informal yollardan öğrenmeye yönlendirmektedir. Alanyazında bulgularımızı destekler nitelikte çalışmalara baktığımızda, Balyer’e (2012, s. 75) göre, *“dünyayı etkileyen ekonomik, teknolojik, toplumsal olaylar ile küreselleşme sonucunda gerek okul gerekse de okul müdürlerinin rolleri giderek değişmektedir. Bu konuda yürütülen araştırmalar, okul müdürünün rollerinin önemli oranda değiştiğini, rol yelpazesinin çeşitlendiğini ve iş yükünün arttığını ortaya koymaktadır.”* Benzer biçimde Mulford’a (2003, s. 2) göre, bugünün okulları tüm dünyada dünün okullarından farklı olduğu için, okul müdürlerinden beklenen becerilerde farklılaşmaktadır.

Çolakoğlu (2005, s. 78) ise yaşanan değişim ve dönüşüm ile ilgili okul müdürlerinin rolüne şöyle değinmektedir: *“Toplumsal bir açık sistem olan okulların etkili olması bir bakıma değişen koşullara zamanında ve etkili bir biçimde uyarlanabilmesine bağlıdır. Bunun için okul yöneticilerinin değişimi bir gereklilikten öte, etkililik için vazgeçilmez bir zorunluluk olarak görmeleri ve değişim sürecinin yönetimini temel sorumluluklarından birisi olarak kabul etmeleri gerekir. Bu da ancak okul müdürlerinin liderlik niteliklerini kazanmaları ile olanaklıdır.”* Okul müdürleri informal öğrenmeye yönlendiren nedenlerden bir diğeri “Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu” konusunda görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşlerine “Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu” teması altında yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Tema: Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu

Okul müdürlerini informal yollardan öğrenmeye yönlendiren diğer bir gerekçe ise resmi eğitimlerin nicelik ve nitelik bakımından günümüz ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu gerçeğidir. Bu konuda okul müdürlerinin görüş, düşünce ve önerilerine yer verilmiştir.

Öğrenci sayısı bakımından küçük bir okulda yönetici olan Arif müdür informal öğrenmeye yönlendiren nedenleri; okul müdürlüğünün bir meslek olarak görülmediğini, resmi olarak eğitimlerin eksik olduğunu, gerekli denetimlerinde yapılmadığını ileri sürerek bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“...Şimdi, devlet bir meslek olarak görmüyor okul müdürlüğünü, yani bir geçici görev olarak gördüğü için kıymet ölçeğimiz bu. Öncelikle yöneticiliğin bir meslek halini alması gerekir. Yani ben 4 yıl buradayım 4 yıl sonra yokum, bir plan yapamıyorsun. Öğretmen aynı kurumda sınırsızca çalışabiliyor ama 4 yılda bir müdür kendini ispat edemez 8 yılda da ispat edemez. Sürecin uzaması veya kısalması kişinin bulunduğu yerdeki etkisine bağlı olmalıdır. Denetim mekanizması ortaya çıkmalıdır. Son 10 yıldır teftiş görmüyoruz. Yani eğitim planlanan, uygulanan, denetlenen sonucu tartışılan bir mekanizma iken, biz şu anda denetlenmiyoruz son on yıldır. Neyimiz eksik neyimiz fazla ya da yeterlilik alanlarımız neler yetersizlik alanlarımız neler bunun farkında bile değiliz. Mutlak başarılıyız, bu da bizi aldatıyor...” (Arif Müdür ile görüşme, 25 Ağustos 2022).

Resmi eğitimlerin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz oluşu konusunda okul müdürlerinin duygu, düşünce ve önerilerine aşağıda yer verilmiştir

Okul müdürü Metin, okul müdürlüğünün bir meslek olarak görülmediğini, bu konuda eğitimlerin yetersiz olduğunu, verilen eğitimlerinde ihtiyaçlara cevap vermediğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda okul müdürleri mesleki anlamda birtakım bilgi ve becerileri informal yollardan elde etme yollarına başvurmaktadır. Metin müdürün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Ya bizde yöneticilik hala tam bir meslek değil...Zaman zaman almış olduğumuz hizmet içi eğitimler dışında hiçbir eğitim almadık, onların da çok faydalı olduğunu söyleyemem. Ara sıra almış olduğumuz o hizmet içi eğitimler dışında bizim yöneticiliğimizin nasıl olması gerektiğine dair ona yön verecek bir bilgi yok, kaynak ya

da yönetmelik, mevzuat yok. Şu an zaten zaman zaman mülakatlarla, zaman zaman sınavlarda insanlar yönetici oluyorlar. Doğal olarak yöneticilerin beslendiği bir kaynak yok, aslında anlatmaya çalıştığım şey bazı mesleklerde olduğu gibi bir akademinin olması lazım, Yönetici Akademisi. Yöneticinin orada iyi ya da kötü yetişmesi lazım ama bizde öyle değil, biz de tak diye birden bir bakıyorsun biri müdür olmuş biri müdür yardımcısı olmuş. Bu Akademi olmayınca insanların çizdikleri rota belirledikleri yön idare tarzları tamamen informal oluyor ve kişiden kişiye de değişiyor. O yüzden hani resmi olarak mevzuat gereği yapmamız gereken şeyler tamam ama onun dışında öğrenci ilişkileri, veli ilişkileri, öğretmen ilişkileri ki bunlar bizim en önemli sorumluluklarımız. Bunlar tamamen kişinin kendi yeteneğine, becerisine kalmış ve ister istemez de formal yollardan değil informal yollardan, tecrübelerden, meslektaşların bilgilerinden, gördüklerimizden yaşadıklarımızdan istifade ederek yönümüzü belirlemeye çalışıyoruz. Okul idarecisi olarak karşılaştığımız her sorun yaşadığımız her şey bizi aslında informal öğrenmeye sevk ediyor...”(Metin Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Genç kadın yöneticilerden Burcu müdür, informal öğrenmeye yönlendiren nedenlerin başında hizmetiçi eğitimlerin (formal-resmi eğitimler) yetersizliğini gerekçe göstererek görüş ve düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

“...Hizmet içi eğitimin eksikliği kesinlikle, yani net olarak söyleyebilirim, okul müdürü olduğumuzda kapsamlı bir hizmet içi eğitim aldığımızı düşünmüyorum, çünkü baştaki kişi yani bize hizmet içi eğitim verecek kişi kendisine göre bir yorumlama ile hizmet içi eğitim veriyor ama yüz farklı iki yüz farklı akılla karşı karşıya hepimize uyma imkanı yok o yüzden daha kapsamlı bir hizmet içi eğitim olsaydı belki informal öğrenmeye gerek kalmazdı. Doğru bir tanedir herkes için aynıdır ama farklı şeyler için deneye, gözleme meslektaşlara danışma vesaire baktığımızda bunu belki hizmet içi eğitimin eksikliği bir ikincisi de insan çeşitliliği hocam yani karşılaştığımız insanların çeşitliliği olduğunu söyleyebiliriz...”(Burcu Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Tecrübeli okul yöneticilerinden Hamza müdür okul müdürlerine verilen formal eğitimlerin ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığını aşağıdaki şekilde eleştirmektedir:

“...Okul müdürü olduk, artık her şeyi biliyoruz, hiçbir şey yapmamıza gerek yok diyemeyiz. Zaman zaman seminerler veriliyor lakin size kattığı çok bir şey yok, doğal

olarak informal'a yöneliyorsunuz. Sağa-sola bakarak, inceleme yaparak öğreniyoruz. Eğitime katılarak her şeyi tam anlamı ile öğrendiğimiz bir durum hiçbir zaman olmadı. Kendi çabanızla mecburen yapıyorsunuz, başka şansınız yok. Mesela yaz okulu ilk defa yapılacak bu sene. Gerekli açıklamalar sayfada mevcut deniyor, sayfaya bir giriyorsunuz, tam anlamı ile bir şey yok. Mecburen deneme yanılma yöntemi ile öğreniyorsunuz. Başka şansınız yok..."(Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Atakan formal eğitimlerin bir yere kadar ihtiyaçlarına cevap verdiğini, bunun dışında herşeyin hızlı ve sürekli değişmesi sonucu doğal olarak informal öğrenmelere yönlendiklerini ayrıca bu öğrenmelerin daha zevkli ve kalıcı olduğunu şöyle ifade etmiştir:

"...Resmi öğrenmeler olduğu zaman onlara da yöneliyoruz resmi olarak aldığımız eğitimler bir yere kadar yetiyor ama informal öğrenmeye de ihtiyacımız var ikisini aslında bir bütün olarak görüyorum. Ayrıca informal öğrenmeler tamamen sizin arzu ve isteğinize bağlı olduğu için daha zevkli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir..."(Atakan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Görüşme yapılan en tecrübeli okul yöneticisi olan Mehmet müdürümüz informal öğrenmeye yönlendiren nedenlerden formal hizmetiçi eğitimlerin yetersiz oluşunu gerekçe olarak belirtmektedir:

"...Hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğunu söyleyebilirim. Okul müdürleri müdür olmadan önce hiçbir deneyimsel beceriye sahip değildir. Sadece yönetim ile ilgili bilgileri bilmek yetmez..."..."(Mehmet Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Benzer şekilde okul müdürü Hamdi "okul yöneticiliği ile ilgili yeterli formal eğitimler olmadığı için informal yollardan kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz..." şeklinde görüş belirtmiştir... " (Hamdi Müdür ile görüşme, 23 Haziran 2022).

Okul müdürü Yılmaz okul yöneticiliği ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında yaşadıkları sorunlara ve problemlere hızlı cevap verecek mekanizmaların olmadığını bu nedenle daha hızlı yanıt alabilecekleri informal yollara ve öğrenmelere başvurduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"...Şunu ifade etmek isterim Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında bazı sorun ve problemlere net ve hızlı bir şekilde cevap alamadığımızı düşünmekteyim. Bu nedenle

resmi bir platform olmadığı için mecburiyetten, zorunluluktan dolayı informal öğrenmeye başvurduğumu öncelikle ifade etmeliyim...(Yılmaz Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Okul müdürlerinin yetiştirilmesi konusunda, bu çalışmada elde edilen bulgulara ve yerli-yabancı alanyazına dayanarak okul müdürlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerini formal yolların yanı sıra genellikle informal yollardan sağladıklarını söylemek mümkündür. Görüşme yapılan okul müdürleri görev ve sorumlulukları ile ilgili formal eğitimlerin yetersiz olduğunu ve amaca hizmet etmediğini belirtmiştir. Bu bulgular sonucu “*Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu*” teması elde edilmiştir. Bu konuda görüşme yapılan okul müdürlerinin üzerinde en çok durdukları konular şu şekildedir: *Yönetici akademisi olmayışı, hizmet içi eğitimin eksikliği, müdürlüğün bir kuralının olmayışı, seminerlerin yetersiz ve içinin boş oluşu, milli eğitimdeki mevzuatın çok fazla geniş oluşu, okul yöneticilerinin sorumluluk alanının çok geniş tutulması, okul yöneticilerinin her şeyi bilememesi, resmi eğitimlerin bir yere kadar yeterli olması, yönergeler ve yönetmeliklerin sürekli değişiyor olması, gibi.*

Görüşme yapılan okul müdürleri mesleki gelişimleri açısından formal eğitimlerin yetersiz olduğu ya da amaca hizmet etmediği konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çeşitlenen rolleri en iyi şekilde yerine getirmesi için belirli konularda becerilerini geliştirmeleri ve bilgi edinmeleri gerekmektedir. Türkiye’de hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerin yeterli ve amaca dönük olmadığını elde edilen bulgulardan ve alanyazındaki çalışmalardan yola çıkarak söylemek mümkündür. Bu konuda Cemaloğlu (2005, s. 266) Türk eğitim tarihinde, yönetici yetiştirme ile ilgili ciddi uygulamalara karşın, okul yöneticisi yetiştirme ve atama ile ilgili olarak kayda değer bir uygulama bulunmadığını, okul yöneticilerinin, öğretmenler arasından seçilmesi ve atanması uygulamasının biçim değiştirerek devam ettiğini ifade etmiştir. Korkmaz (2005, s. 246) ise ülkemizde okul yöneticilerinin hazırlanmasında ve yetiştirilmesinde uygulanan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının içerik açısından, mesleğin talepleri ve okul yöneticilerinin eğitsel lider olma kapasiteleri arasında bir bağlılık olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Korkmaz (2005) okul yöneticilerinin görevlerinin nitelik ve nicelik olarak değişirken organize edilmiş mesleki gelişim programlarının ve formal hazırlık programlarının bu görevlerde bulunan okul

yöneticilerini 21. yy. ın öncelikli ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlamadığını ileri sürmüştür.

Ülkemizde okul liderlerini mesleğe hazırlama ve meslekte sürekli gelişimlerini sağlama uzun zamandır süregelen bir sorun olmaya devam etmektedir. Okul müdürlerinin mesleki gelişimi hizmet öncesi ve hizmetiçi birtakım geliştirme programları ile sağlanmaktadır. Bu faaliyetler genellikle, doğrudan veya dolaylı olarak, yönetim tarafından eğitim politikasına uygun olarak yapılmakta veya çeşitli derecelerde merkezi/yerel sistemler ve üniversiteler tarafından teşvik edilmekte, tasarlanmakta ve uzmanlık bilgisini güncellemeye odaklanmaktadır. Araştırmalara göre (Blume ve ark., 2010; Reich, Rooney ve Boud, 2015) son yıllarda, bu tür geleneksel eğitim etkinliğinin yararlılığı, yüksek maliyeti, zamanın sınırlı olması, gerçek öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaması, mesleki ilgileri karşılamaması, dağınık ve bağlam dışı öğrenme sunması ve hepsinden önemlisi sınırlı öğrenmenin günlük çalışma etkinliğine aktarılması tartışılan konular arasındadır.

Okul yöneticisi yetiştirme ve mesleki gelişimleri geçmişten günümüze süregelen bir sorun olmaya devam etmektedir. Özellikle A.B.D. ve Kanada'da meslek öncesi okul yöneticilerini yetiştirme programlarının bir yüzyıla yakın bir geçmişinin bulunmasına karşın, günümüzde hala bu programlar pre-paradigma programlar olarak nitelendirilmektedir (Bjork ve Ginsberg, 1995, s. 11). Diğer bir deyimle, bu programlar okul yöneticilerinin nasıl yetiştirileceği, programların içeriği ve yetiştirme yöntemleri üzerinde ortak yaklaşımlar ortaya koyamamışlardır. Argyris ve Schon (1978)'a göre okul yöneticisi yetiştirme programları uygulamada karşılaşılan problemlerle ilişkilendirilememiş ve okulun gerçeklerinden uzak kalmıştır. Bu problem herhangi bir ülke ile sınırlı olmayıp genel bir nitelik taşımaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde genellikle okul yöneticiliğine atanma öncesi yetiştirme programları yoktur. Okul yöneticiliğine atanmak için öğretmenlik yapmış olmak ve bir üniversite derecesine sahip olmak temel koşul olarak görülmektedir. Başarılı öğretmenler arasından atanan okul yöneticilerinin hizmet içi yetiştirme programları ile yetiştirilmesi, yöneticilerin eğitiminde uygulanan en yaygın yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye açısından duruma bakıldığında, diğer gelişmekte olan ülkelerdeki uygulamalara paralel bir uygulama ile okul yöneticilerinin atandığı ve yetiştirildiği görülmektedir. (Argyris ve Schon, 1978'den aktaran Karip ve Köksal, 1999, s. 2). Ayrıca "*Peter İlkesi*"nden

yola çıkarak, işinde yetkin bir kişinin farklı beceriler gerektiren bir pozisyona terfi etmesi doğru bir yaklaşım mı? Bu durum tartışılmalıdır, iyi öğretmen iyi yönetici olur mantığı her zaman istenilen sonucu vermeyebilir.

Görüşme yapılan okul müdürleri okul ile ilgili birçok görevin (inşaat, onarım, kantin, servis, okul bütçesi, veli, öğrenci ve öğretmen sorunları, malzeme alımı ve gereksiz evrak işleri gibi) onları asıl görevleri olan eğitim ve öğretime odaklanmaktan alıkoyduğunu belirtmiştir. Bu durum mesleki gelişim için zaman açısından engel teşkil etmektedir. Okul yöneticilerinin zaman sınırlılığı ile yapılan çalışmalara baktığımızda, Bird ve Little (1985, s. 2) göre, *“okul müdürlerinin etkinlikleri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar müdürlerin günlerinin çoğunlukla inşaat içeren kısa ve farklı girişim ve etkileşimlerle akıp gittiğini ortaya koymaktadır.”* Yazışmalar ve yazılı belgeleri inceleme müdürün zamanının büyük bir kısmını almaktadır. Bu olumsuz durum eğitimi planlama ve değerlendirme, dersleri izleme ve öğretmenlerle toplantı yapma gibi etkinliklere kesintisiz zaman blokları ayırmayı engellemektedir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 57). Bunun için araştırmacılar okul müdürünün görevini tipik olarak kısalık ve parçalanma ile karakterize etmektedir. Peterson (1977) yaptığı bir çalışmada müdürlerin zamanlarının yaklaşık % 80'ini öğretmenlerin öğretimle ilgili olmayan ihtiyaçları ve disiplin sorunlarına çözüm bulmaya harcadıklarını, dolayısıyla öğretim liderliğine az zaman ayırabildiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993, s. 31.) Yine Martin ve Willower (1982, s. 77) tarafından yapılan bir başka çalışmada müdürlerin zamanlarının ancak % 18'ini öğretimle ilgili konulara ayırdıkları anlaşılmıştır. Buna benzer bir araştırma da Aksoy (1993) tarafından Türkiye'de yapılmış ve aynı sonuçlar elde edilmiştir (Açıkalın, 1994, s. 122). (Aktaran Gümüşeli, 1996, s. 204).

Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) (OECD 2014), okul müdürleri mesleki gelişimlerinin önündeki bazı temel engelleri önem sırasına göre; çalışma saatleriyle uyumsuzluk, eğitimin yüksek maliyeti, eğitim fırsatlarının eksikliği, işveren desteğinin olmaması, aile yükümlülükleri, önkoşullar ve teşvik eksikliği şeklinde sıralamıştır. Dolayısıyla araştırmacılara (Becker ve Bish 2017; Michaelidou ve Pashiardis 2009) göre, iş yerinde öğrenme ve özellikle informal öğrenme fırsatları, insanlar üzerindeki etkileri ve günlük işlerde, iş üzerinde anında öğrenme sağlaması,

hatalara müdahale edilerek aza indirilmesi nedeniyle giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Aktaran, Rodríguez-Gómez ve ark., 2020, s. 2).

Gürkan ve Toprakçı'ya (2018, s. 65) göre, *“etkili okul müdürlerinin güncel yönetim becerilerine sahip olması ve bunun için de sürekli kişisel gelişim içinde olması gerekir. Kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştiren, kendisini geliştirmeye ilgili fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren müdür, çağımızın ihtiyacı olan müdür profilini oluşturmaktadır.”* Açıkalın (1994) göre *“yöneticilerin yeterlilikleri zaman içinde çabuk kaybolur bu olgu “yönetimsel eskimişlik” olarak tanımlanır.”* Ada'ya (1997) göre ise *“yöneticiler, özellikle okul yöneticileri, zamanla yeterliliklerini kaybetmektedirler. O halde bu yöneticilerin görev başında yetiştirilip geliştirilmesi zorunludur.”* Özetle Işık'ın da (2003) belirtmiş olduğu gibi, okulun etkili bir şekilde yönetilmesi, yöneticinin bu amaca uygun profesyonel bir eğitimden geçmesini zorunlu kılmaktadır. Diğer yandan, yönetici yetiştiren programların da etkili hale getirilmesi için önlemler alınması gereklidir (Işık, 2003). Dolayısıyla resmi eğitimlerin okul müdürlerinin ihtiyaçlarına cevap vermemesi onları informal öğrenmelere yönlendirmektedir (Açıkalın, 1994; Ada, 1997; Işık, 2003'ten aktaran Gürkan ve Toprakçı, 2018, s. 66).

Okul müdürlerini informal yollardan öğrenmeye yönlendiren bir diğer neden ise mesleki ve kişisel anlamda gelişime ihtiyaç duyulmasıdır.

Tema: Mesleki ve Kişisel Gelişim İhtiyacı

Okul müdürü Şafak yöneticilikte ortaya çıkan birtakım sorunları çözmek için informal öğrenme yollarına başvurduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“...Okul müdürü olarak görevimi icra ederken beni informal öğrenmeye yönlendiren bazı durumlar ortaya çıkabiliyor. Örneğin veli iletişimi ile ilgili ya da veli ile yaşanan bir sorunu çözmek için daha çok informal yollara başvuruyorum. Çünkü böyle durumlarda sadece formal bilgi değil deneyim de gerekir...”(Şafak Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Deneyimli okul müdürlerinden Hamza mesleki anlamda zorunlu birtakım görev ve sorumlulukların informal öğrenmeye yönelttiğini şöyle ifade etmiştir:

“...Okul müdürü olduk artık her şeyi biliyoruz, hiçbir şey yapmamıza gerek yok diyemeyiz. Zaman zaman seminerlere alıyorlar lakin size kattığı çok bir şey yok, doğal olarak informal’a yöneliyorsunuz. Sağa-sola bakarak, inceleme yaparak öğreniyoruz. Eğitime katılarak her şeyi tam anlamı ile öğrendiğimiz bir durum hiçbir zaman olmadı. Kendi çabanızla mecburen yapıyorsunuz, başka şansınız yok. Mesela yaz okulu ilk defa yapılacak bu sene, gerekli açıklamalar sayfada mevcut deniyor, sayfaya bir giriyorsunuz, tam anlamı ile bir şey yok. Mecburen deneme yanılma yöntemi ile öğreniyorsunuz. Başka şansınız yok...(Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Emin okul müdürlüğünde görev ve sorumluluklarının çok fazla olduğunu hatta bu yüzden asıl görevleri olan eğitim ve öğretime yeterli zaman ayırmadıklarını ayrıca farklı sorumluluklarında informal öğrenmeye yönelttiğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“...Yani informal öğrenmeye yönlendiren nedenlerden birincisi Milli Eğitimdeki mevzuat çok fazla geniş, yani müdürlerin, okul idarecilerinin, milli eğitimdeki idarecilerin sorumluluk alanı çok geniş tutulmuş. Okulun fiziki şartları, öğretmenlerin durumu, öğrencilerin durumu, gelir gider hesaplamaların hepsi okul idaresine yüklenmiş durumda. Normalde okul müdürünün görevi eğitim öğretim ile ilgilenmektir ama bunların hepsinden sorumlu olduğu için büyük bir yük oluyor o yüzden de informal yollarla mecburen öğrenmek zorunda kalıyoruz. Aslında olması gereken şu, meselâ diyelim okulun fiziki şartlarını belediye karşılayacak, maddi geliri gideri zaten bakanlık yapıyor bir memur atayacak, atanan o kişi gelirlerin hesaplamasını yapacak, okul müdüründe tamamen eğitim öğretim ile ilgilenecek. Yani böyle planlama olmalı, ama tabi öyle olmuyor. Meselâ ilçe Milli Eğitim içinde geçerli il Milli Eğitim içinde geçerli tüm hiyerarşik sistem böyle idari görevler üzerine kurulmuş. Eğitim öğretim üzerine kurulmamış o yüzden okul müdüründen il müdürüne kadar hepsi idari işlerle boğuşuyor eğitim öğretim ile ilgilenmek için zamanları olmuyor...(Emin Müdür ile görüşme, 17 Ağustos 2022).

Okul müdürü Halil informal öğrenmede en önemli nedenlerin başında öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını artırmak olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“...İlk hedefimiz okul ve öğrencilerimizin başarısını artırmaktır. Daha iyi bir şekilde nasıl yapabileceğimiz düşüncesi bizi yönlendiren etkenlerden. Veli-öğrenci-

öğretmen işbirliğini ön plana alarak hem öğretmen, hem veli, hem de öğrenciyi nasıl geliştirebilir ve motive edebiliriz bunun peşindeyiz. Akademik başarının yanı sıra öğrencilerin kişisel gelişimlerine de katkıda bulunmak ilk hedeflerimizden. Bu bağlamda asıl hedefimiz hem eğitim hem öğretim diyebiliriz, bir başka neden ise problemlerin çözümü ve kaynak bulmaktır. Yani başarıyı artırırken aynı zamanda mevcut problemleri ortadan kaldırmak veya çözüme ulaştırmak da nedenlerimiz arasında...” (Halil Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Okul müdürü Kerim: “okul müdürü olarak göreviniz ile ilgili size informal öğrenmeye yönlendiren nedenler nelerdir?” sorusuna “işimi daha yapmak istemem” şeklinde yanıt vermiştir:

“...İşimi daha iyi yapmak istemem. İnsanoğlu durduğu anda kendini yenileyemediği anda aslında başarısız olan bir varlıktır. Onun için de eğer bir işte başarılı olmak istiyorsak devamlı kendimizi yenilemeliyiz yani bu günümüzle yarınımızın aynı olması bile aslında bizi geriye doğru götüren bir durum. Onun için mutlaka kendimizi yenileyecek her türlü kaynağa ve bilgi akışına hazır bulunmanız gerektiğine inanıyorum...” (Kerim Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Yaşanan değişim ve dönüşümler buna ek olarak resmi eğitimlerin yetersiz oluşu gibi nedenler okul müdürlerinin informal yollardan kişisel ve mesleki anlamda kendilerini geliştirme yolları aramalarını zorunlu kılmaktadır. Bu konudaki ihtiyacı doğuran nedenleri okul müdürleri şöyle sıralamıştır: *Geçmiş deneyimlerinden faydalanma isteği, insanın değişken bir yapıda olması, ucu açık kanun ve yönetmelikler, kendimizi geliştirme isteği, günlük ihtiyaçlar, bilginin çok hızlı değişiyor olması, güncelin gerisinde kalmama ihtiyacı, mevzuatta ya da yönetmelikte yer alan bilgilerin bazen pratikte karşılıksız kalması, işi daha iyi yapma, insanoğlunun kendini sürekli yenileme ihtiyacı, yönergeler ve yönetmeliklerin sürekli değişiyor olması, okulu ve öğrencileri daha farklı yerlere taşımak gibi ihtiyaçlar sonucu, “Mesleki ve Kişisel Gelişim İhtiyacı” başlığı altında ilgili bulgu, tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.*

Türkiyede okul müdürlerinin üstlendikleri rol ve görevler konusunda kendilerini yetiştirme ihtiyacına Gümüşeli (2001, s. 531) şöyle değinmektedir: “Ekonomik, sosyal, politik alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmelerin etkisiyle, günümüz okulların çevreleri eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir duruma gelmiştir. Bu

değişme ve gelişmeler, bir yandan okulların yapı ve işleyişini etkileyerek, yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken, diğer yandan bu okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır". Benzer biçimde Balyer (2012, s. 75) göre ise dünyayı etkileyen ekonomik, teknolojik, toplumsal olaylar ile küreselleşme sonucunda gerek okul gerekse de okul müdürlerinin rolleri giderek değişmektedir. Bu konuda yürütülen araştırmalar, okul müdürünün rollerinin önemli oranda değiştiğini, rol yelpazesinin çeşitlendiğini ve iş yükünün arttığını ortaya koymaktadır

Daha önce de belirtildiği gibi, yeni bilgilerin yayıcısı ve önemli öğrenme deneyimlerinin üreticisi olarak formal eğitimin rolü sürekli olarak azalmaktadır. Günümüzde hemen her yerde özellikle iş yerlerinde informal öğrenmeye olan ilgi giderek artmaktadır. Antikainen (1996, s. 251-261) bu konuda, önemli öğrenme deneyimlerinin giderek artan bir şekilde örgün eğitim kurumlarının dışında, çeşitli yaygın öğrenme ve informal durumlarda ortaya çıktığını vurgulamıştır. İş yerleri ve yeni bilgi teknolojisi, boş zaman ve hobiler, elektronik medya, gönüllü kuruluşlar ve aile gibi çeşitli günlük eylem ortamları öğrenme fırsatları sunmaktadır (Aittola,1999, s. 3). Çinde yapılan bir araştırma, okul müdürlerinin formal eğitimin yanı sıra birçok yükümlülük ve sorumluluklarını yerine getirmede kendilerine yardımcı olan başka informal hazırlık kaynaklarına başvurduklarını ortaya koymuştur (Jiang ve ark., 2017, s. 41). Rodríguez-Gómez ve arkadaşlarına (2020, s. 1) göre, okul müdürlerinin mesleki gelişimi, eğitim sistemlerinin kalitesinin iyileştirilmesinde kilit bir unsurdur. Eğitim liderlerinin eğitimi resmi hizmet öncesi ve hizmet içi müdür geliştirme programlarıyla ilişkilendirilmesi yaygın olmasına rağmen, informal öğrenme fırsatları giderek yaygınlaşmaktadır. Okullar, yeniliği, değişimi teşvik etmek için informal öğrenme stratejilerinin uygun hale geldiği iş odaklı yaklaşımdan yetkinlik odaklı yaklaşıma dayalı personel yetiştirme sistemlerine ve örgüt yapılarına geçişi teşvik etmeye başlamalıdır.

Yapılan görüşmelerde okul müdürleri resmi eğitimlerin nicelik ve nitelik olarak ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kaldığını ayrıca yaşanan hızlı değişim, dönüşüm etkisiyle birtakım görevleri iş başında öğrenebilmek için farklı yollara başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda okul müdürlerinin birinci öğrenme kaynaklarından biri kurum içinden veya dışından meslektaşlara danışma başvurdukları önmeli bir kaynaktır.

Bu konuda Dimmock (2003), başarılı yöneticiliğin bir unsurunun, diğerlerinin liderlik becerilerini geliştirme olduğunu ileri sürer. Bu nedenle, dikkatin artık okullarda resmi liderlik gelişiminden gerçek dünya liderliği öğrenimine çevrilmesi önerilmektedir. Billett (2008, s. 39-40), iş görenlerin sürekli öğrenme ihtiyaçlarının “*iş yerinin amaçları ve uygulamalarıyla birbirine bağlı*” olduğunu düşünür. Benzer şekilde, Zenger ve ark. (2000) liderlik gelişiminin organizasyonun hedef ve stratejilerine bağlanması gerektiğini iddia etmektedir. Bu açıklamaların, okul liderlerinin iş başında öğrenmeleri için bir dizi çıkarımları vardır, çünkü bu analizin merkezinde, hiçbir dış eğitim programının, okul içinden içsel ve bağlamsal destek olmaksızın, kendi başına etkili liderler hazırlayıp geliştirmeyeceği savı yer almaktadır (Zenger ve ark. 2000; Dimmock, 2003’ten aktaran Zhang ve Brundrett, 2010, s. 155).

Özetle okul müdürlerine göre, görevlerine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten nedenlerin başında yaşadığımız çağda hızla yaşanan değişime ve dönüşüme uyum sağlama ihtiyacı, kişisel ve mesleki yaşamda başarılı olma düşüncesi ve ihtiyacı ayrıca mesleğe yönelik formal eğitimlerin yetersiz olması ya da verilen eğitimlerin ihtiyaçlara cevap vermede yetersiz kalması gibi nedenler daha hızlı ve etkili öğrenme yollarından olan informal öğrenmeye yönlendirmektedir.

4.1.5. Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmamızda dördüncü alt amacımız: “*Okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?*” sorusuna okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak cevap bulmaktır. Araştırma bulguları neticesinde “*Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar/Güçlükler ve İnfomal Öğrenme*” beşinci tema olarak elde edilmiştir. Bu temanın altında ise “*Maddi Kaynak ve Fiziksel Koşulların Yetersizliği*”, “*Veli, Öğrenci ve Diğer Paydaşlarla Yaşanan Sorunlar*” ve “*Sorun Çözme Becerisi*” şeklinde üç ayrı alt tema elde edilmiştir (bakınız Tablo 28).

Tema: Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar/Güçlükler ve İnfomal Öğrenme

Görüşme yapılan okul müdürlerine göre, okul ile ilgili yaşanan birçok durum veya sorun kendilerini informal yollardan öğrenmeye yönlendirmekte bu süreç beraberinde kendilerine sorun çözme konusunda birtakım bilgi ve beceriler

kazandırmaktadır. Okul müdürleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde metinlerin içerik analizi sonucu informal öğrenmeye yönlendiren problem veya durumlara baktığımızda: *Maddi kaynakların, fiziki koşulların yetersizliği, finansal sürdürülebilirliği sağlamaya çalışma, gelir gider hesaplamaları, iletişim sorunları, öğretmen ve öğrenci kaynaklı problemler, veli kaynaklı problemler, ani öğretmen ayrılmaları, empati kuramama, bireyler arasında yaşanan tartışmalar, Suriyeli çocukların uyum sorunu, Roman çocukların akademik başarısızlığı, Roman çocukların okula devamsızlık sorunları*, gibi konular dile getirilmiştir. Tablo 28’de okullarda yaşanan güçlükler ve okul müdürlerinin informal öğrenmelerine dair temalar, ilgili kodlar ve katılımcı okul müdürlerine yer verilmiştir.

Tablo 28. Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar/Güçlükler ve İnfomal Öğrenme İlgili Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı Okul Müdürleri
Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar /Güçlükler ve İnfomal Öğrenme	Maddi Kaynak ve Fiziksel Koşulların Yetersizliği	*Maddi kaynakların yetersizliği * Fiziki koşulların yetersizliği *Finansal sürdürülebilirliği sağlamaya çalışma * Gelir gider dengesizliği	Demir, Feridun, Hamza, Cemal, Serkan, Ömer, Metin, Emin, Zuhul
	Öğrenci ve Diğer Paydaşlarla Yaşanan Sorunlar	*İletişim sorunları *Öğrenci kaynaklı problemler *Veli kaynaklı problemler *Ani öğretmen ayrılmaları * Empati kuramama *Bireyler arasında yaşanan çatışmalar * Suriyeli çocukların uyum sorunu *Roman çocukların akademik başarısızlığı *Roman çocukların okula devamsızlık sorunları	Yılmaz, Demir, Feridun, Cemal, Atakan, Yusuf, Şafak, Sedef, Serkan, Canan, Burcu, Ömer, Evren, Metin, Oğuzhan, Sabri, Emin, Mehmet, Zuhul
	Sorun Çözme Becerisi	*Empati kurma *Taraflarla açık ve şeffaf bir iletişim kurmak *Bilgi verme metodunu kullanma (iletişimsel adalet) *Gerekli yerlerden destek alma *Herkesi adaletli ve eşit davranma *Göçmen çocukların adaptasyonunu sağlama çabası *Olumlu düşünebilmek becerisi *Sabırlı davranma *Krizi fırsata çevirme *Ekip çalışması *Fikir alışverişi *Sorunun kaynağını tespit etme *Sakin kalabilme *kararlılık dik duruş *Üstlerden destek alma *Değişen koşullara göre değişerek ve çağa ayak uydurma *Çevrenin, velilerin maddi anlamda desteği *Servis kantin gelirleri *Sponsor desteği	Yılmaz, Demir, Feridun, Cemal, Atakan, Yusuf, Şafak, Sedef, Serkan, Canan, Burcu, Ömer, Evren, Metin, Oğuzhan, Sabri, Emin, Mehmet, Zuhul, Hamza

Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de birtakım zorluklar/güçlükler söz konusu olabilmektedir. Yaşanan bu güçlükler/zorluklar hemen hızlı bir şekilde sorunu/problemi çözmeyi gerektirmekte bu durum örgüte liderlik eden okul müdürlerine bu anlamda birçok sorumluluk yüklemektedir. Okul müdürleri bu sorunları çözmede çoğu zaman farklı informal yollara başvurdıklarını ve böylece sorun çözme becerisi kazandıklarını belirtmektedir. Okul müdürleri yaşadıkları sorunları “Maddi Kaynak ve Fiziksel Koşulların Yetersizliği”, “Öğrenci ve Diğer Paydaşlarla Yaşanan Sorunlar” şeklinde olduğunu ve bu sorunları çözümünde ise “Sorun Çözme Becerisi”ni kazandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüş ve düşüncelerine ilgili literatür çerçevesinde bulgulara yer verilmiştir.

Tema: Maddi Kaynak ve Fiziksel Koşulların Yetersizliği

Okul müdürleri, özellikle devlet okullarında görev yapanlar maddi kaynakların ve fiziksel koşulların yetersiz olduğu bu durumun yöneticilere birçok rol ve sorumluluk yüklediği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu rol sorumlulukları yerine getirme informal öğrenmeleride beraberinde getirmektedir. Bu konudaki okul müdürlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bulunduğu ilçede öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından ilçenin en kalabalık okulunda görev yapan okul müdürü Demir, finansal anlamda kaynak elde etmenin ve bunu sürdürebilmenin zor olduğunu şöyle ifade etmektedir:

“...şimdi bizim milli eğitim sisteminde okulların mali olarak, finansal olarak sürdürülebilir bir tarafı yok..., yani bize ödenek şu an gelmeye başladı ama bundan önceki süreçte ödenek gelme durumu yoktu. Bu yüzden biz bu okulun masraflarını karşılamak için kendi çabalarımızla etkinlikler düzenleyerek bu finansal sürdürülebilirliği sağlamaya çalışıyoruz. Burada daha önce öğrendiğiniz bilgilerin hiçbir faydası yok. Çünkü size müdürlük becerileri içerisinde finansal sürdürülebilirliği sağlamak diye bir eğitim verilmiyor. Evet burada okulların bütçesini yönetmek var ama bu okulda işe yaramıyor bu geçmiş bilgilerin işe yaramadığı anlamına geliyor yani size öğretilen veya sizin müdürlük sınavına girdiğiniz zaman sizin yanıtladığınız sorulardaki o verdiğiniz cevaplar aslında müdürlük yaşamınızda yaşadığınız deneyimlerde pek işe yaramıyor. Mesela mali anlamda bu böyle, okulların bütçelerinin bu kadar zayıf olduğu, bu durumun tamamen müdürün inisiyatifine ve becerisine kaldığı bir okul

sisteminde geçmiş bilgilerin hiçbir anlamı yok, kalmıyor. Böyle bir zorlukla karşılaşıyorum ben kendi adıma. Büyük bir okul olması sebebiyle de bu karşılaştığım mali yönetimi sağlamak bütçe elde edebilmek için de çok çabalamak zorunda kalıyorum. Bu bir zorluk yani müdürlüğün en önemli zorluğu bence. Türkiye’de okul sisteminde en önemli zorluk budur...” (Demir Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Bulunduğu ilçede okul müdürleri tarafından bilgisine ve deneyimine güvenilen ve birtakım konularda bilgi almak için kendisine başvuru alan okul müdürü Hamza okul yöneticiliğinde çok fazla zorlanmadığını yaşadığı en büyük zorluğun okula kaynak sağlamak olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Bu noktada hiç zorlanmadım ve birinci yılımda hemen idareci oldum. Ara ara 9 yıl kadar öğretmenlik yaptım 18 yıldır da idareciyim. Yalnız konuyla ne kadar alakalı bilmiyorum. Tamamen maddi kaynaklarla ilgili zorluklar var. Yapmak istediğiniz projelerin ve yeniliklerin sonu maddi kaynaklara dayanıyor. Kapıda iki tane veli bekliyor. Biz sene başında bağış toplamak durumunda kalıyoruz. Başka şansımız yok. Personel çalıştırıyoruz, tadilat var. Sizler okulu güzelleştirdikçe velilerin de çocuklarını okula yazdırmak noktasında talepleri artıyor. Öğretmenler de imkanların güzelliğine göre buraya gelmek istiyor. Şimdi biraz daha iyi. Mesleki bilgisini kazanca dönüştürmek isteyen öğretmenler geliyor. Bu bizim için iyi bir durum. Ama maddi kaynak yetersizliği inanılmaz zorlayıcı bir şey. Bizler her yıl bunu düşünüyoruz. Eğitimcilikten çıkıp ticari mantıkla şirket yönetiyormuşçasına parasal konuları nasıl halledebiliriz diye düşünüyoruz (Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Öğrenci sayısı anlamında kalabalık olan ve ikili bir öğretim yapan (sabahçı-öğlenci) bir okulda yöneticilik yapan okul müdürü Cemal çalıştığı okullarda ya da bölgelerde zorluklarla karşılaştığını tüm bunların ise birtakım deneyimler kazandırdığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Şöyle anlatayım ben şimdi size, hep zor okullarda çalıştık, sorunlu, problemlili okullarda çalıştık. Göreve başladığımız yıllarda da zaten doğuda başlamıştım ben. Doğudaki köy okullarında sonra ilçe milli eğitim müdürlüğünde falan çalıştım. Yani zorlukların en yüksek olduğu yerlerde, imkansızlığın çok fazla olduğu yerlerde... Orada birtakım deneyimler söz konusu. Orada da başladığımızda bunları bilerek zaten başladık bu okula. Okullarda... mesela şu okulun birçok eksiği var, hala bitmiş değil.

Yani şurada öğretmenler odasında bir lavabosu yoktu, mutfacı yoktu. Şu görmüş olduğun alana sıfırdan tezgah konulması, lavabo konulması, çay ocağı konulması... Yani biz geldik, Amaan ben burada ne olursa olsun zamanı doldurayım, gideyim, tarzında değil. Yani devletin var olan malını mülkünü mümkün olduğu kadar daha iyi hale getirmek için kullanıyoruz. Öğrencileri daha yukarıya nasıl çıkarabiliriz? Hani iyi olan yerde herkes yapar zaten, önemli olan olumsuzluğun olduğu yerde bir şeyler becerebilmek. Bunları yaptıkça zaten bizlere de artı referans oluyor. Hocam işte geldi bak okulu aldı şu noktaya getirdi... Biz buradan gitsek de arkadan arkadaşlar söylüyor hocam sağ olun şunlar oldu, bunlar oldu... Bunlar da bizi hakikaten mutlu ediyor. Düşüncem o... Zorlandığımız çok durum var. Zorluklar var yani ekonomik sıkıntılar ondan sonra fiziki şartlar..."(Cemal Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022)

Yapılan görüşmelerde özellikle devlet okullarında yöneticilik yapan okul müdürlerine göre, okullara ayrılan ödeneklerin ve fiziksel koşulların yetersizliği, maddi anlamda sıkıntılara neden olmakta ayrıca bu durum iş görenlerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra özellikle resmi okullarda çalışan okul müdürleri, okulların maddi kaynaklarını birtakım yollardan (okul servisleri, kantin geliri, öğrenciler, veliler için hazırlanan sosyal etkinlikler vb.) elde ettiklerini, bu durumun ise eğitim öğretime yoğunlaşmalarında bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Resmi okul müdürlerinin büyük çoğunluğu maddi anlamda yeterince desteklenmedikleri konusunda görüş belirtmişlerdir. Aslanargun ve Bozkurt (2012, s. 361) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin maddi imkânsızlıktan dolayı bazen çaresiz kaldıkları ve bu durumu üstleriyle çözmeye çalıştıkları ancak istenen desteğin görülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bozak, Konan ve Özdemir (2006'den aktaran Usta ve Boğa, 2021, s.41) okul yöneticilerinin üst destek gerektiren bazı sorunların çözümünde eğitim projeleri yoluyla okullarına finansman yaratarak bazı sorunlarını çözebileceklerini ifade etmiştir. Özçelik (2001) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları; okullarında fiziki, maddi yetersizlikler ve araç gereç yetersizliği şeklinde sıralamıştır. Özetlemek gerekirse yaşanan maddi ve fiziksel kaynakların yetersizliği; eğitim öğretim niteliğini, eğitim ve öğretime ayrılan zamanı ve personel motivasyon ve performansını olumsuz etkilemekle birlikte okul müdürlerini farklı yollardan çözüm arayışlarına itmekte bu durum ise

onlara sorun çözme ve okula finansal kaynak sağlama ve yönetme becerisi kazandırmaktadır.

Tema: Öğrenci ve Diğer Paydaşlarla Yaşanan Sorunlar

Okul müdürlerini informal öğrenmeye yönlendiren bir diğer güçlük zaman zaman öğrenci, veli ve öğretmenler ile yaşanan birtakım sorunlardır. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürü Demir okullarda yaşanan maddi ve fiziksel koşulların yetersizliği dışında zaman zaman öğrenci, veli ve öğretmenler ile birtakım iletişim problemlerinin yaşandığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“...Yani onun dışında genelde okullarda yaşanan temel tipik sorunlar vardır iletişim sorunları velilerle yaşadığımız özellikle öğretmenlerle yaşadığımız çeşitli iletişimsel krizler ve bunları yönetmek gerçekten her müdürün yapabileceği iş değil. Yani her müdürün yaşadığı en önemli zorluk bence budur. Mali kısım dışında sosyal anlamda en önemli zorluk bence iletişim sorunları. Bunları yönetebilecek bir müdür iyi bir müdürdür diyebilirim. Çünkü iletişim sorunları gerçekten okullarda çok büyük bir sorun haline gelebiliyor. Yani okulda yaşanabilecek ufak iletişim sorunları zamanla büyüyebiliyor, krizlere neden olabiliyor. Bu yüzden en büyük zorluk budur...” (Demir Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022)

Bulunduğu ilçede en genç kadın yönetici olan ve özel bir okulda çalışan Burcu müdür okul paydaşları olan öğretmenlerle ve velilerle zaman zaman birtakım güçlükler yaşadığını şöyle ifade etmektedir:

“...Yani üç yıldır yöneticilik yapıyorum, hani dört yıldır eğitim sektöründeyim zaten mezun olduğum andan itibaren çalışıyorum ben. Mezun olalı 4 yıl oldu 3 yıldır yöneticilik, liderlik vasfındayım. İşte geçmiş bilgilerimin işe yaramadığı derken aslında şöyle bilgilerimin hepsi taze aslında geçmiş bilgim yok benim ama farkında olmadan insanların bakış açısında işime yaramıyor bilgilerim. Benim bakış açım insanlarınkine uymuyor genelde. Ben daha böyle net ve realite ile bakabilen bir insanım. Bu belki benim okuduğum bölümün bana kattığı en büyük katkılardan biri ama insanlar daha çok varsayımsal yaşayabiliyorlar. Öyle olsaydı hocam şöyle yapmasaydı farklı şeyler bana geldiğinde ben diyorum ama olmadı şu an bu durumdayız anı konuşalım. Mesela

İnsanlarla zaman noktasında anlaşılamadığım ve zorlandığım nokta bu. Olmayan bir şeyi olsaydı varsayımlarla bana gelen öğretmenle ben anlaşmak da çok zorlanıyorum. Yani mesela çocuk düşmüş ama oraya gitmeseydi işte nöbetçi öğretmen orada olsaydı işte ben diğerinin yerine geçmeseydim nöbet değişikliği yapmasaydım çocuk düşmezdi, ama düşmüş sorun bizim o önceki durumlar değil sorunumuz o an çocuğun düşmesi bunu nasıl aşabiliriz olması lazım. Hani öğretmenlerin çözüm odaklı ya da o anı yaşamamaları benim en büyük sıkıntılarımdan bir tanesi...Yani oradaki çabasının olmamasını kabullenmiyor hep bir bahane üretiyorlar, bence en çok karşılaşılan problemlerden bir tanesi de bu, bir problemimiz var ve bizim onu o an çözmemiz lazım artık problem üzerine konuşmak bize bir şey katmıyor bundan sonra ne yapabiliriz. Zaman noktasında çok sıkıntı yaşıyoruz öğretmenlerle, onlar hep geçmiş zamanda yaşıyor ben hep şimdiki zamanda yaşıyorum, hocam bu şekilde...”(Burcu Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

“...Beyaz yakalı velilerin beklentileri her zaman çok çok daha fazla yaşadığımız en büyük zorluklardan bir tanesi her çocuğa sanki bütün öğretmenler hizmet edecekmiş algısı var velilerde. Yani ben çocuğumu buraya gönderiyorsam bütün öğretmenler üstünde pervane olacak, öyle bir şey yok, tamam her çocuk bizim için özel biricik ama herkesin çocuğu buraya geliyorsa eşit bir şekilde eğitim görmeleri lazım. Velilerin beklentilerinin para verince değişmemesi lazım yaşadığımız belki özel okulların birçoğunda karşılaşılan zorluklardan bir tanesi de bu. Bir para veriliyor evet beklenen hizmette buna göre ekstra artmasını istiyor veli. Ama birde şey mesela özel okullarda biliyorsunuz devlet okulları gibi bağlayıcı bir sözleşme olmuyor, yani öğretmen istifa edebiliyor gidebiliyor öğretmen değişikliği yapabiliyoruz. Burada mesela yaşadığım en büyük zorluklardan bir tanesi öğretmenlerin dönem ortasında birtakım nedenlerden dolayı okuldan ayrılmaları...”(Burcu Müdür ile görüşme, 5 Ağustos 2022).

Deneyimli okul müdürlerinden Metin müdür toplumlarda, örgütlerde yaşanan en büyük sorunun empati ve etkili, doğru iletişim kuramama olduğunu belirtmektedir:

“...Benim temel felsefem ne biliyor musunuz? Empati yaptığımız sürece, iletişime önem verdiğimiz sürece çözemeyeceğiniz şey yok. İnsanın olduğu yerde her zaman sorun var o kadar çok farklı tiplerle karşı karşıya kalıyorsunuz ki. Yani bazen çok rahat iki cümle ile meseleyi çözebilecekken karşı tarafın tutumundan bazen

çıkamazlara giriyor anlatamıyorsunuz...Bazen o iletişimin kötü kurulması, iletişimsizlik, iletişime kapalı olmak özellikle bunu değişik okullarda çok fazla görüyoruz. Hakikaten çok ciddi sorunlar yaşanıyor. Buraya sabah kime çatayım diye evden çıkan veli de geliyor. O sorunu da bir şekilde çözmek zorunda kalıyorsunuz. Bazen çok küçük bir nedenden dolayı arkadaşı ile kavga eden öğretmen oluyor, bunları çözmek çoğu zaman size düşüyor. Benim en sevmediğim şey belki de en zorlandığım şey iki insanın kavga edecek duruma gelmesi, en zorlandığım şey...Türkiye'nin en büyük problemi hocam sağlıklı iletişim yok çoğu insan iletişime kapalı. ...”(Metin Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Sabri okul paydaşlarından veliler ile yaşadığı bir sorunu aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

“...Kaos yönetim kuramları vardır. Kriz yönetim ayrı bir şeydir. Birde Kaos yönetimi vardır. Kaos yönetim kuramlarını hayatımızda çok fazla kullanmasak dahi yani her okul müdürü yaşıyordur. En basit örnek bir veli bana dilekçe yazmış bir caddeye ben üst geçit yaptıracakmışım. Eeee tabi böyle bir şeyi dikkate almam mümkün değil, yırttım attım açıkçası veli gittikten sonra. Benim böyle bir sorumluluğum da yok. Ama bir ay sonra belli bir zaman sonra bir baktım ...tv okulun önünde. Okul müdürüne dilekçeyi verdik ama okul müdürü dikkate almadı, ilgili yerlere iletmedi. Biz caddemize üst geçit istiyoruz. Okulun önünde eylem yaptılar. Mesela bazen sizin aşamayacağınız şeylerde oluyor. ...Yani her şeyi çözmek zorunda değiliz..... Beni aşan bir durumsa gerekli yerlere bildiririm. Çünkü toplumda bir görev dağılımı var, emniyet var, itfaiye var. Benim görev dağılımında köprü yapmak yoktur derim ve çıkarım işin içinden. Evet durum bu...”(Sabri Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yönetici olan Oğuzhan müdür pandemi sürecinin birtakım zorluklara neden olduğunu, idareciliğin ise kriz yönetme becerisi gerektirdiğini şöyle ifade etmiştir:

“...Çok zor şeyler. İdarecilik aslında nedir biliyor musunuz? Kriz yönetmektir. Bizim şimdi pandemi sürecimiz oldu bir buçuk iki senelik, aslına bakarsanız o pandemi süreci bizi çok zor duruma soktu hocam. Orada şöyle bir durum ile karşılaştık. Milli Eğitim'in açıklamaları çok yerinde ve güzeldi. Online eğitim olacak dedi, online eğitim yaptık. Ama burada en büyük sıkıntı şuydu o dönemde, devam zorunluluğu olmadığı

için şu anki bazı sınıflarda bir kısmı eğitimini tamamlamış bir kısım ise tamamen akşama kadar yatmış öğrenciler var şu an. Şu anki sınıflarımız heterojen bir yapıda. Kimisi çok iyi kimisi iki yıl boş devam edip gelmiş. Aslında bizi çıkmaza sürükleyen kısım o oluyor işte. Öğrenciler akademik olarak öğrenmeyi unutmuşlar. Öğrenmeyi unuttukları için 40 dakikalık ders içeriğini de dolduramıyorsunuz hemen sıkılıyorlar, iş yapmak istemiyorlar ve sen iki sene boyunca yatağın içinde ders dinleyen öğrenci grubunu karşına alıp ders anlatıyorsun. Biz bu senenin başında o kadar çok sıkıntılar yaşadık ki öğrenci davranışları ile alakalı. Çocuk alenen yanından geçerken yanındaki arkadaşına çok rahat bir şekilde küfür edebiliyor. Online eğitim süreci maalesef bize bunu gösterdi, ya da online eğitimde birbirlerine yazışmalarda küfürler ediyorlar, sonra anlaşıyorlar çıkıyorlar kavga ediyorlar. Bunun da okula yansımaları oluyor. Bizde en çok çıkmaza uğradığımız dönem o dönemdi aslında hocam...”(Oğuzhan Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Özel okulda yönetici olan Sedef müdür öğrencilerin yanı sıra zaman zaman veliler ile karşı karşıya geldiklerini bu durumda mesleki olarak birtakım deneyimler kazandırdığını şöyle ifade etmektedir:

“...Evet, hani şöyle öğrenciler kadar velilerle de iletişim kanallarını doğru kullanmak gerekiyor. En zorlandığım nokta agresif veli modelleri. Ufak olaylar karşısında da büyük tepkiler gösterebiliyorlar. Odamızı basan bir velimizle karşılaşmıştık. Orada mesela nasıl bir yöntemle olayı çözebileceğim, ne kadar sakinlikle sürecin içerisinden çıkabileceğim noktasında ilk deneyimlediğim oldukça zor bir durumdu. Tabii burada hemen bir üst makamdan destek isteyerek ve veliyi de sakinleştirerek sürecin içerisinden çıkmıştık. Ama oldukça zor bir gündü benim açımdan. Size ait makama bir velinin bu şekilde girmesi sizin olaya vakıf olamamanız aslında oldukça zor duruma sokmuştu beni. Orda mümkün olduğu kadar kendimin sakin kalması, veliyi sakin tutmak ve yani olayı çözebilmek adına bir üst makamdan destek istemekle olayı çözmüştük ama mesleki hayatımda en zor günlerimden biriydi...”(Sedef Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Okul müdürü Feridun en büyük sorunlardan birinin paydaşlarla olan iletişimin kesilmesi olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“...Aslında benim için en zor olanı şu, bir öğrenciyle, bir veliyle veya bir öğretmenle iletişim kanalının kesilmesi, orada zorluk başlıyor. Yani aynı kanalda

iletişim kuramıyorsanız veya bir taraf iletişimi komple kestiye sorun zaten hiçbir şekilde şözölmiyor...”(Feridun Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Emin okulda yaşanan en büyük zorluklardan birinin problemli ailelerden gelen problemli öğrenciler olduğunu şöyle ifade etmektedir:

“...Bazı zor, problemli öğrenciler oluyor onlarla uğraşmak zorunda kaldım birkaç tanesi intihar girişiminde bulundu. Okulda cama çıkıp kendini atmaya çalışan bir öğrenci oldu bizde. Onunla nasıl başa çıktık yani ailesi çok problemliydi, öğrenci okula da gelmiyordu meselâ 90 günlük eğitim öğretimde 40-50 gün gelmiyordu... Çocuk ha bire birisine yumruk atıp burnunu kanatıyordu bu sefer onun velileri geliyor öğrencinin velisi geliyor ve olay büyüyordu, onları yatıştırmaya çalışıyorduk böyle bir olayımız vardı, o şekilde, o tip öğrencilerle uğraştık. Bizi zorlayanlar bunlardı yani beni en çok zorlayan...” (Emin Müdür ile görüşme, 17 Ağustos 2022).

Okul müdürü Cemal okul yöneticiliğinde birtakım sorunların yaşandığını ve zorlukların olduğunu bunların bazen öğretmen, öğrenci, veli gibi paydaşlardan bazen de maddi imkansızlıklar ve fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklandığını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“... Zorlandığımız çok durum var. Zorluklar var yani ekonomik sıkıntılar ondan sonra fiziki şartlar, zor bireyler, zor veliler, sıkıntı içerisinde bulunan öğrenciler, öğretmen arkadaşlar... Yani insanın olduğu her yerde zaten sorun var, o sorun bitmez, şözölmez. Bitmez yani ben bu sorunu bitiririm deme lüksü hiç kimsede olamaz olmamalı da zaten. Çünkü psikolojisi çok iyi olan bir bireyin psikolojisi yarın iyi olmayabilir...”(Cemal Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

Okul müdürü Halil yaşadığı en önemli sorunlardan birinin yatılı okulda yöneticilik yaparken yurttan kalan öğrencilerle ilgili olduğunu ifade etmiştir:

“...Yatılı okulda çalıştığım dönemde çocukların birtakım sorunlarıyla karşılaştım. Çocuklar bize emanet ve bizlerin sorumluluğı altındayken zorlu kış şartlarında dahi eve gitmek için yurttan kaçarlardı ve bu hem öğrenci hem de bizler açısından riskli bir durumdu. Rakım olarak yüksek bir bölgede olduğumuzdan emniyet güçleri ile beraber yurttan kaçan çocukları aramak bizler açısından zorluydu...” (Halil Müdür ile görüşme, 23 Ağustos 2022).

Okul müdürleri Atakan ve Serkan okul paydaşları ile ilgili (öğrenci, öğretmen, veli) yaşadıkları sorunları şöyle ifade etmiştir:

“...Okul yöneticiliği çok çok zor bir şey... Mesela bazen velilerle ilgili problemler olabiliyor tepki verebiliyorlar tepkiye tepki ile karşılık vermemek gerekiyor olumlu düşünmek çok önemli...” (Atakan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos, 2022).

“...Velilerin kendi aralarındaki münakaşaları sorun olabiliyor, çocuklara müdahaleleri sorun olabiliyor. Bununla ilgili örnek veriyorum bir erkek veli sınıfa girip bir kız çocuğunu tehdit etti. Ben bunu nasıl çözüyorum velilerle konuşuyorum sakın bir dille konuşuyorum...” (Serkan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Özel bir okulun kurucusu ve aynı zamanda yöneticisi olan Canan müdür zaman zaman yaşanan krizlerin ya da okul paydaşlarından olan velilerin birtakım sorunlara, güçlüklerle yol açtığını şöyle ifade etmiştir:

“...Tabi ki, olmaz olur mu yani bir kurucu olarak bir kere işte bizim dışımızda gelişen şeylerin ceremesini çekiyoruz. İşte pandemi olsun ekonomik krizler olsun bunlar hep bizim elimizde olmayan ama bizim hep sonuçlarına katlanmak zorunda olduğumuz şeyler... Onun dışında yani velilerin yüksek beklentileri...” (Canan Müdür ile görüşme, 25 Ağustos 2022).

Okul müdürleri görevlerini icra ederken, yaşadıkları sorunlardan biri de veli, öğrenci ve diğer paydaşlarla yaşanan olumsuz durumlardır. Şüphesiz yaşanan her problemin beraberinde o sorunu çözme becerisi kazandırdığını okul müdürlerinin görüşlerinden yola çıkarak söylemek mümkündür. Ayrıca müdürlere göre, hızlı değişimin olduğu günümüzde formal eğitimler bilgi ve beceri kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Çin’de yapılan bir araştırmada, Çin’deki hazırlık programlarının çoğunun bilgi odaklı olduğu ve okul müdürlerine pratik veya uygulamalı öğrenme şansı verilmediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, bazı eğitimlerin okul lideri yetiştirmede gerçek uygulamadan kopuk olduğu öne sürülmüştür (Jinag ve ark., 2017, s. 49). Başvurulan kaynaklar okul müdürlerine şüphesiz belirli konularda yetkinlikler kazandırmaktadır. Görüşme yapılan okul müdürleri örgüt içinde veya dışında paydaşlarla birtakım sorunlar yaşandıklarını bunu aşmak için de onlara yol gösterecek birtakım kaynaklara (kitap okuma, meslektaşlara danışma, başkalarını gözlemleme, karşı taraf ile etkili ve olumlu iletişim kurma gibi) başvurduklarını ifade etmiştir. Bu,

müdürlerin liderlik becerilerini ve uzmanlıklarını geliştirmenin bir yolu olarak bağlama dayalı öğrenmenin önemini vurgulamaktadır.

İş yerinde öğrenme; tartışma, gözlemleme, soru sorma, problem çözme gibi bu faaliyetlerde gömülü olan ve resmi olmayan süreçlerle ilişkilidir. Öğrenme iş ortamının sınırları dışında da gerçekleşmekle birlikte informal öğrenme, iş ortamında bilgi ve beceri kazanımının yalnızca yapılandırılmış programlardan oluşmadığını kabul eder. Öğrenme, uygulama bağlamına gömülü kritik ihtiyaç anlarında da gerçekleşmektedir (Manuti ve ark., 2015, s. 3). Bulgularımızı destekleyen bu görüşlerden yola çıkarak, her okulun kendine has problemleri olduğunu ve okul liderlerinin var olan problemlerin çözümünde birtakım bilgi, beceriler edindiğini söyleyebiliriz.

Görüşme yapılan bazı okul müdürleri, okullarında Suriye’li öğrencilerin yoğunlukta olduğunu ve bu çocukların yaşanan iç yıkımdan dolayı aile fertlerinden birkaçını ya da hepsini kaybettiğini bu durumun da beraberinde psikolojik sorunlar ve akademik başarısızlık getirdiğini ayrıca uyum sağlamada problem yaşadıklarını vurgulamıştır. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan okul müdürleri okulun psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinden destek aldıklarını öğrencilerin uyum sorununa yönelik çözümler bulmak için diğer paydaşlarla da toplantılar yaparak çözüm üretmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda okul liderleri öğrenci topluluklarının kültürel tutumlarını değiştirmeye çalışmak yerine okulun kendi içindeki dışlanma süreçlerine odaklanarak demokratik süreçleri uygulamaktadır. Okul ile ilgili her sorunun birtakım becerileri de kazandırdığını bulgulardan yola çıkarak söylemek mümkündür.

Benzer biçimde Manuti ve arkadaşları (2015, s. 5) informal öğrenmenin, ancak çözülmesi gereken bazı beklenen veya mevcut problem durumları ortaya çıktığında gerçekleştiğini ileri sürmektedir. McGivney (2006, s. 13) göre, informal öğrenmede çeşitli yollar vardır en belirgin olanı, deneyimsel öğrenmedir. Bazı araştırmacılar (Eraut 1999; Marsick ve Volpe, 1999) ise öğrenmelerin önemli bir oranının aslında çalışma durumlarında gömülü olduğunu ve bu öğrenme ihtiyacının iş yeri ile özellikle ilgili olduğunu savunmaktadır.

Tema: Sorun Çözme Becerisi: Yaşanan her zorluk, güçlük aslında beraberinde informal yollardan problemi, sorunu çözme becerisi kazandırmaktadır. Yani yaşanan olumlu veya olumsuz her şeyin okul yönetiminde birtakım bilgi, beceri ve deneyim

kazandırdığını söylemek mümkündür. Bu konuda okul müdürlerinin görüşlerine sorun çözme becerisi teması altında yer verilmiş ve ilgili çalışmalar doğrultusunda yorumlar yapılmıştır.

“...İnsan ilişkileri zayıf insanlar ile anlaşmak zor olmaktadır. Bazen kriz anlarında alttan almak gerekebilir. Çözüm odaklı olmak gerekmektedir. Özetle insanlarla uğraşmak zordur, o yüzden sürekli bir çözüme odaklanmak gerekir...”(Yusuf Müdür ile görüşme, 25 Ağustos 2022).

Göçmen (Suriyeli) ve Roman çocukların yer aldığı ve iki kademedен oluşan bir okulda yönetici olan okul müdürü Ömer bazen çatışmaların yaşandığını, bu olumsuz durumların bile “çatışma yönetimi” gibi bir beceri kazandırdığını şöyle ifade etmektedir:

“...Okul müdürlüğü hariç yedi yıl müdür yardımcılığı yaptım. İletişime çok önem veririm. Okulda paydaşlar arasında çatışma olduğunda çok zorlanırdım. Zamanla çatışmayı yönetmeyi öğrendim. Bu arada iletişime açık olmak birçok sorunu çözer...” (Ömer Müdür ile görüşme, 23 Haziran 2022).

Okul müdürü Hamdi yaşadığı sorunu ve çözme yöntemini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

“...Öğrenci davranışları yani problemlili öğrenciler karşısında zorlanırım. Bu konuda tecrübesine güvendiğim kişilere danışırım...”(Hamdi Müdür ile görüşme, 23 Haziran 2022).

Eğitim Yönetimi alanında doktorasını yapan okul müdürü Yılmaz zaman zaman yaşanan sorunların olduğunu bunları çözmede ise alanında uzman kişilere başvurduğunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“...Tabii zaman zaman çeşitli sorunlarla karşılaşıyoruz. Alan uzmanlarından örneğin üniversitelerle işbirliğine gidilerek, öğretim elemanlarından destek alarak, MEB’da deneyimli alanında uzman yöneticilerden destek alarak deneme yanılma yoluyla değil de bilimsel temellere dayalı problem çözmek arayışında olmak gerektiğini düşünüyorum. Zaman zaman yeni nesil açısından farklı davranışlarla karşılaştığımız söz konusu. Öğrenciler ile ilgili birtakım problemler yaşamaktayız. Bunların çözümünde alanında uzman kişilere (okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmenleri) başvuruyoruz ve destek alıyoruz. Onlarla istişare ederek sorunları çözdüğümüzü ifade edebilirim...”(Yılmaz Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Okul müdürü Demir paydaşlarla (öğretmen, veli) yaşadığı iletişim sorunlarını nasıl çözdüğünü aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

“...Ya öncelikle bu sorunun kaynağını bulmaya çalışmak önemli. Çünkü bazen olmayan şeylerin oluyormuş gibi veya varmış gibi yansıtılması ki okul ortamları biliyorsunuz iletişimin en yoğun olduğu yer, hatta en başta gelir diyebilirim ve iletişimin yoğun olduğu bir yer olduğu içinde özellikle kalabalık okullarda da bu iletişimsel aktarımlar bazen doğru olmayabiliyor. Örneğin dedikodular olabiliyor başka şeyler olabiliyor ve bu diğer paydaşların hakkında bilgi sahibi olmadığı bu tarz böyle durumlar iletişim aktarımları bazen problem olabiliyor. Siz ne yapıyorsunuz siz bu konu ile ilgili paydaşlarınızı topluyorsunuz doğru olan şeyi aktarmayı çalışıyorsunuz var olan gerçekleri aktarmaya çalışıyorsunuz bu şekilde çözmeye çalışıyorsunuz yani iletişim kurduğunuz sorunları yaşadığınız taraflarla açık ve şeffaf bir iletişim kurmak gerekir. Eğer böyle yaparsınız insanları inandırmanız ve sorunları çözmeniz kolaydır diye düşünüyorum...” (Demir Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yönetici olan Evren müdür pandemi sürecinden sonra yüzyüze eğitimde öğrencilerin derslerde çok çabuk sıkıldıklarını, uyum problemi yaşadıklarını ve bu anlamda pandemiden dolayı akademik başarının gittikçe düşüşe geçtiğini ifade etmiştir. Bu sorunu aşmak için ise başvurdukları yöntemi şöyle özetlemiştir:

“...Bunu nasıl aştık, şu şekilde aştık; Öğrencileri tabii ki rencide etmeden onları sahiplenerek yaşadıklarının gayet normal bir şey olduğunu ifade ederek sürekli onlarla böyle karşılıklı konuşmalarla belli hatırlatmalarla toplantılar yaparak aştık. “Arkadaşlar artık yüz yüze eğitimimiz başladı” yeri geldiğinde şunu söyledik sınıflara girip özellikle danışman öğretmenlerle,...Tabii direkt idareci olarak girip söylemedim, bunu toplantılarda görüştük öğretmenlerimizle, mesela toplantıda gündeme aldık yani bunun çok önemli bir şey olduğunu öğrencinin bir an önce kendini toparlayabilmesi için öğrencilere yardımcı olmamız gerektiğini toplantılarda gündeme aldık ve öğretmenlerimiz özellikle sınıf danışmanlarımız rehberlik saatlerinde bunları gündeme aldılar. Belki dersin ilk 5 dakikası 10 dakikası hani oryantasyon diyoruz ya belki o oryantasyonu tekrar yaptık, yani öğrencinin okula uyum sağlaması için öğretmenler olarak öğrencilerimize gereken desteği sağladık. Birkaç ay sonra zaten öğrenciler o sıkıntıları atlattılar. Dersten çıkma isteğidir derste sabit bir şekilde kalabilmesi falan

düzene girdi. Tabii sonuçta uzaktan eğitim döneminde ne kadar destek olsak da hani orada öğrencinin somut bir şekilde öğretmeni görmesi iletişim kurabilmesi çok önemli, bu süreçler öğrenciler için tabii ki bir eksiklik oluşturdu uzaktan eğitim döneminde. Çok şükür şu an o sorunları aştık geçen sene sürekli eğitimimiz devam ettiği için şu an için bu tarz sıkıntıların bu sene olacağını zannetmiyorum...” (Evren Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yönetici olan Burcu müdür zaman zaman okul paydaşları (öğretmen, veli) ile yaşadığı iletişimsel bir takım sorunları iletişim becerilerini kullanarak nasıl çözdüğünü aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“...Nasıl aşıyorum; böyle anlatıyorum sakın sakın konuşuyorum. Hayır diyorum hocam yani biraz aslında orada çizgimi çekmeye çalışıyorum. Hani burada olması gereken, konuşmamız gereken bizim şu an çocuğun durumu. Ya da çocuklar mesela sınavdan düşük not almışlar ve burada biz özel okul olarak etüt veriyoruz ekstra ders saatlerimiz var hani öğretmeni yönlendiriyorum ben burada. Mesela fen bilgisi dersinde çocuk neden denemelerde sürekli bir düşüş yaşıyor, burada öğretmen mesela bana bir öğrencide şey diyebilir öğrenci hastaydı işte o hafta gelemedi ya da öğrencinin ailevi durumu kritik işte anne baba ayrılmak üzere ve düşüşe doğru geçti denemelerde, yani kendini veremiyor. Tamam hocam diyorum sen bu konuda ne yaptın? Rehberliğe yönlendirdin mi işte onu yaptın bunu yaptın mı? yani anlaşılamadığım tek nokta problem gelesiye kadar ki öğretmenin tavrını kabullenmemesi hocam? Yani oradaki çabasının olmamasını kabullenmiyor hep bir bahane üretiyorlar, bence en çok karşılaşılan problemlerden bir tanesi de bu, bir problem var ve bizim onu o an çözmemiz lazım artık problem üzerine konuşmak bize bir şey katmıyor bundan sonra ne yapabiliriz zaman noktasında çok sıkıntı yaşıyoruz öğretmenlerle. Onlar hep geçmiş zamanda yaşıyor ben hep şimdiki zamanda yaşıyorum hocam bu şekilde. Zorluklarla karşılaştığımda başa çıkma yöntemim öğretmenlerle etkili doğru iletişim kurmak. İletişim sonuna kadar iletişim yani başka türlü hiçbir şekilde anlaşılamıyoruz...” (Burcu Müdür ile görüşme, 4 Ağustos 2022).

Yöneticilikte yirmi yıllık tecrübeye sahip okul müdürü Sevda pandemi sürecinin başlı başına bir kriz, kaos oluşturduğunu bu durumun kendisine krizi fırsata çevirme

becerisi kazandırdığını ve mesleki gelişim anlamında birtakım eğitimlere katıldığını şöyle ifade etmektedir:

“...2020’den sonra pandemi ile birlikte kendimi farklı bir öğrenmenin içerisine attım. Geçmişten faydalanıp yenilerle pekiştirmek adına. Evet krizi fırsata dönüştürme ihtiyacı hissettim. Online eğitimlerin çok daha rahat oluşu bana bununla ilgili ciddi bir olanak sundu. Çünkü daha önce de eğitimler vardı sürekli Antalya’da, İzmir’de kongrelerde yapılıyordu ama pandemi ile birlikte Online’a dönünce Türkiye’nin her yerindeki ciddi isimlerle, hocalarla çok daha rahat buluşma imkanım oldu ve o kriz fırsat oldu...”(Sevda Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Metin müdür birtakım sorunları çözmede özellikle etkili ve doğru iletişimin önemini şöyle açıklamıştır:

“...Benim temel felsefem ne biliyor musunuz? Empati yaptığımız sürece, iletişime önem verdiğimiz sürece çözemeyeceğiniz şey yok. İnsanın olduğu yerde her zaman sorun var o kadar çok farklı tiplerle karşı karşıya kalıyorsunuz ki. Yani bazen çok rahat iki cümle ile meseleyi çözebilecekken karşı tarafın tutumundan bazen çıkmazlara giriyor anlatamıyorsunuz. Ona yapacak bir şey yok diyorsunuz, aslında herkese yapacak bir şey olduğuna inanıyorum ben. Bazen zamana bırakıyorsunuz, bazen iletişimi sağlıklı kurarak çözüyorsunuz...bazen o iletişimi kötü kurduğunuzda iletişime kapalı olduğunuzda iletişimsizlik söz konusu olabilir, özellikle idareciler açısından bunu değişik okullarda çok fazla görüyoruz. Hakikaten çok ciddi sorunlar yaşanıyor ya buraya sabah kime çatayım diye evden çıkan veli de geliyor. O sorunu da bir şekilde çözmek zorunda kalıyorsunuz. Bazen çok küçük bir nedenden dolayı arkadaşı ile kavga eden öğretmenler oluyor bunları çözmek çoğu zaman size düşüyor. Benim en sevmediğim şey belki de en zorlandığım şey iki insanın kavga edecek duruma gelmesi en zorlandığım şey ama zamana bırakarak ve sağlıklı iletişim kurarak çözemediğim şeyde olmadı. Karşıma alır konuşurum, düzgün iletişim önemli... Hakikaten en büyük sıkıntı insanların sağlıklı, düzgün iletişim kuramamalarından kaynaklanıyor, sorunların çoğu da o. Konuşarak çözülemeyecek şey olmadığına inandığım için her şeyin konuşularak çözülebileceğine inanmamdan kaynaklanan o felsefenin sonucunda en azından sorunların olabildiğince çözüldüğüne şahit oluyorum. Etkili iletişim kurulunca her şey

hal oluyor. Türkiye'nin en büyük problemi hocam, sağlıklı iletişim yok, çoğu insan iletişime kapalı...” (Metin Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

.....Proje okulunda yönetici olan Sabri müdür bazen sorun çözmede karşı tarafa bilgi vermenin etkili bir yol olduğunu ve yönetimde stratejik plan yapmanın önemini şöyle ifade etmiştir:

“...Mesela bazen sizin aşamayacağınız şeylerde oluyor. Böyle durumlarda ben genelde en sağlıklı yöntem olarak sadece bilgi verme metodunu kullanırım. Yani her şeyi çözmek zorunda değiliz. Bazen aktarmakta da fayda olduğunu düşünüyorum. Okul içindeki iç dinamiklerde zaten böyle çok kaos ortamı oluşturacak bir yaşantım hiç olmadı. Çünkü ben her zaman şunu düşünüyorum. Bugüne göre ben hiçbir zaman plan yapmam. Bütün planlarımı beş yıl sonraya göre yaparım, kendim içinde öyledir. Beş yıl sonra ben nerde olmak istiyorum, beş yıl sonra kiminle olmak istiyorum, beş yıl sonra bu kurumda ne yapmak istiyorum veyahut bu çocuklar geldi bana bu çocuklar beş yıl sonra nerde olmak istiyor. Bunlarla ilgili ölçeklendirmelerimizde var. Bu çocuk nerde olmak istiyor ve bu çocuğun beklentisini karşılayabilecek ben ne yapabilirim? Sorularını her zaman sorarım. Öğrencilerle ilgili olarak öncelikle velileri dinlerim. Anlattıklarına bağlı olarak yapılması gerekeni ben yaparım. Velilerin anlattığı duruma uygun olarak ne gerekiyorsa koşullara uygun biçimde yaparım. Eğer çözemediğimiz bir sorun olursa veliyle birlikte ilçe milli eğitime de gidebiliriz. Ya da gerekirse ben aradan çekilirim, farklı bir kuruma da yönlendirebilirim. Beni aşan bir durumsa gerekli yerlere bildiririm...” (Sabri Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Okul müdürü Şafak okul yönetiminde elbette zaman zaman sorunların olduğunu bunları çözmede ekip çalışmasına başvurduğunu ve bunu önemsedğini şöyle özetlemiştir:

“...Okul müdürü olarak göreve başladığım tarihten bu zamana kadar tabi ki birtakım zorluklarla karşılaştım. Öncelikle okulda ekip halinde çalışmak çok önemli. Var olan sorunu çözmek için ekibimle fikir alışverişinde bulunuruz. Sorunun kaynağını belirleyip çözümler geliştiriyoruz. Tıkandığımız durumlarda amirlerimize de danışıyoruz...” (Şafak Müdür ile görüşme, 10 Ağustos 2022).

Özel bir okulda yöneticilik yapan Oğuzhan müdür okul yönetmenin kriz yönetme becerisi gerektirdiğini ifade ederek sorunları nasıl çözdüğünü şöyle ifade etmiştir:

“...İdarecilik aslında nedir biliyor musunuz? Kriz yönetmektir. Burada sakinliğini korumak sükûnetini korumak ve az cümle kurmak çok önemli. Çok cümle kurduğunuzda da çıkmaza gidiyorsunuz. Az cümle kurup sakinliğini koruduğun zaman aslında veli bir duruyor orada... Kavga oluyor vs. sakin olmak sükûneti korumak çok önemli. Bizim şimdi pandemi sürecimiz oldu bir buçuk iki senelik aslına bakarsanız. O pandemi süreci bizi çok zor duruma soktu hocam... Kararlılık ve dik duruş bu çok önemli. Biz burada şunu yapıyoruz aslına bakarsanız aslında ben yapıyorum. Sene başında benim kararlarım nettir. Kurallar listesi yayınlarım ben. Çocuk okula geç kalırsa 5’ e kadar o çocuk okula giremez. Çocuk arkadaşına küfür ederse 1 gün uzaklaştırma, bunu da siciline işlerim. Çocuk öğretmenine saygısızlık yaparsa okuldan atılır gibi net kararların olduğu bir liste yayınlıyorum ben sene başında. Tüm öğrencilere bunu tek tek imzalattıyorum. O aslında çocuğun elini kolunu bağlıyor biraz. Bu beni bir sene boyunca rahat ettiriyor. Tabi ki Nisan ayı gelince ilkbahar gelince biraz civıtabiliyorlar tabii normal olarak. Ama sen öğrenciye kurallarını, sınırlarını net koyduğın zaman aslında olaylarla başa çıkabiliyorsunuz aslında bakarsanız hocam. Veliler için de bu geçerli. Ben çocuğun örneğin kız öğrenciler için ojeli küpeli saç boyalı okula almayacağım deyince almaman lazım. Net olacaksın. Sene başından itibaren bunu söylediğimde hiçbir sıkıntı yok. Ama sen okul başlamış, 3 ay sonra bu kararları alırsan büyük sıkıntı var. O otoriteye karşı red başlıyor. Ama sene başında ben buyum dediğin zaman bütün sorun çözülmüş oluyor. Kurallar ve bu kuralları sürekli uygulamak ve net bir duruş. Özetle sürekli net duruş önemli...”(Oğuzhan Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Özel bir okulda Okul müdürü olan Sedef veli ile yaşadığı sorunu ve çözme yöntemini şöyle ifade etmiştir:

“...öğrenciler kadar velilerle de iletişim kanallarını doğru kullanmak gerekiyor. En zorlandığım nokta agresif veli modelleri. Ufak olaylar karşısında da büyük tepkiler gösterebiliyorlar. Odamızı basan bir velimizle karşılaşmıştık. Orada mesela nasıl bir yöntemle olayı çözebileceğimi, ne kadar sakinlikle sürecin içerisinde çıkabileceğimi ilk

deneyimlediğimde oldukça zorlanmıştım. Tabii burada hemen bir üst makamdan destek isteyerek ve veliyi de sakinleştirerek sürecin içerisinde çıkmıştık. Ama oldukça zor bir gündü benim açımdan. Size ait makama bir velinin bu şekilde girmesi sizin olaya vakıf olamamanız aslında oldukça zor duruma sokmuştu beni. Orada mümkün olduğu kadar sakin kalmam, veliyi sakin tutmam ve olayı çözebilmek adına bir üst makamdan destek istemem olayı çözmüştü ama mesleki hayatımda en zor günlerimden biriydi.”(Sedef Müdür ile görüşme, 11 Ağustos 2022).

Tecrübeli okul müdürlerinden Hamza okulun fiziksel ve maddi yetersizliklerini çözmek için finansal anlamda okula kaynak yaratmak zorunda olduğunu bu durumun ise kendisine finansal kaynak sağlama ve yönetme becerisini kazandırdığını şöyle özetlemiştir:

“...Tamamen maddi kaynaklarla ilgili zorluklar var. Yapmak istediğiniz projelerin ve yeniliklerin sonu maddi kaynaklara dayanıyor. Biz sene başında bağış toplamak durumunda kalıyoruz. Başka şansımız yok. Personel çalıştırıyoruz, tadilat var. Sizler okulu güzelleştirdikçe velilerin de çocuklarını okula yazdırmak noktasında talepleri artıyor. Öğretmenler de imkanların güzelliğine göre buraya gelmek istiyor. Şimdi biraz daha iyi. Mesleki bilgisini kazanca dönüştürmek isteyen öğretmenler geliyor. Bu bizim için iyi bir durum. Ama maddi kaynak yetersizliği inanılmaz zorlayıcı bir şey. Bizler her yıl bunu düşünüyoruz. Eğitimcilikten çıkıp ticari mantıkla şirket yönetiyormuşçasına parasal konuları nasıl halledebiliriz diye düşünüyoruz. Bağış yoluyla çözüm buluyoruz. Dönem içerisinde muhtarlıklarla iş birliği yapıyoruz. Maddi durumu iyi olan varsa bize katkıda bulunabilir mi şeklinde başvuruyoruz. Onların katkısı oluyor. Kantin ve servis varsa biraz onlardan gelir elde etmekteyiz. Bu şekil tamamlamaya çalışıyoruz. 300 kişilik bir okuluz ama personel sıkıntısı, maddi kaynak sıkıntısı büyük. Hele ki böyle tarihi bir okulda (1932-tarihi eser) her şeyi yapamıyorsunuz. Bir tarafı tamir etseniz diğer taraf yıkılıyor. Sürekli bir tadilat gerekiyor ve bu konular bizi çok zorluyor. Bu konular hallolmuş olsa eğitim ile ilgili kafanızı yorarsınız, program geliştirme, şekillendirme ile uğraşırsınız. Tüm bunlara rağmen yine de faal çalışıyoruz. Branş dersleri açıyoruz, bir şekilde destek vermeye çalışıyoruz. Çocukların farklı derslerle yoğrulmasını istiyoruz. Drama öğretmeni geliyor, müzik, İngilizce alıyoruz, beden eğitimi, folklor alıyoruz. Hepsini getiriyoruz ki

küçük yaşta yeteneği olan varsa keşfedilsin. Ama tüm bunlar gerçekten çok yorucu...”(Hamza Müdür ile görüşme, 16 Ağustos 2022).

Okul müdürü Cemal insanın olduğu her yerde birtakım sorunların olabileceğini ifade etmiştir. Sorun çözme yöntemlerini ise şöyle sıralamıştır: Etkili doğru iletişim kurma, adil olma, şeffaf olma ve herkese eşit davranma. Cemal müdürün bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“... Zorlandığımız çok durum var. Zorluklar var yani ekonomik sıkıntılar ondan sonra fiziki şartlar, zor bireyler, zor veliler, sıkıntılı öğrenciler, öğretmen arkadaşlar... Yani insanın olduğu her yerde zaten sorun var, o sorun bitmez, çözülmez. Bitmez yani ben bu sorunu bitiririm deme lüksü hiç kimsede olamaz olmamalı da zaten. Çünkü psikolojisi çok iyi olan bir bireyin psikolojisi yarın iyi olmayabilir. Yani burada en önemli iş iletişim kanallarının çok güçlü olması gerekiyor. İletişim eğer iyiye, kişisel iletişiminizle birçok sorunu halledersiniz. Bu işin püf noktası o olumlu iletişim, tüm her şeyi çözer. Onun haricinde ona katkı sağlayacak başka şey ise mümkün olduğu kadar şeffaf olmak ve herkese adaletli ve eşit davranmak. Benim püf noktam bunlar: Olumlu iletişim, şeffaflık, eşitlik ve adalet. Herkese karşı... Sadece öğretmene değil, sokaktan gelen bireylere de aynı şekilde...” (Cemal Müdür ile görüşme, 18 Ağustos 2022).

Atakan müdür yönetimde karar vermenin etkisine ve olumsuzluklar karşısında sabırlı olmanın ve pozitif düşünmenin sorun çözmede önemine şöyle değinmiştir:

“...Okul yöneticiliği çok çok zor bir şey.. insanları küçümsememek gerekiyor. En kötü karar kararsızlıktan iyidir, kararsızlık olayını ortadan kaldırıyorum, karar veriyorum, kararım da inatçı değilim, yanlış karar vermiş olabilirim o kararı tartıyorum, değerlendiriyorum o şekilde ona göre karar veriyorum. Umutsuz değilim aslında kendimi strese sokmuyorum strese soktuğun zaman idarecilik çekilmez bir şey. Asla strese sokmuyorum, muhakkak bunda da vardır bir güzellik diyorum. Mesela bazen velilerle ilgili problemler olabiliyor tepki verebiliyorlar tepkiye tepki ile karşılık vermemek gerekiyor olumlu düşünme çok önemli. Olumlu düşünmek lazım, hep eleştirel düşünsen hayat çıkılmaz olur idarecilik yapmak zorlaşır içinden çıkamazsınız. Yani karşımızdaki zorlukları yenmenin en büyük faktörü olumlu düşünmek. Karşımdaki insanlara karşı sabrediyorum genelde sabırla sonucu beklerim. Kalkıp kırıp dökmek,

yakmak parçalamak asla iyi bir şey değil. Yani olumlu düşünmek gerekiyor...”(Atakan Müdür ile görüşme, 24 Ağustos 2022).

Özetle her örgütte olduğu gibi okullarda da birtakım sorunlar, güçlükler, olumsuzluklar yaşanabilmektedir. Burada yaşanan olumsuzluklara çözüm bulmak okul müdürlerinin görevi olmakla birlikte bu durum onlara birtakım bilgi, beceri ve tecrübelerde kazandırmaktadır.

Okul müdürleri görev ve rolleri ile ilgili yaşanan sorunların veya durumların kendilerine problem çözme becerisi kazandırdıklarını özellikle dile getirmiştir. “*Sorun Çözme Becerisi*” kazandıran konulara baktığımızda ise: *Empati kurma, taraflarla açık ve şeffaf bir iletişim kurmak, bilgi verme metodunu kullanma (iletişimsel adalet), gerekli yerlerden destek alma, herkese adaletli ve eşit davranma, göçmen çocukların adaptasyonunu sağlama çabası, olumlu düşünebilme becerisi, sabırlı davranma, krizi fırsata çevirme, ekip çalışması, fikir alışverişi, sorunun kaynağını tespit etme, sakin kalabilme, kararlılık dik duruş, üstlerden destek alma, değişen koşullara göre değişerek ve çağa ayak uydurma, çevrenin, velilerin maddi anlamda desteğini sağlama, servis kantin gelirlerini sağlama, sponsor desteği sağlama, şeklindedir.*

Bartell ve Birch’e (1995) göre, yirmibirinci yüzyıla girerken okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler giderek daha karmaşık bir hal almaktadır. Hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Okul müdürlerinin işyeri öğrenimlerine ilişkin ampirik kanıt az olmakla birlikte informal öğrenmenin “*çalışma durumlarında gerekli olan beceri ve yeterlilikleri edinmenin ve geliştirmenin en önemli yolu olarak görüldüğü*” bilinmektedir (Pennings ve ark., 2020, s. 1). Lohman’a (2000, s. 84) göre “*bireyler, belirli bir bağlamda yaşarken ve çalışırken informal öğrenmeye katılırlar bu öğrenmede öz-yönetim söz konusudur ve genellikle ihtiyaca dayalıdır. İnfomal öğrenme, zaman veya yer kısıtlamalarına bağlı olmaksızın ve bir bireyin bir durumu veya sorunu çözmeye yardımcı olması için yeni bilgiye ihtiyacı olduğunda gerçekleşir. Böylece, deneyimler ve/veya sosyal etkileşimler yoluyla informal öğrenme, yeni mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasıyla sonuçlanır*” (s. 84). Bu bulgular araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Görüşme yapılan okul müdürleri

karşılaşılan her durum, sorun ve görevin onlara belirli konularda birtakım bilgi beceri kazandırdıklarını ifade etmiştir.

Marsick ve Watkins (1990), yetişkinlerin iş yerinde iş becerileri ve uygulamalarını formal öğrenme deneyimlerinden ziyade informal öğrenme deneyimleriyle öğrenme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne süren bir yetişkin öğrenme teorisi modeli ileri sürmüştür. Marsick ve Watkins'e (1990, s. 27) göre; işyerinde yetişkin öğreniminin yalnızca %17'si, bir işveren tarafından desteklenen mesleki gelişim dersleri, konferanslar ve enstitüler gibi resmi öğrenim yoluyla gerçekleşmektedir. Bunun yerine, çalışanlar işle ilgili beceri ve uygulamaları iş arkadaşlarıyla ağ kurma ve işbirliği yapma gibi informal faaliyetler yoluyla kazanmaktadır.

Okul müdürlerinin formal öğrenmelerden ziyade informal öğrenmelere başvurmalarında birtakım nedenler söz konusudur. Araştırmacılara (Manuti ve ark., 2015, s. 3) göre, *“informal öğrenmede herhangi bir plana ihtiyaç duyulmaz, veya belirli bağlamlarla sınırlı değildir, uzmanlar neyi, nasıl, ne zaman, nerede ve hangi kaynaklarla öğreneceklerine günlük talepler, ihtiyaçlar ve mesleki ilgi alanlarına göre karar verirler ve tamamen kişinin kendi kendine öğrenme durumu söz konusudur.”* Şüphesiz ihtiyaca yönelik yer, zaman, sınırlaması olmayan kaynağı ve yöntemi öğrenen tarafından belirlenen ayrıca anında ihtiyaca yönelik gerçekleşen bu tarz bir öğrenme hem öğrenen hem de örgüt için daha verimli olacaktır.

Görüşme yapılan bayan okul müdürlerinden Zuhal Hanım, Romanların yoğun yaşadığı İstanbul'un X ilçesinin bir bölgesinde ilkokul ve ortaokul bir arada olan bir okulda yöneticilik yapmaktadır. Okul müdürü her iki kademededen (ilkokul-ortaokul) sorumludur. Roman ailelerin eğitime fazla önem vermemeleri, devamsızlıkların çok fazla olması bunların sonucunda akademik başarının oldukça düşük olması okuldaki en büyük sorunlardandır. Okul müdürü bu durumu aşmak için özellikle bayan veliler ile birebir özel görüşmeler yaptığını, kendi hayatlarında yaşadıkları olumsuzlukların bu çocukların yaşamaması için okul ile iş birliğinde bulunmaları konusunda istekte bulunduğunu ve onları bu konuda teşvik ettiğini belirtmiştir. Okul müdürüne göre bu durum kendisi için bir tecrübedir, böylesi zor bir bölge ona deneyim ve mesleki anlamda güç katmaktadır. Bu tarz bir sorun okul müdürüne farklı grupların olduğu bir

örgütte kapsayıcı liderlik, problem çözme becerisi kazandırmaktadır. Eraut (2004, s. 247-248) göre, bazı insanlar genellikle informal öğrenmeyi doğal bir süreç olarak görüp öğrenme olarak kabul etmeyebilir ve informal yollardan öğrendiklerinin farkında olmayabilir, Lohman (2000, s. 84-85), informal öğrenmenin, zaman veya yer kısıtlamalarına bağlı olmadığını ve bir bireyin bir durumu veya sorunu çözmeye yardımcı olması için bilgiye veya yeni bilgiye ihtiyacı olduğunda gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Southworth (2002), müdürlerin en çok işi “*yaparak*” öğrendiklerini ve liderlik uygulamalarını geliştirdiklerini bildirmiştir. Sonuç olarak eğitim örgütlerinde okul müdürleri meslekleri ile ilgili bilgi ve becerilerin büyük bir kısmını informal yollardan öğrenmektedir. Öğrenmelerin büyük bir bölümünü oluşturan bu öğrenme biçimi hakkında yapılan araştırmaların azlığı ise informal öğrenmenin yapılandırılmamış ve gözlenmesi zor örtük doğasına bağlanabilir.

Sonuç olarak eğitim örgütlerinde informal öğrenme yöntemlerinin, stratejilerinin, kaynaklarının araştırılması doğal olarak gerçekleşen informal öğrenmeler konusunda bir farkındalık sağlayarak söz konusu öğrenme ortamlarının veya kaynaklarının daha etkin ve verimli hale gelmesini sağlayabilir. Araştırma sonuçlarının eğitim örgütlerinde informal öğrenme uygulamalarını geliştireceği informal öğrenmenin yaygınlaşması için uygun ortamların oluşturulmasına katkıda bulunacağı ve eğitim örgütleri için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca örgütsel öğrenme ve kurumsal performans arasındaki ilişki göz önüne alındığında örgütlerin gerek formal gerekse informal öğrenmeleri büyük öneme sahiptir. Bunun yanı sıra informal yollardan öğrenen okul müdürleri bu anlamda çalışanlarda farkındalık yaratarak onlara destek sağlayabilir. Ellinger (2005, s. 409) yöneticilerin informal öğrenmeyi birtakım yollarla etkileyebileceğini öne sürmüş ve bunları: Öğrenme fırsatları sağlamak, koç ve mentor olarak hareket etmek, görünür bir şekilde öğrenme için destek ve alan sağlamak, risk almaya ve hatalardan ders çıkarmaya izin vermek, bilgi paylaşımının önemini vurgulamak, olumlu geri bildirim ve destek sağlamak, rol model olarak hareket etmek, şeklinde sıralamıştır.

4.2. Nicel Çalışma Bulguları ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın nicel bölümünde, genel amaç ve alt amaçlara yönelik elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu doğrultusunda okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca nicel boyutta araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (Not: İlk dört alt amaç nitel bölüme ait olduğu için 5. alt amaçtan başlanmıştır.)

5) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?

6) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları yaş, cinsiyet eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7) Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ne düzeydedir?

8) Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde birinci ön uygulama çalışmasından elde edilen sonuçlar doğrultusunda açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İkinci ön uygulama sonucundan elde edilen verilerle de doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve benzer şekilde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler bu bölümünde detaylandırılmıştır. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için 406 okul müdürünün cevapları SPSS 28™ programına aktarılmış, veri setinde eksik ve/veya hatalı veri girişinin olup olmadığı incelenmiştir.

Demografik bilgilere ait tanımlayıcı istatistikler yöntem bölümünde, “3.2.2. *Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem*” başlığı altında Tablo 11 ve 12’de sunulmuştur.

Veri setinin uygunluğuna karar verildikten sonra uç değer ve normallik incelemesi yapılmıştır. Uç değer incelemesi için z değerleri hesaplanmış ve ± 3 aralığında olmayan 22 uç değer tespit edilerek bu değerleri içeren anketler elenmiştir. Kalan verilerle hesaplanan z değerlerinin -2,87 ile 0,9955 arasında olduğu görülmüş ve uç değer kalmadığına kanaat getirilerek analizlere devam edilmiştir. Veri setinin incelenmesinin ardından verilerin analizi sürecinde ilk olarak en düşük, en yüksek, ortalama ve standart saplamaları içeren tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır.

Tablo 29’da ölçeklerin alt boyutlarına ait tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Tablo 29 incelendiğinde boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hesaplanan boyutlara ilişkin verilerin Hair ve ark. (2013) önerileri doğrultusunda normal dağıldığı kabul edilerek işlemlere devam edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerden sonra okul müdürlerinin demografik özellikleri bazında normallik ve varyansların homojenliği varsayımları incelenmiştir. İkili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda farklılığın etkisinin tespit edilmesi amacıyla Cohen d’etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmıştır. 0.20 ile 0.49 düşük etkiyi, 0.50 ile 0.79 orta düzey etkiyi, 0.80 ve üzeri büyük etkiyi ifade etmektedir (Cohen, 1988). Varyansların homojen olduğu durumda tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), çoklu karşılaştırma için Bonferroni testi kullanılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumda karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmış, farklılıkların belirlenmesi amacıyla Dunnett T3 testi kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırma testlerindeki farklılığın etkisinin belirlenmesi amacıyla Eta-kare değeri (η^2) hesaplanmıştır. Eta-kare değerinin 0,14 ve üzerinde olması etkinin büyük; 0,06 orta; 0,01’in altında olması etkinin düşük düzeyde, yani önemsiz olduğunu göstermektedir. η^2 0,01’in altında ise çok küçük bir etki büyüklüğüne işaret eder. Bu, üzerinde çalıştığınız değişkenin, modeldeki diğer değişkenler tarafından açıklanan varyansı hesaba kattıktan sonra bağımlı değişkendeki varyansın çok küçük bir bölümünü açıkladığı anlamına gelir. Tüm testlerde anlamlılık değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir. İlişkisel testlerde Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 29. Boyutlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler (n:384)

Boyutlar	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öz Yönetim	3,5	5	4,4424	0,35317	-0,241	-0,875
Öğrenme İstekliliği	3,08	5	4,163	0,43849	0,238	-0,648
Öz Kontrol	3,36	5	4,3352	0,38576	0,035	-0,766
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	3,38	5	4,3262	0,34871	0,138	-0,695
Pedagojik Yönetim	3,14	5	4,4036	0,44819	-0,118	-1,056
Örgütsel Koşulları Oluşturma	3,5	5	4,5464	0,39664	-0,444	-1,024
İletişim ve Değerler	3,67	5	4,5938	0,40758	-0,489	-1,221
Okul İçinde Uyum Yaratma	3	5	4,3707	0,48121	-0,258	-0,861
İzleme ve Rehberlik Etme	3	5	4,4262	0,50157	-0,302	-0,812
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	2,5	5	4,2813	0,61873	-0,468	-0,44
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	3,46	5	4,4571	0,38657	-0,124	-1,153

Son olarak okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. “Yapısal eşitlik modellemeleri, hem gözlenen hem de gözlenemeyen değişkenlerin aynı anda tek bir model içerisinde test edilmesine, doğrudan veya dolaylı çoklu ilişkilerin ya da sıralı dolaylı ilişkilerin ölçülmesine imkân sağlayan bir çerçeve ve yöntem sunmaktadır. Yapısal eşitlik modellemeleri, daha çok oluşturulan modelin veya yapının ve bunlar arasındaki ilişkilerin doğrulanmasına yönelik bir yaklaşım benimsemektedir” (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 1).

Nicel bulgularda düzey belirlemede, ölçek puanları (veya ortalamaları) yorumlanırken Tekin (2002) tarafından önerilen “ranj/aralık” eşitlik formülü dikkate alınarak hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlamadan önce okul müdürlerine tekrar uygulanan ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa güvenilirlik testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir. Tablo 30 incelendiğinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği için güvenilirlik düzeyinin %93,1(0,931) yetkinliğe dayalı iş performansı algısı için %96,5(0,965) olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında güvenilirlik düzeylerinin %70,9 ila %93,2 arasında değiştiği görülmektedir. Tablodaki bu değerler, okul

müdürlerinin ölçeğin hem alt boyutlarına hem de tümüne verdikleri cevapların güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında kullanılan okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ölçeğinde toplam 80 olumlu madde ve 5’li Likert sınıflama şeklinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ölçekten alınan puanlar artış gösterdikçe okul müdürlerinin söz konusu boyutlara yönelik algılarının olumlu; düştükçe olumsuz olduğu söylenebilir.

Tablo 30. Güvenilirlik Analizi

Ölçek	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	0,931	39
<i>Öz Yönetim</i>	0,859	16
<i>Öğrenme İstekliliği</i>	0,852	12
<i>Öz Kontrol</i>	0,796	11
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algısı	0,965	41
<i>Pedagogik Yönetim</i>	0,932	14
<i>Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme</i>	0,877	10
<i>İletişim ve Değerler</i>	0,853	6
<i>Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim</i>	0,846	6
<i>İzleme ve Rehberlik Etme</i>	0,825	3
<i>Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi</i>	0,709	2

4.2.1. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarına ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt amaçta, nicel bölümde, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri (informal öğrenmenin en önemli öğrenme biçimlerinden biridir) ile iş performansları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dolayısıyla beşinci alt amaç ve sonraki alt amaçlar (6.,7., 8., 9.) için nicel yöntem kullanılarak veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Buradan hareketle elde edilen verileri yorumlarken, bulguları daha zengin ve geniş bir çerçeveden görmek ve anlamak için; tartışmalarda, yorumlarda, sonuçlarda ve önerilerde nitel bölümün ilgili bulgularına başvurulmuştur. Ölçek puanları yorumlanırken Tekin (2002) tarafından önerilen “ranj/aralık” eşitlik formülü dikkate alınarak hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Hesaplama sonucunda belirlenen kesme puanları ve yorumlar Tablo 31’de verilmiştir. Tablo 31’e göre, “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde; 3.38-3.92 puan aralığı “Olumsuz Algıyı”, 3.93-4.46” puan

aralığı “Orta Düzey Algıyı”, “4.47-5” puan aralığı ise *Olumlu Algıyı* göstermektedir. “Yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğinde” ise 3.46-3.97 puan aralığı “Olumsuz Algıyı”, 3.98-4.49 puan aralığı “Orta Düzey Algıyı”, 4.50-5 puan aralığı “Olumlu Algıyı” göstermektedir.

Tablo 31. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Ölçek Puanlarının Yorumlanmasına İlişkin Sonuçlar (n=384)

Boyutlar	$\bar{X}$	ss	Olumsuz Algı	Orta Düzey Algı	Olumlu Algı
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	4,326	0,348	3,38-3,92 Puan	3,93-4,46 Puan	4,47-5 Puan
<i>Öz Yönetim</i>	4,442	0,353	3,5-4 Puan	4,01-4,50 Puan	4,51-5 Puan
<i>Öğrenme İstekliliği</i>	4,163	0,438	3,08-3,72 Puan	3,73-4,36 Puan	4,37-5 Puan
<i>Öz Kontrol</i>	4,335	0,386	3,36-3,90 Puan	3,91-4,45 Puan	4,46-5 Puan
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları	4,457	0,386	3,46-3,97 Puan	3,98-4,49 Puan	4,50-5 Puan
<i>Pedagojik Yönetim</i>	4,404	0,448	3,14-3,76 Puan	3,77-4,38 Puan	4,39-5 Puan
<i>Örgütsel Koşulları Oluşturma</i>	4,546	0,396	3,50-4,0 Puan	4,01-4,5 Puan	4,51-5 Puan
<i>İletişim ve Değerler</i>	4,594	0,407	3,67-4,11 Puan	4,12-4,56 Puan	4,57-5 Puan
<i>Okul İçinde Uyum Yaratma</i>	4,371	0,481	3,0-3,67 Puan	3,68-4,33 Puan	4,34-5 Puan
<i>İzleme ve Rehberlik Etme</i>	4,426	0,501	3,0-3,67 Puan	3,68-4,33 Puan	4,34-5 Puan
<i>Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi</i>	4,281	0,618	2,5-3,33 Puan	3,34-4,17 Puan	4,18-5 Puan

Tablo 31’de “okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara; okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin ($\bar{x}$: 4,326) orta düzeyde, yetkinliğe dayalı iş performans algılarının ($\bar{x}$: 4,457) ise yine orta düzeyde ancak olumluya çok yakın düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin üç alt boyutundan en yüksek ortalamaya sahip boyutun *öz yönetim* ($\bar{x}$: 4,442), daha sonra *öz kontrol* ($\bar{x}$: 4,335) boyutu, en düşük ortalamaya sahip boyutun ise *öğrenme istekliliği* ($\bar{x}$: 4,163) olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeğinin altı alt boyutu açısından ise *iletişim ve değerler* ($\bar{x}$: 4,594) boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olup, sonra ortalamalara göre sırasıyla *örgütsel koşulları oluşturma* ($\bar{x}$: 4,546), *izleme ve rehberlik etme* ($\bar{x}$: 4,426), *pedagojik yönetim* ($\bar{x}$: 4,404), *okul içinde uyum yaratma* ($\bar{x}$: 4,371) boyutları olup ve en

düşük ortalamaya sahip alt boyut *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* ($\bar{x}$: 4,281) boyutudur. Kesme puanları ve ortalamalar incelendiğinde *okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluluk* düzeyinin hem genelde hem üç alt boyut için orta düzeyde olduğu, *yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının* genelde orta düzeyde ancak olumluya da yakın, tüm altı alt boyutta ise olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir.

Yirmi birinci yüzyılda her alanda yaşanan derin ve hızlı değişimler, örgün eğitim sistemlerinin yeni öğrenme ihtiyaçlarına cevap verme yeteneğini aşmakta bu nedenle, giderek artan bir şekilde öz-yönetimli öğrenme becerilerine ve etkinliklerine vurgu yapılacağı düşünülmektedir. Grup temelli öğretim, bugünün ve geleceğin yetişkinlerinin tüm öğrenme ihtiyaçlarını karşılayamadığından, öğrenmede öz-yönetimin giderek daha önemli hale gelecektir. Buradan hareketle araştırmada beşinci alt amacımız “*okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?*” sorusuna cevap bulmaktır. Araştırmada okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, “*öz yönetim, öğrenme istekliliği ve öz kontrol*” boyutlarında ele alınmıştır. Öz yönetim boyutu kişinin öğrenme sürecini yönetme kapasitesidir. İkinci olarak, öz-yönetimli öğrenme sürecinde bireylerin öğrenmeye ilişkin istekliliği, kendini harekete geçirmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için öğrenme ortamlarını düzenlemesidir. Son olarak, öğrenenlerin öz-kontrolü, öğrenme sürecini olası etkileme durumları olan içsel durumları (çaba, yetenek, güdülenme) ve dışsal durumları (şans, fırsat, risk vb.) denetim altına alması ve organize edebilmesi sürecidir (Fisher ve ark., 2001, s. 516-517).

Araştırmanın beşinci alt amacında okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucu, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının orta ($\bar{x}$: 4,326) düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin Alt boyutları açısından bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip boyutun öz yönetim ($\bar{x}$: 4,442) en düşük ortalamaya sahip boyutun ise öğrenme istekliliği ($\bar{x}$: 4,163) olduğu görülmektedir. Ancak bu boyutta olumlu algıya çok yakın olmasına rağmen olumlu sınıfına girememiştir. Kesme puanları ve ortalamalar incelendiğinde okul müdürlerinin hazırbulunuşluluk düzeylerinde genel olarak orta ancak olumluya da yakın bir algı içinde oldukları söylenebilir. Bu bulgu okul müdürlerinin çağımızın

gereklerinden biri olan öğrenmeyi öğrenen bireyler olma konusunda kendilerini orta düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bulgular, ortaokul müdürlerinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerini planlama, uygulama ve değerlendirme olasılıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak günümüzde kişinin ve örgütün performansı üzerindeki etkisi dikkate alındığında, okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk becerilerine sahip olmaları beklenmektedir.

Okul müdürlerinin kendi öğrenme süreçlerini üstlenmeleri için bu tür bir öğrenmeye yüksek düzeyde hazır olmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk konusunda aldıkları puanın orta düzeyde olması, müdürlerin bu öğrenme biçimi ve önemi konusunda yeterli bilince, farkındalığa sahip olmamaları ile bağlantılı olabilir. Nitekim alanyazında yapılan çalışma sayıları görüşlerimizi destekler niteliktedir. Alanyazında okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları konusunda yabancı literatürde birtakım araştırmalar (Chien Yu, 1998; Taylor, 2019; Guglielmino, L., M. ve Hillard, 2007;vb.) yapılmakla birlikte yurt içinde ise herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Araştırmacılar, öz-yönetimli öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmak için bu tür bir öğrenmeye yüksek düzeyde hazır olmanın gerekli olduğunu ileri sürmüştür (Long ve Redding, 1991; Long ve Confessore, 1992). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk, *“bireyin öz-yönetimli öğrenme için gerekli olan tutum, yetenek ve kişilik özelliklerine sahip olma derecesi”* olarak tanımlanmaktadır (Wiley 1983, s. 182).

Guglielmino, L., M. ve Hillard (2007, s. 19-34) tarafından yapılan çalışmada okulların etkili olmasında öncü olarak seçilen örnek ilköğretim müdürlerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri araştırılmış, yapılan analizler sonucu, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları *“yüksek”* aralıkta yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre okul müdürleri yapılandırılmış öğrenme planlarına güvenmek yerine, öz-yönetimli öğrenmeye yönelmektedir. Bulgulara göre, okul müdürleri kendi ihtiyaçlarını belirleme, kendi öğrenmelerini planlama ve uygulama istekliliğini göstermektedir. Okul müdürlerinde yüksek öz-yönetimli öğrenme girişimini toplumsal farkındalığa bağlamak mümkündür. Çünkü özellikle ABD’de informal ve öz-yönetimli öğrenme ile ilgili 1960’lı yıllardan beri çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de ise bu

konuda 2023 yılına kadar özellikle okul yöneticilerinin öz-yönetimli öğrenmeleri ile ilgili herhangi bir araştırmanın olmaması düşündürücüdür.

Birçok araştırmacı (Long ve Redding, 1991; Long ve Confessore, 1992 Wiley, 1983, Candy, 1991; Reio ve Leitsch, 2003) öz-yönetimli öğrenme için birtakım tutumlara, yeteneklere ve kişilik özelliklerine sahip olunması gerektiğini vurgulamıştır. Yuan ve ark. (2012, s. 429), tarafından yapılan çalışmada kendi öğrenmelerinde inisiyatif alan Çinli hemşirelik bölümü öğrencileri; güçlü bir sorumluluk duygusuna sahip, azimli, durum tespiti yapabilen, titiz, öz disiplinli ve dışa dönük coşkulu, mantıksal akıl yürüten ve aktif düşünen bireylerdir. Sağlık alanında yapılan bir başka çalışmada ise Sarmasoğlu ve Görgülü (2014, s. 23) hemşirelik öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek bir seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Okul müdürleri ile ilgili önemli ve öncü çalışmalardan biri Chien Yu (1998, ii-iii) tarafından, lise müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile iş performans algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bulguları, bir bütün olarak, lise müdürlerinin genel iş performanslarından memnun olduklarını ve genel yetişkin grubuna kıyasla kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerini planlama ve uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul müdürleri ile ilgili önemli bir diğer çalışmada Taylor (2019, s. 136) tarafından yapılan okul müdürlerinin teknolojiyi benimseme ve öz-yönetimli öğrenmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. Sonuçlar teknolojiyi benimseme ve öz-yönetimli öğrenme yapıları arasında güçlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler ortaya koymuştur.

Öz-yönetimli öğrenmenin bireylere birçok konuda yetkinlik kazandırdığını alanyazına dayanarak söylemek mümkündür. Şahin (2010, s. 93-94) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine göre mesleki yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre yüksek öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri, düşük öz-yönetimli öğrenmeye sahip öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Bu bulgu, öğretmenlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlik düzeyleri üzerinde farklılaşmaya yol

açtığını göstermektedir. Buradan hareketle, öz-yönetimli öğrenmeye daha yatkın olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Bakaç ve Özen (2018, s. 98) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının yüksek düzeyde bir öz-yönetimli öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyine sahip oldukları görülmektedir. O'Kell (1988) tarafından yapılan araştırmada öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta düşük puan alan öğrencilerin bağımsız projeler, durum çalışmaları ve şahsi dersler yerine öğretmen liderliğindeki tartışma, gösteri ve dersleri daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile öğrencilerin yapılandırılmış öğretim tercihi arasında kesin bir ilişki olduğunu göstermektedir (Fisher, ve ark., 2001, s. 517).

Sonuç olarak öğrenmede öz-yönetim becerisi, öğrencilerin ve çalışanların yaşam boyu öğrenenler olarak kalması için gerekli olan bir beceridir. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacı güçlendikçe, öğrenmede öz-yönetim nitelikleri giderek daha önemli hale gelmektedir. *“Düşük veya ortalama düzeyde öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluluk düzeyine sahip çoğu kişi, farkındalık ve uygulama ile hazır bulunuşluklarını artırabilir”* (Dyann, Cate ve Rhee, 2008, s. 97). Öz-yönetimli öğrenmede yüksek hazırbulunuşluk puanları; problem çözme, yaratıcılık ve değişim içeren işlerde daha iyi performansla ilişkilendirilmektedir. Guglielmino, Klatt'a (1993) göre *“yüksek puan alanlar öz-yönetimli öğrenmeyi tercih etmektedir. Ortalama puan alanlar daha bağımsız durumlarda başarılı olurlar, ancak öğrenme ihtiyaçlarını belirleme veya öğrenmelerini planlama ve uygulama konusunda tam olarak rahat hareket etmezler. Düşük puan alanlar ise yapılandırılmış öğrenme seçeneklerini tercih etmektedir”* (Guglielmino ve Klatt, 1993'ten aktaran Dyann, Cate ve Rhee, 2008, s. 97-98). Rowe (2004, s. 2) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerine bağlıdır. Yapılan araştırmalarda sonuçlar öz-yönetimli öğrenmenin önemi ve gerekliliği konusunda birleşmektedir. Buradan hareketle okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olmalarında önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

Dolayısıyla okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri konusunda farkındalık yaratılması bu düzeyi orta seviyeden yüksek seviyeye çıkarabilir. Ayrıca bireyler öz-

yönetimli öğrenme ile mesleki çalışmalarında eksikliklerini tespit ederek bunları gidermek için sürekli bir öğrenme süreci içinde kendilerini geliştirerek mesleki yaşamlarında daha yeterli hale gelebileceklerdir. Öz-yönetimli öğrenme bireylere yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırarak kendi öğrenme stratejilerini keşfetmelerini ve bunu daha kolay öğrenmelerini sağlamaktadır. Gittikçe önem kazanan bir öğrenme yöntemi olan öz-yönetimli öğrenme, bilhassa yetişkin eğitim sürecinde bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir.

Araştırmada yedinci alt amaç olarak, “*okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ne düzeydedir?*” sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır. Bireyin performansı kadar örgüt performansının ve başarısının da bireysel yetkinliklere bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Kolibáčová, 2014, s. 1315). Yetkinlikler, yüksek performanslı yöneticilerin ve çalışanların etkili bir şekilde işe alınması, seçilmesi ve geliştirilmesi için temel sağlamaktadır. Dikkatler, genellikle teknik bilgiyle ilgili olan belirli bir görevi yerine getirebilecek çalışanları işe almaktan, çalışanları yakın gelecekte bir dizi görevi yerine getirme yetenekleri olan “*potansiyelleri*” için iş almaya kaymıştır (Rodriquez ve ark., 2002). Bu “*potansiyel*”, bireyin edindiği bilgi ve becerileri ifade eder. “*Hızla değişen iş ortamlarında, kuruluşlar yalnızca yüksek vasıflı ve teknik açıdan yetenekli değil, daha da önemlisi hızlı öğrenebilen, değişime uyum sağlayabilen, etkili iletişim kurabilen ve kişiler arası ilişkileri geliştirebilen bir iş gücünün değerini kabul etmektedir*” (Bücker ve Poutsma, 2009, s. 832).

Türkiye’de okul müdürlerinin yeterliklerine yönelik çalışmalardan biri Bursalıoğlu (2019, s. 321) tarafından yapılmıştır. Bursalıoğlu (2019) çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin yeterliklerini belli bir değerlendirme modeli yapısında incelemeyi ve böyle incelemelere ışık tutacak kavramsal temeller geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirme programlarını yeterlik kavramına dayandırmaktadır. Ayrıca araştırma yöneticilerin seçimi, yükselmesi ve atanmasına dönük güvenilir ölçütler geliştirme bakımından önem taşımaktadır. Çalışmada yönetim süreçleri, liderlik, insan ilişkileri vb. yeterlik alanları ele alınmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucu okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algılarının orta ancak olumluya çok yakın bir düzeyde olduğu tespit

edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise “iletişim ve değerler” boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,594). “finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi” ise bu boyut altında en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur ($\bar{x}$: 4,281). Özetle, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları konusunda genel olarak orta düzeyde ancak olumluya da yakın bir algı içinde oldukları söylenebilir.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının orta düzeyde sonuçlanmasının birkaç nedeni olabilir. Bu nedenleri Gümüşeli’nin (1996), “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler” isimli çalışmasına dayanarak açıklamak mümkündür. Gümüşeli (1996) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde; okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen en önemli etkenlerin yasal ve bürokratik sınırlamalar, öğretimsel konulara ayıracak zamanın yetersizliği ve çatışan rol beklentileri olduğu anlaşılmaktadır (Griffin, 1993, s. 29). Bunlar kadar ve hatta bunlardan daha önemli bir diğer etken de müdürlerin eğitim programı ve öğretim bilgilerinin yetersizliğidir (Hallinger ve Murphy, 1987, s. 55). McEvan (1994, s. 13) bunlara ayrıca vizyon, kararlılık ve cesaret eksikliğini eklemiştir. Diğer yandan, özellikle kıt kaynaklara sahip gelişmekte olan ülkeler için mali kaynak yetersizliği de yine önemli bir sınırlayıcı olarak ortaya çıkmaktadır (Aktaran Gümüşeli, 1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini aynı zamanda buna bağlı iş performansını engelleyen bu etkenler nitel çalışma bulgularımız ile örtüşmektedir. Yapılan görüşmelerde okul müdürleri; iş yükünün çok olduğunu dolayısıyla eğitim ve öğretime çok zaman ayıramadıklarını, maddi fiziki kaynak yetersizliklerinin (özellikle resmi okullar) eğitim ve öğretimi etkilediği, mesleki ve kişisel anlamda kendilerini geliştirmek için resmi eğitimlerin yetersiz veya amaca hizmet etmediği ayrıca gelişim için zaman sınırlılığı gibi nedenler sıralamıştır.

Görüşme yapılan resmi okullardaki müdürler eğitim ve öğretim dışında birçok farklı işin veya sorunun onları asıl görevleri olan eğitim ve öğretimden alıkoyduklarını belirtmiştir. Bu görevler; öğrenci, öğretmen disiplin konuları, kantin işleri, okulun tamir tadilat işlemleri, okulun servis işleri, okula materyal alımı, veliler ile yaşanan problemler, okulun gelir gider işlemleri, vb. şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde iş yükünün bireysel performansı düşürdüğünü ortaya koyan araştırma (Turgut, 2011; Wong ve Laschinger, 2013; Dolan, 2008) sonuçları mevcuttur. Gerek eğitim ve

öğretimle ilgili olsun, gerekse de okul ihtiyaçları ile ilgili olsun, okul müdürleri her zaman ağır bir iş temposu altında çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Sümbül ve Yıldırım (2011, s. 1814) tarafından yapılan çalışmada; bu ağır şartların, okul müdürlerinin performanslarını nasıl etkilediği ve bu durumunda okul başarısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, müdürün performansının çoğunu (920 dk) yönetim işlerine (işgörenler arasındaki sorunun çözümü, okulu amaçlarına ulaştırmak için mali işler, büro işleri vb. etkinlikler) harcadığı, en az zamanı ise (80dk) kendini yetiştirmeye harcadığı görülmektedir.

Şüphesiz okul müdürlerinin mesleki ve kişisel yetkinlikleri okulun etkili olmasında önemli bir unsurdur. Koyuncu (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre, okul müdürleri yönetim becerilerinin okul etkililiğinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt ve Aslanargun (2015, s. 151) tarafından yapılan çalışmada, *“okul müdürleri öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının takip edilmesi boyutlarında öğretmenler gerekli performansı sergilemekte ve müdürler de kendilerini yeterli görmektedir.”* Ağaoğlu ve ark. (2012, s. 165) tarafından, okul müdürlerinin yeterlilikleri konusunda yapılan çalışmada, okul yöneticileri kendilerini en çok *“İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma, Etkili Bir Örgüt Yönetimi, Eğitim Programının ve Ortamlarının Yönetimi, Mesleğe Hizmet ve Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama”* alanlarında yeterli görmektedir. Fırat (2015, s. 185) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin yönetsel yetkinlikler açısından kendilerini *“Çok Yetkin”* düzeyinde algıladıkları tespit edilmiştir. Yalçın (2019, s. 54) tarafından *okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin* yapılan çalışma sonuçlarına göre tüm ölçek maddelerinde yöneticilerin kendilerine verdikleri puanlar, öğretmenlerin verdikleri puanlara göre daha yüksektir. Kısacası yöneticiler kendilerini öğretmenlerin görüşlerine göre daha yeterli olarak görmektedirler.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performanslarının orta düzey olmasında diğer neden, yöneticiliğin meslek olarak görülmemesi, *“meslekte esas olan öğretmenliktir”* anlayışının hakim olması ve yetkinliklerden (liyakat) ziyade okul müdürlerinin atanmasında başarı ve kıdemin ölçütü olarak alınmasıdır. Aydın’a (1997) göre Türk eğitim sisteminde *“meslekte esas olan öğretmenliktir”* anlayışı ile *“öğretmenlikte başarılı olanların, okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı”* inancı egemen olmuştur. Yönetici atamaya ilişkin yasal metinlerde, atamalarda *“liyakat*

(*yeterlik*) *esastır*” ibaresi bulunmasına karşın; temelde öğretmenlikteki başarı ve kıdem, yönetici atamalarında ölçüt olarak benimsenmiştir. Yöneticilik kadrolarına atamada gerekli yeterliklerin aranmaması, kaygı verici bir çelişkidir. Çünkü salt deneyim ve kıdem yeterli bir yöneticiyi ortaya çıkarmaz. Belli bir hizmeti yürütenlerin kıdem ve deneyimi, ancak yaptıkları işe ve mesleklerine katkı sağlar. Yöneticilik yeterliklerinin kazanılması ise öncelikle yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterlikler çerçevesinde, lisans ve lisansüstü düzeyde ya da zorunlu durumlarda hizmetiçi eğitim programları ile yönetici adaylarına kazandırılması ile sağlanabilir (Aydın, 1997’den aktaran Ağaoğlu ve ark., 2012, s. 161)

Çalışmada nitel bölüm kapsamında yapılan görüşmelerde okul müdürleri; resmi eğitimlerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmadığını, okul ile ilgili mali ve fiziki kaynakların yetersizliğinin onları eğitim öğretime zaman ayırmaktan ziyade okula kaynak yaratma uğraşına yönlendirdiğini, okul ile ilgili birçok görevin onları asıl görevleri olan eğitim ve öğretime yeterli zaman ayırmaktan alıkoyduğunu, İstanbul’da okulların öğrenci ve öğretmen açısından kalabalık oluşu ve bununla beraberinde birtakım sorunları getirdiği ayrıca okulların kalabalık olması ve okul binasının yetersizliği nedeniyle ikili öğretimin paydaşlar açısından başarıyı ve performansını (öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri) düşürdüğü, bazı okullarda ise iki kademenin (ilkokul-ortaokul) bir arada oluşunun belirli sorunlara yol açtığı gibi, yaşadıkları birtakım sorunları paylaşmışlardır. Dolayısıyla tüm bu sorunlar/durumlar en başta okul müdürü olmak üzere tüm paydaşlar üzerinde olumsuz etkilere sahip olmakla birlikte, performans ve başarının düşmesinde ayrıca etkilidir.

Bu çalışmada alt boyutlar açısından baktığımızda “*İletişim ve Değerler*” okul müdürlerinin en yüksek puan aldıkları alt boyuttur. Görüşme yapılan okul müdürleri bu konuda özellikle kendilerini geliştirmek için informal yollardan farklı kaynaklara (kitap, dergi, çevrimiçi kaynaklar, tecrübeli meslektaşlar ile sohbetler vb.) başvurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürleri yaşanan çoğu sorunu etkili iletişim kurarak ve örgüt değerlerine uygun davranarak çözdüklerini, aynı zamanda yaşanan çoğu sorunun iletişimsizlikten ya da empati kuramamaktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Katz ve Khanz’a (1977) göre iletişim ve değerler yöneticilerin sahip olması gereken becerilerden biri olan insani beceriler içerisinde yer almaktadır. Taş (1999, s. 159) göre, yöneticinin bireysel uğraşı, çalışma arkadaşlarını işe motive etmesi ve kurum içi

iletişimi etkili biçimde kullanması olumlu örgütsel davranışın oluşmasında önemli bir rol oynamakta ve bu da okul etkililiğine olumlu katkı sağlamaktadır. Şişman’a (2020, s. 134-136) göre ise okul müdürü okulda iletişim, koordinasyon, işbirliğinin sağlanması, yapılan etkinliklerin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, denetlenmesi, insan kaynağının yönetilmesi ve sorunların çözümü kapsamında yönetim becerilerine sahip olmalıdır. Gülmez (2017) tarafından, devlet ve özel eğitim kurumları, ilköğretim seviyesinde görev yapan okul müdürlerinin iletişim becerilerindeki yetkinlik düzeylerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını değerlendirmek amaçlanmış, bulgular sonucu ilkokul ve ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin iletişim beceri yetkinliği “*Çoğunlukla Katılıyorum*” düzeyinde gerçekleştiği bulgulanmıştır. Özetle, iletişim becerileri her okul organizasyonunun “*can damarı*” olarak tanımlanmaktadır. Güney Florida Üniversitesi kariyer merkezi (2015) tarafından yapılan bir araştırma, katılımcıların yüzde 97’60’nın iletişimi günümüz iş yeri için önemli bir beceri olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur (Huton, 2017, s. 570-574).

Şüphesiz tüm örgütlerde önemli olmakla birlikte özellikle okul örgütünde okul müdürünün birtakım değerlere uygun davranması, kapsayıcı liderlik sergilemesi ve farklılıklara saygı duyması bireylerin kuruma bağlılığını, güvenini ve örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen önemli unsurlardır. Bu konuda Polat (2012, s. 339-340) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin çok kültürlülüğün bileşenlerinden dinsel/mezhepsel, siyasi /ideolojik ve kültürel farklılıkların bilgisine sahip oldukları; bu farklılıklarla ilgilendikleri ve bu konulardaki sorunları çözmek için ırksal/etnik farklılıklarla çok kültürlülüğün diğer bileşenlerine göre daha az girişimde bulunma eğiliminde oldukları bulgulanmıştır. Polat’a (2012:339-340) göre, okul müdürlerinin okullarındaki bireysel farklılıkların farkına varması farklılıkların bir güç olduğuna inandırılması sağlanarak farklılıkları daha etkili yönetmelerine yardımcı olunabilir.

Okul müdürlerinin en az yetkin oldukları ve buna bağlı olarak en az performansa sahip oldukları alan “*Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi*” alt boyutudur. Nitel çalışma kapsamında görüşülen okul müdürleri, özellikle resmi okullarda görevli olanlar bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını paylaşmıştır. Tecrübesi olanlar ise bunu zamanla meslek içinde deneyim kazanarak elde ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca devlet okullarına sağlanan kaynakların (parasal anlamda) yetersizliği yaşadıkları önemli sorunlardan biridir. Özel okul yöneticileri ise “*Finansal Kaynakların*

Sağlanması ve Yönetimi” konusunda okul bünyesinde ayrı birimler olduğunu ve konu ile ilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

Odden ve Piccus (2000, s. 630) göre, okul finansmanı, eğitim hizmetlerinin sağlanması ve öğrenci başarısı için paranın dağıtımı ve kullanımı ile ilgilidir. Çetin (2019, s. 1646) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin karşılaştığı en yaygın sorunun malî kaynakların yönetimi olduğu belirlenmiştir. Bu sorunu velilerle ilişkiler, öğretmenlerle ilişkiler, fiziksel koşullar ve yönetsel sorunlar takip etmektedir. Okullardaki eğitim ve öğretimin niteliği üzerinde anlamlı katkısı olabilecek eğitim/öğretim liderliğinin okul müdürlerinin önceliklerinden biri ol(a)madığı görülmüştür. Koyuncu (2022) tarafından yapılan çalışmada, MEB’in okullara bütçe vermeyip okul müdürlerinin okulların tüm masraflarını karşılamalarını beklemeleri bunda çok mümkün olmaması sebebiyle okulun ihtiyaçlarının tamamen karşılanmadığı tespit edilmiştir.

Okullara merkezî bütçeden doğrudan bir kaynak tahsisatı yapılmamakta; okulların ısınma, elektrik, su gibi giderleri devlet tarafından karşılanmakta, ihtiyaç duyulan malzemelerin alımı merkezî birimlerce yapılmaktadır. Bunların dışında kalan bakım, onarım, temizlik, malzeme ve kırtasiye alımı, bilgisayar ve fotokopi makinelerinin bakım ve onarımı, yardımcı personel ücretleri ve sosyal etkinlik giderleri gibi birçok ihtiyacın karşılanması okulların sorumluluğu olarak kabul edilmektedir (Borazan, 2010). Eğitimde birçok şeyin yapılmasının paraya bağlı olması bu durumun okullar üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymaktadır. Bazı yazarlar (örneğin Özçelik, 2007) ülkenin eğitime ayırdığı kaynak miktarının, devletin eğitime verdiği önemi yansıttığını belirtir. Demirtaş ve Özer’e (2014, s. 19) göre, okulun işleyişi açısından kritik öneme haiz olabilen bu tür ihtiyaçlar için gerekli malî kaynağı bulmak okulların ve okul müdürlerinin en önemli sorunu olmaktadır. Tural’a (2012) göre; okul müdürleri kaynak sağlamayı daha iyi bir öğretim için gerekli görmekte ve maddi yetersizlikler nedeniyle özel finansal kaynaklar bulmaya itilmektedir. Bu kaynak arayışı, fırsat eşitliği açılarından tartışmalı durumlar yaratmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında (Kayıkçı, 2014; Özer ve ark. 2015 gibi), okul müdürlerinin kendi çabaları ile elde ettikleri gelirlerin, okullarda eğitim öğretim sürecini doğrudan etkilediği görülmektedir. Bu durum, *“okul müdürlerinin görevinin, okulda eğitim-öğretim hizmetinin kalitesini artırmaya çalışmak mı; yoksa okulun temel ihtiyaçlarını karşılamak için kaynak*

bulmaya çalışmak mı?” sorusunu gündeme getirmektedir (Aktaran, Toker Gökçe, Uslu, 2018, s.331).

Özetle, Türkiye’de okul yöneticiliğine yönelik eğitimlerin (hizmet öncesi ve hizmetiçi) yetersiz ve bağlamdan kopuk oluşu, okul müdürlerinin her geçen gün genişleyen rol yelpazesi, özellikle resmi okulların yaşadığı maddi ve fiziksel yoksunluklar, okul müdürlerinin önüne konulan yasal ve bürokratik sınırlamalar ayrıca okul müdürlerinin kendilerini geliştirmek için yeterli zaman bulamayışı ve son olarak eğitim örgütlerinde informal öğrenmenin önemi hakkında farkındalık olmayışı gibi nedenlerin okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansında kendilerini orta düzeyde algılamalarında etkili unsurlar olduğunu bu çalışma neticesine ve alanyazına dayanarak söyleyebiliriz.

4.2.2. Demografik Unsurlara Göre (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı) Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada diğer bir alt amaç, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları “*yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı*” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorularına cevap bulmaktır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarında aşağıda sıralanan demografik unsurların (*yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı*) etkisi analiz edilmiş bulgular alanyazında ilgili çalışmalar doğrultusunda yorumlanmıştır.

4.2.2.1. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Yaş Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.

Okul müdürlerinin yaş gruplarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki farklılığı araştıran test sonuçları Tablo 32’de verilmiştir:

Tablo 32. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Yaş Gruplarına İlişkin Hesaplanan Boyutların Ortalamaları ve Kısmi Eta-Kare Değerleri Sonuçları (n=384)

Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	η^2
Öz Yönetim	25-34 Yaş	67	4,4366	,36710	-
	35-44 Yaş	149	4,4220	,37492	
	45-54 Yaş	131	4,4747	,32686	
	55 +	37	4,4206	,33191	
	Toplam	384	4,4424	,35317	
Öğrenme İstekliliği	25-34 Yaş	67	4,2500	,44688	0,032
	35-44 Yaş	149	4,2176	,46121	
	45-54 Yaş	131	4,0598	,40907	
	55 +	37	4,1509	,36791	
	Toplam	384	4,1630	,43849	
Öz Kontrol	25-34 Yaş	67	4,3786	,38230	-
	35-44 Yaş	149	4,3148	,39577	
	45-54 Yaş	131	4,3289	,37609	
	55 +	37	4,3612	,39306	
	Toplam	384	4,3352	,38576	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	25-34 Yaş	67	4,3628	,36878	-
	35-44 Yaş	149	4,3289	,37430	
	45-54 Yaş	131	4,3059	,31664	
	55 +	37	4,3209	,31984	
	Toplam	384	4,3262	,34871	
Pedagojik Yönetim	25-34 Yaş	67	4,3977	,51571	-
	35-44 Yaş	149	4,4080	,46338	
	45-54 Yaş	131	4,3937	,42695	
	55 +	37	4,4324	,32730	
	Toplam	384	4,4036	,44819	
Örgütsel Koşulları Oluşturma	25-34 Yaş	67	4,5075	,41279	-
	35-44 Yaş	149	4,5450	,40494	
	45-54 Yaş	131	4,5504	,39562	
	55 +	37	4,6081	,33943	
	Toplam	384	4,5464	,39664	
İletişim ve Değerler	25-34 Yaş	67	4,5995	,42050	-
	35-44 Yaş	149	4,5727	,40377	
	45-54 Yaş	131	4,6170	,41638	
	55 +	37	4,5856	,37807	
	Toplam	384	4,5938	,40758	
Okul İçinde Uyum Yaratma	25-34 Yaş	67	4,3582	,52645	-
	35-44 Yaş	149	4,3568	,50151	
	45-54 Yaş	131	4,3740	,44964	
	55 +	37	4,4369	,43096	
	Toplam	384	4,3707	,48121	
İzleme ve Rehberlik Etme	25-34 Yaş	67	4,3980	,52300	-
	35-44 Yaş	149	4,4362	,51392	
	45-54 Yaş	131	4,4046	,47323	
	55 +	37	4,5135	,51875	
	Toplam	384	4,4262	,50157	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	25-34 Yaş	67	4,1119	,66754	-
	35-44 Yaş	149	4,2886	,62919	
	45-54 Yaş	131	4,3168	,54139	
	55 +	37	4,4324	,69883	
	Toplam	384	4,2813	,61873	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları	25-34 Yaş	67	4,4343	,42019	-
	35-44 Yaş	149	4,4542	,40684	
	45-54 Yaş	131	4,4588	,36636	
	55 +	37	4,5043	,31256	
	Toplam	384	4,4571	,38657	

Yukarıdaki Tablo 32 incelendiğinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş grubu iken ($\bar{x}$: 4,3628) en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaş bireylerin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,3059). Yaş gruplarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p:0,760>0,05$). Yaş gruplarına göre yetkinliğe dayalı iş performans algıları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grup 55 yaş ve üzerindeki bireylerin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,504). Bağımsız grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının test etmek için yaşa göre ANOVA testi yapılmıştır ve test sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Yaşa Göre ANOVA Tablosu

		Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama Kareler	F	p.
Öz Yönetim	Gruplar Arası	,219	3	,073	,583	,627
	Grup İçi	47,553	380	,125		
	Toplam	47,772	383			
Öğrenme İstekliliği	Gruplar Arası	2,351	3	,784	4,178	,006*
	Grup İçi	71,289	380	,188		
	Toplam	73,641	383			
Öz Kontrol	Gruplar Arası	,218	3	,073	,486	,692
	Grup İçi	56,778	380	,149		
	Toplam	56,996	383			
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Gruplar Arası	,146	3	,049	,397	,755
	Grup İçi	46,427	380	,122		
	Toplam	46,573	383			
Pedagogik Yönetim	Gruplar Arası	,049	3	,016	,080	,971
	Grup İçi	76,886	380	,202		
	Toplam	76,935	383			
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Gruplar Arası	,245	3	,082	,517	,671
	Grup İçi	60,010	380	,158		
	Toplam	60,255	383			
İletişim ve Değerler	Gruplar Arası	,142	3	,047	,283	,838
	Grup İçi	63,483	380	,167		
	Toplam	63,625	383			
Okul İçinde Uyum Yaratma	Gruplar Arası	,203	3	,068	,291	,832
	Grup İçi	88,484	380	,233		
	Toplam	88,687	383			
İzleme ve Rehberlik Etme	Gruplar Arası	,412	3	,137	,543	,653
	Grup İçi	95,942	380	,252		
	Toplam	96,354	383			
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Gruplar Arası	2,940	3	,980	2,592	,052
	Grup İçi	143,685	380	,378		
	Toplam	146,625	383			
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Gruplar Arası	,119	3	,040	,263	,852
	Grup İçi	57,115	380	,150		
	Toplam	57,233	383			

* $p>0,05$

Yapılan ANOVA sonuçları incelendiğinde (bakınız Tablo 33) okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($p:0,869>0,05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece “*öğrenme istekliliği*” boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği

görülmektedir ($p:0,006<0,05$). Öğrenme istekliliği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş iken ($\bar{x}$: 4,250) en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaşındaki müdürlerin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,0598). Öğrenme istekliliği boyutundaki bu anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değeri (bakınız Tablo 33: $n^2=0,032$) farklılığın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin yaşlarının genel olarak Öğrenme istekliliğine yönelik algıları üzerindeki etkisinin orta düzeyde (%3,2) olduğu saptanmıştır.

Öğrenme İstekliliği boyutu için farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla Dunett T3 testi yapılmıştır. Dunett T3 testi sonuçları Tablo 34'te yer almaktadır.

Tablo 34. Öğrenme İstekliliği boyutu için yaşa göre Dunett T3 Testi Sonuçları

(I) Yaşınız	(J) Yaşınız	Ortalama Farklar		p.	95% Güven Aralığı	
		(I-J)	Std. Hata		Alt Sınır	Üst Sınır
25-34 Yaş	35-44 Yaş	,03244	,06640	,997	-,1448	,2097
	45-54 Yaş	,19020*	,06525	,025	,0158	,3646
	55 Yaş ve üzeri	,09910	,08148	,780	-,1200	,3182
35-44 Yaş	25-34 Yaş	-,03244	,06640	,997	-,2097	,1448
	45-54 Yaş	,15777*	,05201	,016	,0200	,2955
	55 Yaş ve üzeri	,06666	,07132	,922	-,1264	,2597
45-54 Yaş	25-34 Yaş	-,19020*	,06525	,025	-,3646	-,0158
	35-44 Yaş	-,15777*	,05201	,016	-,2955	-,0200
	55 Yaş ve üzeri	-,09110	,07025	,727	-,2816	,0994
55 Yaş ve üzeri	25-34 Yaş	-,09910	,08148	,780	-,3182	,1200
	35-44 Yaş	-,06666	,07132	,922	-,2597	,1264
	45-54 Yaş	,09110	,07025	,727	-,0994	,2816

*. %95 güvenirlilikle anlamlı ortalamalar arası farkları göstermektedir.

Yapılan test sonucunda farklılığın 45-54 ile 25-34 yaş ($p:0,025<0,05$) ve 45-54 ile 35-44 yaş ($p:0,016<0,05$) gruplarındaki bireylerin görüş farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Özetlersek, yapılan analiz sonuçlarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 ($\bar{x}$: 4,3628) yaş grubu iken en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaş bireylerin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,3059). Bununla beraber yaş gruplarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece *öğrenme istekliliği* boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Öğrenme istekliliği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş iken, en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaşındaki müdürlerin oluşturduğu gruptur. Öğrenme istekliliği boyutundaki bu anlamlı farklılık orta düzeydedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin yaşlarının genel olarak öğrenme istekliliğine yönelik algıları üzerindeki etkisinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrenme istekliliği boyutu için farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla yapılan test sonucunda farklılığın genel olarak 45-54 ile 25-34 yaş gruplarındaki bireylerin görüş farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada, okul müdürlerinin informal öğrenmeleri (öz yönetim, tesadüf, sosyal) konusunda derinlemesine bilgi elde etmemize olanak sağlayan nitel çalışma bulgularına dayanarak nicel bulguları yorumlamak bulguların arkasındaki nedenleri, kaynakları şüphesiz daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri açısından en yüksek ortalamaya 25-34 yaş grubu iken en düşük ortalamaya sahip 45-54 yaş grubu bireylerin olduğu tespitinden yola çıkarak, çalışmada nitel yöntem yoluyla elde edilen görüşme verilerine göre, meslekte yeni olan yöneticilerin daha deneyimli meslektaşlarına başvurdukları, daha deneyimli olan (45-54) yaş grubu müdürlerin ise yılların kazandırdığı deneyim sayesinde bu yaş (25-34) grubuna göre öz-yönetimli öğrenmeye daha az başvurduklarını söyleyebiliriz. Öz-yönetimli öğrenmenin boyutları açısından baktığımızda genç yaş grubu olan 25-34 yaş gurubunun 45-54 yaş grubuna göre bu tarz kendi kendine öğrenme biçimine daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Nitel çalışmada öz-yönetimli öğrenmede başvuru alan önemli kaynaklarından biri de teknoloji ve çevrimiçi kaynaklardır. Genç yaş grubunun teknolojiye yatkınlığı göz önüne alındığında bu istekliliğin kaynağını teknolojiyi daha etkin kullanabilme becerisine bağlamak mümkündür. Ayrıca çalışmada yer alan bu en genç yaş grubu (25-34) mesleğin ilk yılları olması nedeniyle diğer yaş gruplarına göre birtakım bilgi, beceri ve tutumları öğrenmeye hem ihtiyaç hem de istek duymaktadır.

Özetle, yapılan analiz sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş grubunun görevde ilk deneyimleri nedeniyle bu öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını, en düşük ortalamaya sahip 45-54 yaş grubunun meslekte tecrübeli oldukları için yeni başlayan meslektaşlarına kıyasla öz-yönetimli öğrenmeye daha az başvurduklarını söyleyebiliriz. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği gözlenmiştir.

Benzer çalışmalara baktığımızda, Guglielmino ve Roberts (1992, s. 268-269) tarafından yapılan çalışmada, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarının yaşa göre karşılaştırılması sonucu, elli altı yaşın üzerindeki ABD’li ve Hong Kong’lu katılımcılar arasında anlamlı bir fark olmadığı, ancak, diğer tüm yaş gruplarında ABD’li ve Hong Kong’lu yanıt verenler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, daha genç katılımcıların puanları daha düşüktür. Bu bulgu, çalışmada elde edilen bulgunun tersi bir sonuç ortaya koymaktadır. Guglielmino ve arkadaşları (1987, s. 311) tarafından yapılan başka bir çalışmada, ortalama puanlarda yaş kategorilerine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur. 46-55 yaş aralığındaki katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanları diğer yaş gruplarına göre daha düşüktür. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilgili başka çalışmalar (Finestone, 1984; Curry, 1983) öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarında yaşa göre önemli farklılıklar ortaya koymadığından, bu bulgunun genellenebilir olmadığı görülmektedir.

Artsın (2018, s. 44) tarafından yapılan çalışmada, 25 yaş ve altı katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer yaş gruplarının öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir. En düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip yaş gurubu ise 46 yaş ve üzerinde bulunan katılımcılar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalara baktığımızda Reio (2004, s. 20-21) tarafından yapılan çalışmada, yaş artıkça istatistiksel olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta artmaktadır, bu da yaş olarak daha büyük katılımcıların kendilerini daha çok kendi kendini yöneten olarak düşündüklerini göstermektedir, başka araştırmacıların (Long ve Morris, 1996) yaptığı benzer çalışmalar bu bulgular ile tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır.

P. J. Guglielmino, L. M. Guglielmino ve Long (1987, s. 311) tarafından yapılan araştırmada, iş yerinde öz-yönetimli öğrenme ve performans arasındaki ilişki incelenmiş, öz-yönetimli öğrenme puanlarında, yaş kategorilerine göre önemli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmamakla beraber 46-55 yaş grubundaki katılımcılar öz-yönetimli öğrenmede diğer yaş gruplarına göre daha düşük puan almıştır. Araştırmacılara göre, (1987) yapılan başka araştırmalar (deneme grubu ve diğer bir dizi çalışma) (Finestone, 1984; Curry, 1983), öz-yönetimli öğrenme puanlarında yaşa göre anlamlı farklılıklar ortaya koymadığından, bu bulgunun genelleştirilemeyeceği düşünülmektedir. 46-55 yaş grubunun puan ortalamasının düşük olması ise örneklemede rastgelelik olmamasına bağlanmaktadır. Özetle, bu çalışma ve alanyazındaki bulgular doğrultusunda öz-yönetimli öğrenmenin ve yaş gruplarına göre çalışmadan çalışmaya farklılaştığı görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin yaş gruplarına göre *yetkinliğe dayalı iş performans algıları* incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grup 55 yaş ve üzerindeki bireylerin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,504). En az ortalamaya sahip yaş grubu ise en küçük yaş grubu olan 25-34 arası ($\bar{x}$: 4,43) yaş grubudur. Bulgularda dikkat çeken bir husus yaş arttıkça okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı performansları da artmaktadır. Bu sonucun yılların kazandırdığı bilgi ve beceri ve deneyime bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Alt boyutlar açısından bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip “*iletişim ve değerler*” ($\bar{x}$:4.59), en düşük ise “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” ($\bar{x}$:4.28) alt boyutudur.

Şüphesiz tecrübe hangi örgüt ya da meslek grubu olursa olsun bireylere her konuda birtakım yetkinlikler kazandırmaktadır. Hatta annelik ve babalık görevlerinde bile ilk çocuktan sonra çocuk yetiştirmede kazanılmış deneyimlerin değeri büyüktür. Nitekim görüşme yapılan okul müdürlerinden yaşı yüksek olanlar yaşanmışlıkların ve meslekte geçirilen zamanın kendilerine zengin deneyimler kazandırdıklarını paylaşmıştır. Gürkan (2017, s. 81) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin teknolojik yeterliklerinin yaşlara göre analizi yapılmış, en yüksek teknolojik yeterliklerin 45 yaş ve üzerinde olduğu, yaşlar yükseldikçe teknolojik yeterlik puanlarının arttığı, bu durumun ise tecrübenin yansıması olduğu bulgulanmıştır. Özyurt (2010, s. 105-106) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul işletmesine ilişkin görüşlerinde yaşa göre anlamlı bir fark

olduğu görülmüştür. 45-54 yaş gurubundaki yöneticilerle 35-44 yaş gurubundaki yöneticiler 34 ve altı yaş gurubundaki yöneticilere göre okul işletmesi alanında kendilerini daha yeterli görmektedir. 45-54 yaş gurubundaki yöneticiler kendilerini yüksek derecede yeterli görürken diğer yaş gurubundaki yöneticiler okul işletmesi alanında yeterli olduklarını ifade etmektedir. Yüksek yaş gurubundaki yöneticilerin sahip oldukları mesleki deneyim nedeni ile yüksek derecede yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri ifade edilmiştir. Alanyazındaki bu bulguların çalışma bulguları ile benzer olduğunu söyleyebiliriz.

Tümkiye ve Asar (2017, s. 246) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda tüm alt ölçeklerdeki farkın yaşları 51 ve üzerinde olan yöneticiler ile diğer yaş grupları arasındaki yöneticilerden kaynaklandığı ve bu farkın 51 ve üstü yaşlarındaki yöneticiler lehine olduğu belirlenmiştir. Akçay (2000) ve Açıkalin (2000) tarafından yapılan araştırmaya ilişkin bulgularda okul müdürlerinin liderlik becerilerinde yaşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Akçay, 2000; Açıkalin 2000'den aktaran Tümkiye ve Asar, 2017, s. 246). Araştırmamızda yaşa ilişkin olarak ortaya çıkan anlamlı farkın yöneticilerin yaşlarının artması ile birlikte deneyimlerinin de artması sonucunda ortaya çıkmış olabileceği şeklinde açıklanabilir. Yüksek yaş grubundaki okul müdürlerinin her alanda düşük yaş grubuna göre daha yetkin olduklarını ileri sürmek elbette doğru bir düşünce olmayacaktır.

Okul müdürleri ile ilgili yapılan çalışmalarda yaş değişkenine göre farklı bulgular da ortaya çıkmaktadır. Oğuz (2007, s. 61) tarafından okul müdürlerinin yetkinliklerinden biri olan çatışma yönetimi konusunda yapılan çalışmada, elde edilen bulgulara göre daha küçük yaş grubundaki okul müdürlerinin problemlere daha gerçekçi bir biçimde yaklaştıkları ve kalıcı bir çözüm bulmaya eğilimli oldukları, yaşça büyük okul müdürlerinin ise problemlerle yüzleşmekten uzak durmayı ve sorunu görmezlikten gelmeyi tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca yaş ilerledikçe, problemlere ve çatışmalara karşı daha az tahammül gösterme eğiliminin artmasına bağlı olarak, kaçınma stilinin kullanılma sıklığının arttığı da ifade edilmiştir. Özetlersek, yaş ilerledikçe mesleki ve kişisel alanda tecrübeler kazanılsa da her zaman her alanda yetkin olmak için yeterli olmayabilir.

4.2.2.2. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarındaki değişim durumları incelenmiş, Tablo 35'te sunulmuştur. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken(ler) üzerindeki etkisini tespit edebilmek için Cohen-d etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Bağımsız örneklem t-Testinde Cohen-d istatistiği iki bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğünü ölçmek için kullanılan yaygın bir etki büyüklüğü ölçüsüdür (Cohen, 1988).

Tablo 35. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Cinsiyete İlişkin Hesaplanan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları (n=384)

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Cohen d
Öz Yönetim	Erkek	268	4,4007	,36449	0,347
	Kadın	116	4,5388	,30581	
Öğrenme İstekliliği	Erkek	268	4,1318	,44099	0,436
	Kadın	116	4,2349	,42586	
Öz Kontrol	Erkek	268	4,2992	,39573	0,382
	Kadın	116	4,4185	,34930	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Erkek	268	4,2893	,36149	0,344
	Kadın	116	4,4114	,30183	
Pedagojik Yönetim	Erkek	268	4,3531	,43653	0,441
	Kadın	116	4,5203	,45487	
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Erkek	268	4,5041	,40597	0,391
	Kadın	116	4,6440	,35711	
İletişim ve Değerler	Erkek	268	4,5404	,42292	0,399
	Kadın	116	4,7170	,34066	
Okul İçinde Uyum Yaratma	Erkek	268	4,3203	,48311	0,475
	Kadın	116	4,4871	,45797	
İzleme ve Rehberlik Etme	Erkek	268	4,3694	,50707	0,494
	Kadın	116	4,5575	,46475	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Erkek	268	4,3041	,57561	0,618
	Kadın	116	4,2284	,70831	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Erkek	268	4,4114	,38869	0,381
	Kadın	116	4,5629	,36161	

Tablo 35 incelendiğinde kadınların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk algılarının ($\bar{x}$: 4,411) erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,289). Yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından bakıldığında yine kadınların ortalamasının ($\bar{x}$: 4,562) erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,411). Buna göre kadınlar gerek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk gerekse yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından erkeklere göre daha yüksek algılara sahiptir denebilir. Cohen-d istatistiklerine bakıldığında ise cinsiyetin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk boyutu üzerinde orta düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Cohen-d: 0,344). Benzer şekilde cinsiyet faktörünün kişilerin yetkinliğe dayalı iş performans algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Cohen-d: 0,381). İlgili grupların ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak önemliliğini araştırarak bağımsız örneklem t-Testi sonuçları Tablo 36'da detaylı verilmiştir, ayrıca gruplar arasındaki varyans homojenliğini sınanan Levene Varyans Homojenliği Testine ilişkin test istatistikleri de yer almaktadır

Tablo 36. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		Levene'nin Varyans Homojenliği Testi		Ortalama eşitliği için t-Testi				
		F	p.	t	S.d.	Anlamlılık		Ortalama Farklar
						p (Tek yönlü)	P (Çift yönlü)	
Öz Yönetim	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	8,527	,004	-3,573	382	<,001	<,001	-,13814
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,828	257,901	<,001	<,001	-,13814
Öğrenme İstekliliği	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,043	,836	-2,125	382	,017	,034	-,10307
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-2,154	225,598	,016	,032	-,10307
Öz Kontrol	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	4,206	,041	-2,808	382	,003	,005	-,11931
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-2,950	245,619	,002	,003	-,11931
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	6,153	,014	-3,186	382	<,001	,002	-,12204
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,421	259,110	<,001	<,001	-,12204
Pedagojik Yönetim	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,840	,360	-3,402	382	<,001	<,001	-,16718
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,347	210,550	<,001	<,001	-,16718
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	4,614	,032	-3,211	382	<,001	,001	-,13986
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,378	246,431	<,001	<,001	-,13986

Tablo 36-devam

İletişim ve Değerler	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	19,404	<,001	-3,972	382	<,001	<,001	-,17653
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-4,323	268,207	<,001	<,001	-,17653
Okul İçinde Uyum Yaratma	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,147	,702	-3,155	382	<,001	,002	-,16680
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,223	229,525	<,001	,001	-,16680
İzleme ve Rehberlik Etme	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,067	,796	-3,421	382	<,001	<,001	-,18807
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,541	236,946	<,001	<,001	-,18807
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	8,378	,004	1,101	382	,136	,272	,07566
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			1,015	183,678	,156	,312	,07566
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	1,334	,249	-3,581	382	<,001	<,001	-,15151
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,684	233,614	<,001	<,001	-,15151

Yapılan bağımsız örneklem t-Testi (bakınız Tablo-36) sonucunda müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,01$). Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini cinsiyetlerine göre değerlendirdiğimizde, kadınların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ($\bar{x}$: 4,411) erkeklerden daha yüksek olduğu ($\bar{x}$: 4,289) ve anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinde kadın okul müdürlerinin kendilerini erkek müdürlere göre daha yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalara baktığımızda, katılımcılar okul müdürü olmayıp, farklı yaş ve meslek gruplarına ait öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk çalışmalarında, kadınların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek olduğuna dair çalışmalar (Artsın, 2018, s. 39; Ulusoy, 2016, s. 63; P. J. Guglielmino, L. M. Guglielmino ve Long, 1987, s. 311; Schulman, 2009) mevcuttur. Örneğin, P. J. Guglielmino, L. M. Guglielmino ve Long (1987, s. 311) tarafından yapılan çalışmada, test edilen örneklemde kadınların öz-yönetimli öğrenme puanları erkeklerinkinden önemli ölçüde daha yüksektir.

Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda, (Aşkın, 2015, s. 90; Bakaç ve Özen, 2018, s. 99; Kayıhan, 2017, s. 54; Şahin ve Küçüksüleymanoğlu, 2015, s. 322) öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Reio (2004, s. 20) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyetin öz-yönetimli öğrenme puanları üzerindeki etkisi ile final sınavındaki performansları (ne öğrenildiğine ilişkin sorular) arasındaki ilişkisi araştırılmış, sonuç olarak istatistiksel anlamda anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bulgular, kadın katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu bu durumun ise sınıftaki öğrenme performanslarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Özetle, cinsiyete göre öz-yönetimli öğrenme çalışmadan çalışmaya farklılık gösterse de, kadınların lehine bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Erkek egemen toplumlarda, kadının çoklu rolleri, kadın kariyer ve aile rollerinin çatışması, kısaca kariyerde yaşanan görünmez engeller olarak tanımlanan “*cam tavan sendromu*” gibi nedenler ve tüm bunlara karşın kadının toplumda var olma mücadelesi onların erkek meslektaşlarına göre işlerinde daha fazla çaba göstermelerini gerektirmektedir.

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre *yetkinliğe dayalı iş performans algıları* açısından kadınların ortalamasının ($\bar{x}$: 4,562) erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,411). Buna göre kadınlar gerek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk gerekse yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından erkeklere göre daha yüksek algılara sahiptir denebilir. Ayrıca cinsiyet faktörünün kişilerin yetkinliğe dayalı iş performans algıları üzerinde orta düzeyde bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında, “*pedagojik yönetim, örgütsel koşulları oluşturma, iletişim ve değerler, okul içinde uyum yaratma, izleme ve rehberlik etme*”, gibi alanlarda kadın okul müdürleri erkekler okul müdürlerinden daha yüksek puan almışlardır. Başka bir deyişle kadın yöneticiler bu alanlarda kendilerini erkek yöneticilere göre daha yetkin görmektedir. Kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre düşük puan aldıkları tek alan ise *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutudur. Bu çalışma ile benzer bulguları ortaya koyan başka bir çalışma Chien Yu (1998, s. ii-iii) tarafından okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri ile performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik yapılmıştır. Çalışma bulguları

kadın okul müdürlerinin iş performans puanlarının erkek okul müdürlerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer çalışmalara baktığımızda; Turan ve Ebiçlioğlu (2002, s. 455) tarafından yapılan çalışmada, farklı cinsiyetteki okul yöneticilerinin liderlik davranışları açısından aralarında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları, kadın ve erkek okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma derecelerinin ortanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Boydak Özcan ve Akpınar (2002, s. 219) tarafından yapılan çalışmada, okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı araştırılmış, kadın ile erkek yöneticilerin yönetimdeki başarıları arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ortaya çıkan sonuç, okul yönetiminde kadın yöneticilerin de erkek yöneticiler kadar başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda (Bayır ve Dönmez, 2020, s. 198; Adams ve Hambright, 2004, s. 210) kadın okul liderlerinin erkek okul müdürlerine göre iletişim konusunda daha iyi oldukları bulgulanmıştır.

Benzer biçimde kadınların lehine sonuçlanan başka bir çalışmada Blackburn (2002) tarafından yapılmıştır. Blackburn (2002) *“Farklı Cinsiyetteki Yöneticilerin Çatışma Yönetim Stilleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki”* konulu araştırmasında kadın müdürlerin erkek müdürlere göre çatışma çözme stratejileri, öğretmen işbirliğini artırma, kurumun profesyonel gelişimini destekleme gibi yeterlilik alanlarını daha etkin kullandıkları bulgusu ile kadınlar lehine bir sonuç elde etmiştir. Banoğlu (2011, s. 211) tarafında yapılan çalışmada ise kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarına göre genel teknoloji liderliği ile *“liderlik ve vizyon”* alt boyutunda daha yüksek yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın okul yöneticilerinin okulda vizyon geliştirme ve bunu okul bileşenleriyle paylaşma konusunda erkek yöneticilerden daha etkili oldukları; kadın okul yöneticilerinin işbirliğine daha açık olduklarını ve kendilerini bu alanda daha yeterli gördüklerini (Küçük, 1998’den aktaran Banoğlu, 2011, s. 211)) ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

Yalçın (2019, s. 62-63) tarafından *“okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin”* yapılan çalışma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre yönetici yeterlilik görüşleri incelendiğinde *“Etkili Bir Örgüt Yönetimi”*, *“Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama,”* *“Mesleğe Hizmet,”* *“İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma”* alt boyutlarında erkek ve kadın yöneticilerin puanlamalarından kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ancak alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı

olmadığı görülmüştür. Fırat (2015, s. 207) göre ise yönetsel yetkinlikler genel ortalaması dikkate alındığında cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin, okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri cinsiyeti kadın olan okul yöneticilerine göre daha olumludur.

Kadın ve erkek okul müdürlerinin yeterlilikleri ve buna bağlı performansları konusunda cinsiyetin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı çalışmalar da mevcuttur. Korkut (2018, s. 128) *“Liselerde Görevli Okul Müdürlerinin Yeterlik Düzeyleri İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişkiler”* isimli çalışmada cinsiyetin okul müdürleri yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde etkili olmadığını bulmuştur. Schulte ve arkadaşları (2010, s. 172-195), lise öğrencileri arasında yönetici yeterlilikleri için yaptıkları araştırmada da cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Terci tarafından yapılan (2008, s. 99) *“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlilik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısında İncelenmesi”* isimli çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tümkaya ve Asar (2017, s. 245-246) tarafından yapılan çalışmada *“İlkokul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”* amaçlanmış ve elde edilen sonuçlara göre, tüm alt ölçeklerde yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin algıların cinsiyete göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu yönetici yeterlilikleri üzerinde cinsiyetin önemli bir değişken olmadığını göstermektedir.

Çelikten (2004, s. 91) tarafından yaklaşık 19 yıl önce yapılan çalışmada bu çalışma bulguları ile çelişecek sonuçlar ortaya konulmuştur. Çelikten, tarafından kadın okul müdürleri ile ilgili yapılan çalışmada, kadın okul müdürlerinin kendilerine olan güvensizlik, çevreden destek görememe ve iş-aile arasında seçim yapamama gibi ikilemlerden dolayı idareciliği pek de isteyerek yapmadıkları saptanmıştır. Çelikten’e (2004) göre, *“cinsiyet kalıp yargıları, kadının yönetim kademesine gelmesini engelleyen önyargıların tamamını oluşturur. İyi yöneticilerin erkek olduğuna ilişkin genel kabul görmüş yargılar, kadının tepe yönetimde az oranda temsil edilmesine neden olmaktadır.”* Araştırma bulgularının da desteklediği gibi kadın müdürlerin karşılaştığı zorluklar ve engellerin olduğu bir bağlamda, bugün (2023) yapılan bu çalışmada kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre hem öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde hem de yetkinliğe dayalı iş performans algılarında yüksek puan almaları, kadın yöneticiler açısından önemli ve anlamlı bir durumdur.

4.2.2.3. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Öğrenim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eğitim durumlarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarındaki değişim durumları incelenmiş Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Öğrenim Durumlarına İlişkin Hesaplanan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları (n=384)

Boyutlar	Eğitim	N	$\bar{x}$	Ss	Cohen d
Öz Yönetim	Lisans	218	4,4126	,36355	0,196
	Lisansüstü	166	4,4816	,33613	
Öğrenme İstekliliği	Lisans	218	4,1460	,43602	-
	Lisansüstü	166	4,1852	,44204	
Öz Kontrol	Lisans	218	4,3390	,39269	-
	Lisansüstü	166	4,3302	,37760	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Lisans	218	4,3098	,35511	-
	Lisansüstü	166	4,3477	,34000	
Pedagojik Yönetim	Lisans	218	4,4033	,45846	-
	Lisansüstü	166	4,4040	,43571	
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Lisans	218	4,5427	,40625	-
	Lisansüstü	166	4,5512	,38482	
İletişim ve Değerler	Lisans	218	4,5894	,40671	-
	Lisansüstü	166	4,5994	,40989	
Okul İçinde Uyum Yaratma	Lisans	218	4,3807	,49451	-
	Lisansüstü	166	4,3574	,46430	
İzleme ve Rehberlik Etme	Lisans	218	4,4113	,53790	-
	Lisansüstü	166	4,4458	,45030	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Lisans	218	4,1881	,67130	0,0610
	Lisansüstü	166	4,4036	,51908	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Lisans	218	4,4513	,39797	-
	Lisansüstü	166	4,4647	,37212	

Tablo 37 incelendiğinde lisansüstü mezunu okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ($\bar{x}$:4,347) lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,309). Ancak yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda okul idarecilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p :0,146>0,05). Bununla beraber yetkinliğe dayalı iş performansı

algısının yine lisansüstü mezunu okul müdürlerinde daha yüksek olduğu görülmektedir (Lisansüstü $\bar{x}$: 4,464, Lisans $\bar{x}$: 4,451). Ayrıca, okul müdürlerinin eğitim düzeylerine göre yetkinliğe dayalı iş performans algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($p:0,368>0,05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* alt boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0,01$). Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi açısından lisansüstü mezunu okul müdürlerinin kendilerini lisans mezunu idarecilerden daha yetkin gördükleri görülmektedir (Lisansüstü $\bar{x}$: 4,403, Lisans $\bar{x}$: 4,188). Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi alt boyutu için Cohen-d istatistiğine bakıldığında okul müdürleri eğitiminin bu boyut üzerinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık yarattığı söylenebilir (Cohen-d: 0,0610). Tablo 38 okul müdürlerinin eğitim durumuna göre araştırmada ilgilenilen boyutların ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak önemliliğini araştıran bağımsız örneklem t-Testi sonuçları ile bu gruplar arasındaki varyans homojenliğini sınavan Levene Varyans Homojenliği Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 38. Eğitim Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar		Levene'nin Varyans Homojenliği Testi		Ortalama eşitliği için t-Testi				
		F	p.	T	S.d.	Anlamlılık		Ortalama Farklar
						p (Tek yönlü)	P (Çift yönlü)	
Öz Yönetim	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	1,846	,175	-1,903	382	,029	,058	-,06899
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,923	367,906	,028	,055	-,06899
Öğrenme İstekliliği	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,406	,524	-,868	382	,193	,386	-,03922
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,866	352,805	,193	,387	-,03922
Öz Kontrol	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	1,610	,205	,221	382	,413	,825	,00880
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,222	361,998	,412	,824	,00880
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,495	,482	-1,055	382	,146	,292	-,03789
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-1,061	362,684	,145	,289	-,03789
Pedagogik Yönetim	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,714	,399	-,015	382	,494	,988	-,00070
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,015	363,851	,494	,988	-,00070
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	1,095	,296	-,209	382	,417	,835	-,00854
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,210	364,355	,417	,833	-,00854
İletişim ve Değerler	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,021	,884	-,237	382	,407	,813	-,00995
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,236	353,898	,407	,813	-,00995

Tablo 38 - devamı

Okul İçinde Uyum Yaratma	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,757	,385	,470	382	,319	,639	,02330
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			,474	365,691	,318	,636	,02330
İzleme ve Rehberlik Etme	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	9,314	,002	-,667	382	,253	,505	-,03447
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,683	378,545	,248	,495	-,03447
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	12,766	<,001	-3,429	382	<,001	<,001	-,21554
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,548	381,903	<,001	<,001	-,21554
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,670	,414	-,336	382	,368	,737	-,01341
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-,339	366,296	,367	,735	-,01341

Özetlersek, lisansüstü öğrenim gören okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ($\bar{x}$:4,347) lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,309). Ancak yapılan analizler sonucu okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bulgular, öğrenim düzeyi arttıkça okul müdürlerinin bağımsız öğrenme becerileri de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan benzer çalışmalara baktığımızda, Kızılcec ve arkadaşları (2017, s. 14) gerçekleştirdiği çalışmada doktora derecesine sahip katılımcıların doktora derecesine sahip olmayan katılımcılardan daha güçlü öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Sarıcalar ve Özkan (2021, s. 114) öz-yönetimli öğrenme ile öğrenim düzeyi, hizmet içi kurs ve faaliyetlere katılma, interneti kullanma sıklığı ve kitap okuma arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu ilişki internet kullanım sıklığı daha fazla, daha sık kitap okuyan, lisansüstü öğrenim görmüş ve hizmet içi faaliyet ve kurslara daha çok katılan öğretmenlerin lehinedir.

Çalışma bulgularından farklı sonuçlar ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Artsın (2018, s. iv-v) tarafından yapılan çalışmada, ön lisans eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin diğer eğitim düzeyindeki katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra doktora eğitim düzeyindeki katılımcıların en düşük öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü mezunu okul müdürlerinin

“yetkinliğe dayalı iş performansı algısının” lisans mezunu okul müdürleri algısından daha yüksek olduğu aynı zamanda bu durumun okul müdürlerinin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece “finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi” alt boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi açısından lisansüstü mezunu okul müdürlerinin kendilerini lisans mezunu idarecilerden daha yetkin gördükleri görülmektedir (Lisansüstü $\bar{x}$: 4,403, Lisans $\bar{x}$: 4,188). “Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi” alt boyutu için bakıldığında okul müdürlerinin eğitim durumunun bu boyut üzerinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Ayyıldız (2020) tarafından “Profesyonel Okul Yöneticiliği” konusunda yapılan çalışmada, her ne kadar Türkiye’de yöneticilik okulu olmasa da yüksek lisans düzeyinde verilen yöneticilik eğitimlerinin önemsendiği görülmüştür. Türkiye’de her ne kadar nitelik anlamında kuşkular var olsa da lisansüstü eğitimler şüphesiz okul müdürlerine birtakım beceriler kazandırmaktadır. Küresel anlamda da bu eğitimler önemsenmektedir bu konuda; ABD’de ve İngiltere’de, okul müdürü olmak için eğitim yönetimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim almış olmak şartı aranmaktadır. Ağaoğlu ve arkadaşları’na (2012, s. 170) göre, eğitim bireylerin işini daha iyi yapabilmesine ve performansını geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Ağaoğlu ve ark. (2012, s. 170) yaptıkları çalışmada okul yöneticiliği ile ilgili hizmetiçi eğitim ve okul yöneticiliği eğitimi alan okul yöneticilerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir. Baran (2015, s. 51-58) ise lisansüstü eğitim alan yöneticilerin kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Tümkaya ve Asar (2017, s. 247) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre, “Mesleğe Hizmet” dışında, diğer 4 alt ölçekte yüksek lisans eğitimi alan yöneticiler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Çalışma bulguları ile çelişen bulguların yer aldığı araştırmalarda mevcuttur. Fırat (2015, s. 211-212) tarafından yapılan çalışmada, öğrenim durumuna göre ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora mezununu okul yöneticilerinin okul müdürlerinin yönetsel yetkinliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, sıra ortalamaları incelendiğinde; yönetsel yetkinlikler genel ortalamasında okul yöneticilerinin görüşleri öğrenim durumuna göre en yüksek

ortalamadan en düşük ortalamaya göre sıralandığında sırasıyla ön lisans, lisans ve yüksek lisans olduğu görülmektedir. Yalçın (2019, s. 65) çalışmasında okul müdürlerinin yeterliliklerini öğrenim durumlarına göre değerlendirdiğinde, sonuçlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan alanyazın incelemesinde ise; Doğan (2006, s. 66), Çetin (2001, s. 86), (Açıklım, 2000 ve Akçay 2000'den akataran Tümkaya ve Asar, 2017, s. 251) yapmış oldukları çalışmalarda müdürlerin, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamışlardır.

Çalışma bulguları ve alanyazına dayanarak lisansüstü eğitimlerin bilgi beceri kazandırdığını söyleyebiliriz ama genel olarak bakıldığında hemen her alanda lisansüstü eğitim alan okul müdürlerinin lisans mezunu okul müdürlerinden yetkin olduklarını söylemek mümkün değildir. Nitekim bu çalışmada yapılan görüşmelerde okul müdürleri formal eğitimlerin yanı sıra birçok bilgi ve beceriyi informal yollardan daha hızlı ve iş başında kazandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla informal öğrenmelerin en az formal olanlar kadar önemli hatta zaman zaman daha çok etkili olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Yıldırım ve Aslan (2008) okul müdürlerinin yaparak öğrendiklerini bu anlamda yeterlilik kazandıklarını sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmanın informal yollardan yaparak öğrenme bulgusu ile örtüşmektedir.

4.2.2.4. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları-Müdürlükteki Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlük hizmet yılı gruplarına ilişkin ortalama ve standart sapma ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken(ler) üzerindeki etkisini tespit edebilmek için kısmi Eta-kare değerleri hesaplanmış sonuçlar Tablo 39'da verilmiştir. ANOVA'da kısmi Eta kare (η^2), modeldeki diğer faktörleri kontrol ederken, belirli bir bağımsız değişken veya faktör tarafından açıklanan bağımlı değişkendeki varyans oranını nicelendiren bir etki büyüklüğü ölçüsüdür. Kısmi Eta-kare değeri 0 ile 1 arasında değişir; burada 0, bağımsız değişkenin varyansın hiçbirini açıklamadığını ve 1, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki tüm varyansı açıkladığını gösterir. Bununla birlikte, pratikte 1'e yakın değerler görmek nadirdir ve 0,01 veya daha küçük etki

büyüklikleri tipik olarak küçük, 0,06 civarında orta ve 0,14'ün üzerinde büyük olarak kabul edilir (Olejnik ve Algina, 2003).

Tablo 39 incelendiğinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 6-10 yıl arası müdür olarak görev yapan okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,342). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından en düşük ortalamaya sahip grup ise 16-20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,223). Tablo 39'da yetkinliğe dayalı iş performansı açısından veriler incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya sahip grubun 11-15 yıl grubundakiler olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,504). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip müdürler ise 16-20 yıl arasında görev yapan kişilerdir ($\bar{x}$: 4,440).

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılı gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Tek Yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 40'da verilmiştir.

Yapılan ANOVA sonuçları (bakınız, Tablo 40) incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin müdürlükteki hizmet yılları açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p:0,446>0,05$). Benzer biçimde okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p:0,736>0,05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutunun hizmet yılı gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir ($p:0,02<0,05$). Finansal kaynakların sağlanması ve yönetilmesi açısından 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürleri kendilerini en iyi gören gruptur ($\bar{x}$:4,453). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup ise 1-5 yıl arasında hizmet yapan okul müdürleridir ($\bar{x}$: 4,137). Bu boyuta yönelik olarak hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=0,045$) farklılığın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (bakınız Tablo 40). Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin müdürlükteki hizmet yılları genel olarak finansal kaynakların sağlanması ve yönetimine yönelik algıları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık göstermektedir (%4,5).

Tablo 39. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Müdürlük Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Eta-kare büyüklükleri (n:384)

Boyutlar	Müdürlükteki Hizmet Yılı	n	x	ss	n ²
Öz Yönetim	1-5 Yıl	171	4,4444	,33932	-
	6-10 Yıl	106	4,4617	,35424	
	11-15 Yıl	57	4,4660	,33513	
	16-20 Yıl	18	4,3819	,45922	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,3594	,39305	
	Toplam	384	4,4424	,35317	
Öğrenme İstekliliği	1-5 Yıl	171	4,1852	,43148	-
	6-10 Yıl	106	4,1737	,46250	
	11-15 Yıl	57	4,1711	,41946	
	16-20 Yıl	18	4,0000	,38982	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,0859	,45174	
	Toplam	384	4,1630	,43849	
Öz Kontrol	1-5 Yıl	171	4,3557	,37481	-
	6-10 Yıl	106	4,3542	,37154	
	11-15 Yıl	57	4,3126	,40438	
	16-20 Yıl	18	4,2374	,45416	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,2585	,41954	
	Toplam	384	4,3352	,38576	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	1-5 Yıl	171	4,3396	,33764	-
	6-10 Yıl	106	4,3428	,35547	
	11-15 Yıl	57	4,3320	,34004	
	16-20 Yıl	18	4,2236	,40195	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,2468	,37024	
	Toplam	384	4,3262	,34871	
Pedagojik Yönetim	1-5 Yıl	171	4,3864	,46457	-
	6-10 Yıl	106	4,4299	,46133	
	11-15 Yıl	57	4,4524	,39892	
	16-20 Yıl	18	4,3214	,46242	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,3683	,39878	
	Toplam	384	4,4036	,44819	
Örgütsel Koşulları Oluşturma	1-5 Yıl	171	4,5351	,39024	-
	6-10 Yıl	106	4,5708	,40473	
	11-15 Yıl	57	4,5789	,37068	
	16-20 Yıl	18	4,5000	,47154	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,4938	,41809	
	Toplam	384	4,5464	,39664	
İletişim ve Değerler	1-5 Yıl	171	4,6092	,39825	-
	6-10 Yıl	106	4,5755	,41920	
	11-15 Yıl	57	4,6053	,40658	
	16-20 Yıl	18	4,5648	,49553	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,5677	,38767	
	Toplam	384	4,5938	,40758	
Okul İçinde Uyum Yaratma	1-5 Yıl	171	4,3392	,50517	-
	6-10 Yıl	106	4,4009	,44471	
	11-15 Yıl	57	4,4386	,47207	
	16-20 Yıl	18	4,2778	,54233	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,3698	,45345	
	Toplam	384	4,3707	,48121	
İzleme ve Rehberlik Etme	1-5 Yıl	171	4,4405	,50183	-
	6-10 Yıl	106	4,4057	,50606	
	11-15 Yıl	57	4,4912	,48430	
	16-20 Yıl	18	4,4444	,48507	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,2917	,52705	
	Toplam	384	4,4262	,50157	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	1-5 Yıl	171	4,1374	,66208	0,045
	6-10 Yıl	106	4,3821	,54577	
	11-15 Yıl	57	4,4123	,61327	
	16-20 Yıl	18	4,3333	,54233	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,4531	,51367	
	Toplam	384	4,2813	,61873	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	1-5 Yıl	171	4,4402	,39294	-
	6-10 Yıl	106	4,4772	,39679	
	11-15 Yıl	57	4,5045	,35001	
	16-20 Yıl	18	4,4038	,43520	
	21 Yıl ve üzeri	32	4,4268	,36245	
	Toplam	384	4,4571	,38657	

Tablo 40. Müdürlükteki Hizmet Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	p.
Öz Yönetim	Gruplar Arası	,358	4	,090	,716	,581
	Grup İçi	47,414	379	,125		
	Toplam	47,772	383			
Öğrenme İstekliliği	Gruplar Arası	,768	4	,192	,999	,408
	Grup İçi	72,872	379	,192		
	Toplam	73,641	383			
Öz Kontrol	Gruplar Arası	,499	4	,125	,838	,502
	Grup İçi	56,496	379	,149		
	Toplam	56,996	383			
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Gruplar Arası	,453	4	,113	,930	,446
	Grup İçi	46,120	379	,122		
	Toplam	46,573	383			
Pedagogik Yönetim	Gruplar Arası	,421	4	,105	,522	,720
	Grup İçi	76,514	379	,202		
	Toplam	76,935	383			
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Gruplar Arası	,273	4	,068	,431	,787
	Grup İçi	59,982	379	,158		
	Toplam	60,255	383			
İletişim ve Değerler	Gruplar Arası	,120	4	,030	,180	,949
	Grup İçi	63,505	379	,168		
	Toplam	63,625	383			
Okul İçinde Uyum Yaratma	Gruplar Arası	,685	4	,171	,738	,567
	Grup İçi	88,002	379	,232		
	Toplam	88,687	383			
İzleme ve Rehberlik Etme	Gruplar Arası	,906	4	,227	,899	,464
	Grup İçi	95,448	379	,252		
	Toplam	96,354	383			
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Gruplar Arası	6,587	4	1,647	4,457	,002*
	Grup İçi	140,038	379	,369		
	Toplam	146,625	383			
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Gruplar Arası	,300	4	,075	,500	,736
	Grup İçi	56,933	379	,150		
	Toplam	57,233	383			

* $p < 0.05$

Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi için farklılığın hangi hizmet yılı grubundan kaynaklandığının tespit edilmesi amacıyla Dunett T3 testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 41’de yer almaktadır.

Tablo 41. Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi için Müdürlükteki Hizmet Yılına Göre Dunett T3 Sonuçları

(I) Müdürlük Hizmet Yılı	(J) Müdürlük Hizmet Yılı	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,24465*	,07330	,010	-,4516	-,0377
	11-15 Yıl	-,27485*	,09572	,048	-,5484	-,0013
	16-20 Yıl	-,19591	,13749	,801	-,6186	,2268
	21 Yıl ve üzeri	-,31570*	,10397	,036	-,6188	-,0126
6-10 Yıl	1-5 Yıl	,24465*	,07330	,010	,0377	,4516
	11-15 Yıl	-,03021	,09700	1,000	-,3073	,2469
	16-20 Yıl	,04874	,13838	1,000	-,3758	,4733
	21 Yıl ve üzeri	-,07105	,10515	,999	-,3772	,2351
11-15 Yıl	1-5 Yıl	,27485*	,09572	,048	,0013	,5484
	6-10 Yıl	,03021	,09700	1,000	-,2469	,3073
	16-20 Yıl	,07895	,15145	1,000	-,3742	,5321
	21 Yıl ve üzeri	-,04084	,12184	1,000	-,3918	,3101
16-20 Yıl	1-5 Yıl	,19591	,13749	,801	-,2268	,6186
	6-10 Yıl	-,04874	,13838	1,000	-,4733	,3758
	11-15 Yıl	-,07895	,15145	1,000	-,5321	,3742
	21 Yıl ve üzeri	-,11979	,15680	,996	-,5872	,3477
21 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl	,31570*	,10397	,036	,0126	,6188
	6-10 Yıl	,07105	,10515	,999	-,2351	,3772
	11-15 Yıl	,04084	,12184	1,000	-,3101	,3918
	16-20 Yıl	,11979	,15680	,996	-,3477	,5872

*. %95 güvenirlikle ortalamaları arasındaki farkı anlamlı grupları göstermektedir.

Yapılan test sonucunda farklılığın genel olarak 1-5 ile 6-10 ($p:0,010<0,05$) 1-5 ile 11-15 ($p:0,048<0,05$) ve yine 1-5 ile 21 yıl ve üzeri ($p:0,036<0,05$) hizmet yılına sahip okul idarecilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bulguları yorumlarsak, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 6-10 yıl arası görev yapan okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,342). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından en düşük ortalamaya sahip grup ise 16-20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,223). Ayrıca sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin

müdürlükteki hizmet yılları açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p:0,446>0,05$). Okul müdürlüğündeki 6-10 yıl arası öğrenme informal öğrenmeler açısından en verimli yıllar olarak nitelendirilebilir, 16-20 arası ise artık yöneticilikte deneyimlerin kazanıldığı bu anlamda öğrenmelerin diğer yaş gruplarına göre azalış gösterdiği dönemdir.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçları incelendiğinde, yetkinliğe dayalı iş performansı açısından en yüksek ortalamaya sahip grubun 11-15 yıl grubundakiler olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,504). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip müdürler ise 16-20 yıl arasında görev yapan kişilerdir ($\bar{x}$: 4,440). Bununla beraber sonuçlara göre okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” boyutunun hizmet yılı gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. “*Finansal kaynakların sağlanması ve yönetilmesi*” açısından 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürleri kendilerini en iyi gören gruptur ($\bar{x}$:4,453). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup ise 1-5 yıl arasında hizmet yapan okul müdürleridir ($\bar{x}$: 4,137). Bu boyuta yönelik olarak farklılığın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin müdürlükteki hizmet yılları genel olarak “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimine*” yönelik algıları üzerindeki etkisi orta düzeydedir (%4,5). “*Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” konusunda farklılığın genel olarak 1-5 ile 6-10, 1-5 ile 11-15 ve yine 1-5 ile 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip okul idarecilerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre okul müdürleri 11-15 arası yıllarda performans açısından yükselişe geçmekte, 16-20 arası düşüş yaşamakta 21 yıl ve üzeri yıllarda tekrar performans artmaktadır. Beklenen sonuç kıdem artıkça performansın artacağı yönündeydi. Şunu da unutmamak gerekir kıdem dışında okul müdürlerinin performanslarını etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin varlığını göz ardı etmek doğru olmayacaktır. Yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde; Ağaoğlu ve arkadaşları (2012, s. 168) tarafından, okul müdürlerinin yeterlilikleri konusunda yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin kendi yeterlikleri ile ilgili görüşleri bütün alt ölçeklerde kıdeme göre değişmektedir. Bütün alt ölçeklerde, kendilerini en yetersiz gören grup kıdemi 1–5 yıl

arasında olan okul yöneticileridir. Okul yöneticiliğinin ilk yıllarında olan yöneticiler de deneyim eksikliği nedeniyle kendilerini daha yetersiz algılıyor olabilirler. Yalçın (2019, s. 64) tarafından “*okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin*” yapılan çalışma sonuçlarına göre, mesleki kıdeme göre “*eğitim programı geliştirilmesi*” boyutunda kıdemi 20 yılın üzerinde olan yöneticilerin, kıdemi 20 yılın altında olan yöneticilere göre daha yeterli oldukları söylenebilir. Diğer boyutlarda ise yöneticiler kendilerini yeterli görececek puana sahip olmalarına rağmen, aldıkları puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Tümekaya ve Asar (2017, s. 249) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin algılarının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bulgulara göre analiz tüm alt ölçeklerdeki farkın yaşları 16-20 yıl ve 21 yıl üzerinde olan yöneticiler ile diğer yaş grupları arasındaki yöneticilerden kaynaklandığı ve bu farkın 16-20 yıl ve 21 yıl üstü yaşlarındaki yöneticiler lehine olduğu belirlenmiştir. Ağaoğlu ve arkadaşları (2012, s. 168) çalışmalarında, okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticiler lehine olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırma bulgularımız ile örtüşmektedir. Bunun yanında alanyazında kıdem ile yönetici yeterlilikleri arasında ilişki olmadığını gösteren araştırma bulguları da yer almaktadır. Doğan (2006, s. 60-61), Aksu, Şahin ve Şahin (2003, s. 499), Çetin (2001, s. 81), (Akçay, 2000; Açıkalin 2000; Schultz, 1999’dan aktaran Tümekaya ve Asar, 2017, s. 251) tarafından yapılan çalışmalarda, ilköğretim müdürlerinin algılarına göre liderlik yeterlikleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.2.5. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükten önceki hizmet yılı gruplarına ilişkin hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri ile Eta-kare etki büyüklükleri Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı Gruplarına İlişkin Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapmalar ile Eta-kare Büyüklükleri (n:384)

Boyutlar Hiz.Yılı	Müdür Olmadan Önceki	n	$\bar{X}$	ss	n ²
Öz Yönetim	1-5 Yıl	63	4,4732	,37361	-
	6-10 Yıl	129	4,3924	,36535	
	11-15 Yıl	101	4,4839	,33988	
	16-20 Yıl	60	4,4719	,33774	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,3952	,32007	
	Toplam	384	4,4424	,35317	
Öğrenme İstekliliği	1-5 Yıl	63	4,1958	,45104	-
	6-10 Yıl	129	4,1873	,43825	
	11-15 Yıl	101	4,1535	,46811	
	16-20 Yıl	60	4,1222	,41468	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,1048	,36639	
	Toplam	384	4,1630	,43849	
Öz Kontrol	1-5 Yıl	63	4,3608	,36399	-
	6-10 Yıl	129	4,2784	,38364	
	11-15 Yıl	101	4,3474	,40008	
	16-20 Yıl	60	4,3848	,39195	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,3842	,37314	
	Toplam	384	4,3352	,38576	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	1-5 Yıl	63	4,3561	,35768	-
	6-10 Yıl	129	4,2972	,35726	
	11-15 Yıl	101	4,3437	,35841	
	16-20 Yıl	60	4,3397	,33166	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,3027	,30241	
	Toplam	384	4,3262	,34871	
Pedagojik Yönetim	1-5 Yıl	63	4,4773	,45081	-
	6-10 Yıl	129	4,3450	,46661	
	11-15 Yıl	101	4,3982	,43792	
	16-20 Yıl	60	4,4155	,43129	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,4931	,41908	
	Toplam	384	4,4036	,44819	
Örgütsel Koşulları Oluşturma	1-5 Yıl	63	4,5873	,39329	-
	6-10 Yıl	129	4,4798	,40299	
	11-15 Yıl	101	4,5545	,40830	
	16-20 Yıl	60	4,5750	,37490	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,6581	,35569	
	Toplam	384	4,5464	,39664	
İletişim ve Değerler	1-5 Yıl	63	4,6984	,36888	-
	6-10 Yıl	129	4,5439	,41589	
	11-15 Yıl	101	4,5908	,41132	
	16-20 Yıl	60	4,6222	,39639	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,5430	,43667	
	Toplam	384	4,5937	,40758	

Tablo 42 – devamı

Okul İçinde Uyum Yaratma	1-5 Yıl	63	4,4048	,49252	-
	6-10 Yıl	129	4,3243	,49883	
	11-15 Yıl	101	4,3432	,50980	
	16-20 Yıl	60	4,4000	,41534	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,5269	,38272	
	Toplam	384	4,3707	,48121	
İzleme ve Rehberlik Etme	1-5 Yıl	63	4,4815	,47435	-
	6-10 Yıl	129	4,3437	,51864	
	11-15 Yıl	101	4,4719	,52125	
	16-20 Yıl	60	4,4056	,45964	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,5484	,46784	
	Toplam	384	4,4262	,50157	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	1-5 Yıl	63	4,2063	,62627	-
	6-10 Yıl	129	4,2403	,64681	
	11-15 Yıl	101	4,2970	,59236	
	16-20 Yıl	60	4,4000	,53520	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,3226	,71354	
	Toplam	384	4,2813	,61873	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	1-5 Yıl	63	4,5130	,37297	-
	6-10 Yıl	129	4,3988	,40309	
	11-15 Yıl	101	4,4569	,39483	
	16-20 Yıl	60	4,4809	,35159	
	21 Yıl ve üzeri	31	4,5413	,36690	
	Toplam	384	4,4571	,38657	

Tablo 42 incelendiğinde; öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grubun 1-5 yıl arasındaki grup olduğu görülmektedir ($\bar{x}$:4,356). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip bireyler ise 6-10 yıl arasındaki bireylerdir ($\bar{x}$: 4,297). Yetkinliğe dayalı iş performansı algısında en yüksek ortalamaya sahip grup 11-15 yıl (4,456) en düşük ortalamaya sahip grup ise 6-10 yıl ($\bar{x}$: 4,398) arası görev yapan okul müdürleridir. İlgili ANOVA sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

ANOVA sonuçları müdürlükten önceki çalışma yılının okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir (p :0,459>0,05). Ayrıca ANOVA sonuçları okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdür olmadan önceki hizmet yılından etkilenmediğini göstermektedir (p :0,203>0,05). Tablo 43 incelenirse katılımcıların müdürlükten önceki hizmet yılına göre boyut ortalamaları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak önemsiz olduğu görülebilir.

Tablo 43. Müdürlükten Önce Hizmet Yılına Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	p.
Öz Yönetim	Gruplar Arası	,677	4	,169	1,362	,246
	Gruplar İçi	47,095	379	,124		
	Toplam	47,772	383			
Öğrenme İstekliliği	Gruplar Arası	,358	4	,089	,463	,763
	Gruplar İçi	73,283	379	,193		
	Toplam	73,641	383			
Öz Kontrol	Gruplar Arası	,695	4	,174	1,170	,324
	Gruplar İçi	56,301	379	,149		
	Toplam	56,996	383			
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Gruplar Arası	,224	4	,056	,459	,766
	Gruplar İçi	46,348	379	,122		
	Toplam	46,573	383			
Pedagogik Yönetim	Gruplar Arası	1,046	4	,261	1,306	,267
	Gruplar İçi	75,889	379	,200		
	Toplam	76,935	383			
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Gruplar Arası	1,119	4	,280	1,793	,130
	Gruplar İçi	59,136	379	,156		
	Toplam	60,255	383			
İletişim ve Değerler	Gruplar Arası	1,140	4	,285	1,728	,143
	Gruplar İçi	62,485	379	,165		
	Toplam	63,625	383			
Okul İçinde Uyum Yaratma	Gruplar Arası	1,235	4	,309	1,338	,255
	Gruplar İçi	87,452	379	,231		
	Toplam	88,687	383			
İzleme ve Rehberlik Etme	Gruplar Arası	1,771	4	,443	1,774	,133
	Gruplar İçi	94,583	379	,250		
	Toplam	96,354	383			
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Gruplar Arası	1,494	4	,373	,975	,421
	Gruplar İçi	145,131	379	,383		
	Toplam	146,625	383			
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Gruplar Arası	,890	4	,222	1,496	,203
	Gruplar İçi	56,344	379	,149		
	Toplam	57,233	383			

Bulguları özetlersek, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları müdürlükten önceki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlara göre, en yüksek ortalamaya sahip grubun 1-5 yıl arasındaki grup olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,356). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip bireyler ise 6-10 yıl arasındaki bireylerdir ($\bar{x}$: 4,297). Sonuçlara göre, müdürlükten önceki çalışma yılının okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk algıları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından müdürlükten önceki hizmet yılı grup sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya sahip grubun 1-5 yılları arasındaki grup olması, okul müdürlerinin ilk yıllar,

öğretmenlik veya müdür yardımcılığı görevlerinde bulundukları süreçte sürekli öğrenme çabası içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ondan sonra gelen 6-10 yıl arası süreçte belirli alanlarda birtakım bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve belirli bir doyum noktasından sonra kendi kendine öğrenmelerin azalışa geçtiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının müdürlükten önceki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlarına göre, yetkinliğe dayalı iş performans algısında en yüksek ortalamaya sahip grup 11-15 yıl (4,456) en düşük ortalamaya sahip grup ise 6-10 yıldır ($\bar{x}$: 4,398). Ayrıca sonuçlar okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının müdür olmadan önceki hizmet yılından etkilenmediğini göstermektedir. Okul müdürlerinin müdür olmadan önceki hizmet yılı birtakım gözlemler yapmak ve deneyimler elde etmek için değerlidir. Görüşme yapılan çoğu okul müdürü öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yaparken özellikle liderlik anlamında bilgi, becerisine güvendikleri okul müdürlerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

4.2.2.6. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Çalıştıkları Okul Türüne (Özel-Resmi) İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının çalıştıkları okul türüne ilişkin ortalamalar ve standart sapmalar ile cohen-d istatistikleri hesaplanmış sonuçlar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Çalıştıkları Okul Türüne İlişkin Ortalamalar ve Standart Sapmalar ile Cohen-d İstatistikleri (n:384)

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	Cohen d
Öz Yönetim	Resmi	269	4,4026	,35541	0,348
	Özel	115	4,5353	,33115	
Öğrenme İstekliliği	Resmi	269	4,1149	,43029	0,432
	Özel	115	4,2754	,43877	
Öz Kontrol	Resmi	269	4,2802	,38418	0,376
	Özel	115	4,4640	,35930	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Resmi	269	4,2796	,34419	0,341
	Özel	115	4,4352	,33603	
Pedagogik Yönetim	Resmi	269	4,3388	,44021	0,437
	Özel	115	4,5553	,43149	

Tablo 44 – devamı

Örgütsel Koşulları Oluşturma	Resmi	269	4,5000	,40158	0,390
	Özel	115	4,6548	,36400	
İletişim ve Değerler	Resmi	269	4,5440	,41682	0,401
	Özel	115	4,7101	,36078	
Okul İçinde Uyum Yaratma	Resmi	269	4,3079	,47061	0,472
	Özel	115	4,5174	,47571	
İzleme ve Rehberlik Etme	Resmi	269	4,3656	,49520	0,494
	Özel	115	4,5681	,48961	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Resmi	269	4,3680	,53798	0,605
	Özel	115	4,0783	,73922	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Resmi	269	4,4070	,38278	0,379
	Özel	115	4,5743	,37124	

Tablo 44'e göre, özel okullarda çalışan okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir (Özel $\bar{x}$: 4,435 Resmi $\bar{x}$: 4,279). Yine Tabloya 44'e göre, özel okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları resmi okullarda görev yapan müdürlere göre daha yüksektir (Özel $\bar{x}$: 4,575 Resmi $\bar{x}$: 4,407). Ayrıca yapılan test sonucunda okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında ise yine tüm alt boyutların okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,01$). Cohen-d istatistiklerine bakıldığında ise çalışılan okul türünün öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (0,348) ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları (0,379) üzerinde düşük düzeyde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir.

Okul türüne göre yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonuçları ile Levene Varyans Homojenliği Testi sonuçlarına Tablo 45'te yer verilmiştir. Tablodaki bağımsız örneklem t-Testi sonuçları (bakınız, Tablo 45) incelendiğinde, katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarının çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < 0,05$). Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre, özel okullarda çalışan okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir (Özel $\bar{x}$: 4,435) (Resmi $\bar{x}$: 4,279). Aynı zamanda katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk algılarının çalıştıkları okul

türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 45. Okul Türüne Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		Levene'nin Varyans Homojenliği Testi		Bağımsız örneklem t-Testi				
		F	p.	t	S.d.	Anlamlılık		Ortalama
						p (Tek yönlü)	P (Çift yönlü)	Farklar
Öz Yönetim	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	1,991	,159	-3,419	382	<,001	<,001	-,13268
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,517	230,181			
Öğrenme İstekliliği	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,632	,427	-3,327	382	<,001	<,001	-,16043
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,301	211,785			
Öz Kontrol	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,217	,642	-4,378	382	<,001	<,001	-,18387
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-4,498	229,365			
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,004	,949	-4,088	382	<,001	<,001	-,15566
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-4,127	220,340			
Pedagojik Yönetim	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,073	,787	-4,439	382	<,001	<,001	-,21646
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-4,475	219,534			
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	4,071	,044	-3,555	382	<,001	<,001	-,15478
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,698	236,289			
İletişim ve Değerler	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	10,188	,002	-3,720	382	<,001	<,001	-,16615
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,941	247,016			
Okul İçinde Uyum Yaratma	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,835	,361	-3,982	382	<,001	<,001	-,20946
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,965	213,452			
İzleme ve Rehberlik Etme	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,187	,665	-3,684	382	<,001	<,001	-,20256
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-3,701	217,798			
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	16,359	<,001	4,298	382	<,001	<,001	,28977
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			3,796	167,810			
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Varyans Eşitliği Varsayıldığında	,129	,719	-3,959	382	<,001	<,001	-,16732
	Varyanslar Eşit Varsayılmadığında			-4,008	221,695			

Bu bulgu doğrultusunda özel okullarda yöneticilik yapan okul müdürlerinin, aradaki fark çok az olsa da resmi okul müdürlerine göre kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme düzeyleri daha yüksektir. Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş güvencesi yönünden resmi okullarda çalışan yöneticiler kadar avantajlı olmadıkları söylenebilir. Özel okulların veli ve öğrenci beklentisi en üst düzeydedir, bu anlamda

ihtiyaçlara cevap veremeyen yönetici kurumda sözleşme suresi sona erdiğinde kurum kendisi ile devam etmek istemeyebilir. Özellikle zel okul yöneticilerinin beklentileri karşılamak için sürekli öğrenme sureci içerisinde olmaları önemlidir aksi durumda bu ğrenci kaybı ile sonuçlanır bu kayıp örgüt ve okul müdürü için istenmeyen bir durumdur.

Özel okullarda çalışan yöneticilerin sürekli formal ya da informal öğrenme çabaları aynı zamanda onlara birtakım yetkinlikler kazandırmaktadır. Alanyazında bu görüşü destekleyen bulgulara baktığımızda; Yirci ve Aydoğın (2020) tarafından yapılan çalışmada; devlet ve özel okullarda görevli öğretmenler, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerini “ok katılıyorum” düzeyinde görmelerine karşın özel okul yöneticilerinin puan ortalaması devlet okullarındaki okul yöneticilerinin aldığı puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. elik ve Polat (2017, s. 105) tarafından yapılan çalışmada; kamu ve özel sektör okul yöneticilerinin uyguladıkları kendi kendine liderlik stratejileri arasında farklılıklar olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin genel olarak kendi kendine liderlik stratejilerini uygulama durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel okul yöneticilerinin kendi kendine liderlik stratejilerini uygulama seviyesi devlet okulu yöneticilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Etkili liderlik etkili okul ilişkisinden yola çıkarak yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde, Arslan, Satıcı ve Kuru (2007, s. 371) tarafından yapılan çalışmada, resmi ve özel ilköğretim okullarının etkililik ve kültür düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmış, sonuçlar özel ilköğretim okullarının resmi okullara göre daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine, Tınmaz’ın (2000) İstanbul’da yaptığı bir araştırmaya göre, yönetimsel, teknik, kavramsal beceriler ve insan ilişkileri konusunda özel ilköğretim okulu yöneticilerinin genelde etkili oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak farklı araştırma bulguları da mevcuttur. Tümkaya ve Asar (2017, s. 248) tarafından yapılan çalışmada ise ilkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış tüm ölçeklerde yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin algılarının okul türüne göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu yönetici yeterlilikleri üzerinde okul türünün anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Uysal (2001, s. 77-78) tarafından yapılan, özel ve resmi ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan

araştırmada, resmi ilköğretim okulu müdürleri lehine müdürlerin yöneticilik ve liderlik davranışları arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerine göre özel okulların sorunları en çok veli ve öğretmenler etrafında ortaya çıkmaktadır. Velilerin öğrencilerden akademik ya da herhangi bir konudaki gelişimleri ile ilgili olarak yüksek bir beklenti içinde olmaları problem teşkil etmektedir (Bingölbalı, 2018, s. 21). Yüksek beklentilerin karşılanması öğretimi yapan öğretmenin sürekli kendini mesleki ve kişisel anlamda geliştirmesine bağlıdır, burada ise kilit faktör okul müdürlerinin kendini mesleki anlamda geliştirerek aynı zamanda öğretmenini de yönlendirerek rol model olmasıdır. Özetle bu çalışma ve diğer çalışma bulguları arasında benzerlikler ve farklılıklar olmakla birlikte okulların merkezinde yer alan okul müdürlerinin resmi ya da özel okul fark etmeksizin okulların hedefine ulaşmasında birçok rol ve görevler üstlendikleri ve bu görevleri yerine getirmek için ise birtakım yetkinliklere sahip olmaları gerektiğini söyleyebiliriz, bu ise onların sürekli öğrenme çabaları ile mümkün olabilmektedir. Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre yetkinliğe dayalı iş performans algılarındaki değişim durumlarına göre ise özel okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları resmi okullarda görev yapan okul müdürlerine göre daha yüksektir (Özel $\bar{x}$: 4,575 Resmi $\bar{x}$: 4,407) Ayrıca okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise yine tüm alt boyutların okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre çalışılan okul türünün yetkinliğe dayalı iş performans algıları (0,379) üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından özel okul müdürlerinin lehine bir sonuç elde edilmiştir. Başka bir deyişle öz-yönetimli öğrenme ve yetkinliğe dayalı iş performansı açısından özel okul müdürleri kendilerini resmi okul müdürlerine göre daha yetkin görmektedir.

Özel okuldaki yöneticilerin resmi okul yöneticilerine göre performanslarının yüksek olmasını birtakım nedenlere bağlayabiliriz. Birincisi nitel çalışmada görüşme yapılan resmi okul müdürleri görev yüklerinin çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda özel okullar için durum daha farklıdır, yani okulun finansal kaynak yönetimi, kantin, okul servisleri gibi birtakım işlerle ilgilenen özel birimler vardır. Bu anlamda özel okul müdürleri asıl görevleri olan eğitim ve öğretime daha çok zaman

ayırmaktadır. İkinci neden ise yine yapılan görüşmelere dayanarak resmi okul müdürlerinin okuldaki maddi ve fiziksel kaynakların yetersizliği sebebiyle kendilerini yetersiz gördüklerini söylemek mümkündür. Bu konudaki bulgularımız ile örtüşen çalışmalara baktığımızda, Gümüşeli (1996) okul müdürlerinin öğretim liderliğini engelleyen nedenlerden birinin mali kaynakların yetersizliği olduğunu ileri sürmektedir. Benzer biçimde Özçelik (2001) tarafından yapılan çalışmada resmi okul müdürlerinin en sık karşılaştıkları sorunlar, okullarında fizikî durumlar, araç gereç yetersizliği ve maddî yetersizlikler şeklinde sıralanmıştır. Çalışma bulguları ile farklı sonuçlar ortaya koyan bulgulara baktığımızda, Tümkaya ve Asar (2017, s. 251) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin algılarının okul türüne göre, anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu yönetici yeterlilikleri üzerinde okul türünün anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Ancak alanyazında farklı araştırma bulguları da mevcuttur. Örneğin Uysal (2001, s. 63-64) tarafından yapılan, özel ve resmi ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada, resmi ilköğretim okulu müdürleri lehine müdürlerin yöneticilik ve liderlik davranışları arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir. Yine, Tınmaz (2000) tarafından İstanbul'da yapılan bir araştırmaya göre; yönetsel, teknik, kavramsal beceriler ve insan ilişkileri boyutunda özel ilköğretim okulu yöneticilerinin genelde etkili oldukları sonucu elde edilmiştir. Benzer çalışma da Jelacic (1993) ise okul tipleri (şehir okulları, kırsal alan okulları ve özel okullar gibi) ile müdürlerin öğretim liderliği yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmış yeterlilik davranışları ile okul türü arasında özel okullar lehine anlamlı ilişki bulmuştur. Son olarak, üçüncü bir neden ise daha önce belirtildiği gibi özel okul müdürlerinden beklentilerin resmi okul müdürlerine göre daha yüksek olması ve bu durumun onların sürekli kendilerini güncellemede etkili olmasıdır.

4.2.2.7. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının okuldaki öğrenci sayısına ilişkin hesaplanan boyut ortalamaları ve standart sapmaları ile kısmi eta-kare değerleri sonuçları Tablo 46'da gösterilmektedir.

Tablo 46. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Okuldaki Öğrenci Sayısına İlişkin Boyutların Ortalamaları ve Standart Sapmaları ile Kısmi Eta-Kare Değerleri (n:384)

Boyutlar	Okuldaki Öğrenci Sayısı	n	$\bar{x}$	Ss	n ²
Öz Yönetim*	50-150 arası	49	4,4656	,32553	0,027
	151-250 arası	34	4,5257	,34375	
	251-350 arası	28	4,6071	,36159	
	351 ve üzeri	273	4,4109	,35336	
	Toplam	384	4,4424	,35317	
Öğrenme İstekliliği	50-150 arası	49	4,1429	,38678	0,018
	151-250 arası	34	4,1789	,46562	
	251-350 arası	28	4,3720	,40285	
	351 ve üzeri	273	4,1432	,44377	
	Toplam	384	4,1630	,43849	
Öz Kontrol*	50-150 arası	49	4,3785	,32267	0,037
	151-250 arası	34	4,4037	,41218	
	251-350 arası	28	4,5617	,40282	
	351 ve üzeri	273	4,2957	,38299	
	Toplam	384	4,3352	,38576	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk*	50-150 arası	49	4,3417	,29101	0,031
	151-250 arası	34	4,3846	,35546	
	251-350 arası	28	4,5220	,35770	
	351 ve üzeri	273	4,2960	,35060	
	Toplam	384	4,3262	,34871	
Pedagojik Yönetim*	50-150 arası	49	4,3703	,44861	0,039
	151-250 arası	34	4,4307	,43341	
	251-350 arası	28	4,7143	,34007	
	351 ve üzeri	273	4,3744	,44942	
	Toplam	384	4,4036	,44819	
Örgütsel Koşulları Oluşturma*	50-150 arası	49	4,5469	,37031	0,032
	151-250 arası	34	4,6000	,34641	
	251-350 arası	28	4,7821	,31038	
	351 ve üzeri	273	4,5154	,40763	
	Toplam	384	4,5464	,39664	
İletişim ve Değerler	50-150 arası	49	4,6361	,34807	0,025
	151-250 arası	34	4,6765	,36223	
	251-350 arası	28	4,7738	,32778	
	351 ve üzeri	273	4,5574	,42439	
	Toplam	384	4,5938	,40758	
Okul İçinde Uyum Yaratma*	50-150 arası	49	4,3469	,50442	0,041
	151-250 arası	34	4,4118	,42290	
	251-350 arası	28	4,7083	,37025	
	351 ve üzeri	273	4,3352	,48222	
	Toplam	384	4,3707	,48121	
İzleme ve Rehberlik Etme*	50-150 arası	49	4,3469	,50899	0,041
	151-250 arası	34	4,5588	,45483	
	251-350 arası	28	4,7381	,40933	
	351 ve üzeri	273	4,3919	,50227	
	Toplam	384	4,4262	,50157	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	50-150 arası	49	4,1224	,67338	0,014
	151-250 arası	34	4,1765	,64997	
	251-350 arası	28	4,2857	,79848	
	351 ve üzeri	273	4,3223	,58042	
	Toplam	384	4,2813	,61873	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği*	50-150 arası	49	4,4350	,36191	0,039
	151-250 arası	34	4,5022	,35182	
	251-350 arası	28	4,7195	,29868	
	351 ve üzeri	273	4,4286	,39393	
	Toplam	384	4,4571	,38657	

*: Varyans homojenliği sağlanmayan gruplar için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 46 incelendiğinde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek grup 251-350 arası sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okul müdürleridir ($\bar{x}$: 4,522). Bu boyutta en düşük grup ortalaması ($\bar{x}$: 4,296) 351 ve üzeri sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okullarda görev yapan okul müdürleri olmuştur. Yetkinliğe dayalı iş performansı açısından ise en yüksek ortalamaya sahip grup 251-350 arası öğrencinin eğitim gördüğü okul idarecileri iken ($\bar{x}$: 4,7821) en düşük ortalamaya sahip grup ise 351 ve üzeri sayıda öğrencinin ($\bar{x}$: 4,515) eğitim gördüğü okullardaki idarecilerdir. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise okuldaki öğrenci sayısının hazırbulunuşluk düzeyini (%3,1) ve iş performansını (%3,9) düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında Öz Yönetim ($p:0,015<0,05$), Öz Kontrol ($p:0,02<0,05$), Pedagojik Yönetim ($p:0,02<0,05$), Örgütsel Koşulları Oluşturma ($p:0,04<0,05$), Okul İçinde Uyum Yaratma ($p:0,01<0,05$), İzleme ve Rehberlik Etme ($p:0,01<0,05$) alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Varyans dağılımları homojen gruplar için gerçekleştirilen ANOVA sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	S.d.	Kareler Ort.	F	p.
Öğrenme İstekliliği	Gruplar Arası	1,359	3	,453	2,382	,069
	Grup İçi	72,281	380	,190		
	Toplam	73,641	383			
İletişim ve Değerler	Gruplar Arası	1,589	3	,530	3,245	,022
	Grup İçi	62,036	380	,163		
	Toplam	63,625	383			
Okul İçinde Uyum Yaratma	Gruplar Arası	3,622	3	1,207	5,393	,001
	Grup İçi	85,066	380	,224		
	Toplam	88,687	383			
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Gruplar Arası	2,071	3	,690	1,814	,144
	Grup İçi	144,554	380	,380		
	Toplam	146,625	383			

Yapılan ANOVA sonuçlarına (bakınız, Tablo 47) göre müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p:0,0007<0,05$). ANOVA sonuçları okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir ($p:0,02<0,05$). Tablo 47 incelendiğinde daha önce yukarıda bahsedildiği gibi “*iletişim ve değerler*” ve “*okul içinde uyum yaratma*” boyutlarının okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Grup varyanslarının homojenliği kriterini sağlayamayan boyutlar için Kruskal-Wallis H testi uygulanmış ve elde edilen istatistikler Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Okuldaki Öğrenci Sayısına göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Öz Yönetim	Öz Kontrol	Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunmuşluk	Pedagojik Yönetim	Örgütsel Koşulları Oluşturma	İzleme ve Rehberlik Etme	Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları
Kruskal-Wallis H	10,494	11,679	10,534	15,260	13,534	16,012	15,358
S.d.	3	3	3	3	3	3	3
p.	,015	,009	,015	,002	,004	,001	,002

Tablo 48 incelendiğinde daha önce yukarıda da değinildiği üzere *öz yönetim, öz kontrol öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk, pedagojik yönetim örgütsel koşulları oluşturma izleme ve rehberlik etme ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları* boyutlarının okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülebilir ($p<0,05$). Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için varyansı homojen dağılmış gruplarda Benferroni, homojen dağılmayan gruplarda ise Dunnett T3 testi uygulanmıştır. Okuldaki öğrenci sayısına göre yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları Tablo 49’da verilmiştir. Tablo 49 incelendiğinde ana boyutlardan olan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk ($p:0,006<0,05$) ile bu boyutun alt boyutlarından olan öz yönetim ($p:0,030<0,05$), öz kontrol ($p:0,003<0,05$), 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okulların farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir. Yetkinliğe dayalı iş performansı algısı açısından da yine benzer bir durum söz konusudur ve 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okullardan kaynaklanmaktadır ($p:0,01<0,05$). Bununla beraber aynı boyut için 251-350 arası ile 50-150 arasında öğrenciye sahip okulların farklılık oluşturduğu görülmüştür ($p:0,010<0,05$). Yetkinliğe dayalı iş performansı algısının alt boyutlarında da benzer bir durum söz konusudur ve tüm alt boyutlar için 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okullar ile 251-350 arası ile 50-150 arasında öğrenciye sahip okulların farklılık oluşturduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bulguları yorumlarsak, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeyi en yüksek grup 251-350 arası sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okul müdürleridir ($\bar{x}$: 4,522). En düşük grup ortalaması 351 ve üzeri sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okullarda görev yapan okul müdürleri olmuştur ($\bar{x}$: 4,296). Ayrıca analiz sonuçlarına göre müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakla

birlikte bu sayı öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarını (%3,1) düşük düzeyde etkilemektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz yönetim, öz kontrol alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma görülen gruplar ise 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okulların farklılığına sebep olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 49. Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Yapılan Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

Bonferroni						95% Güven Aralığı	
Bağımlı Değişken	(I) Okuldaki Öğrenci Sayısı	(J) Okuldaki Öğrenci Sayısı	Ort.Farklar (I-J)	Std. Hata	p.	Alt Sınır	Üst Sınır
İletişim ve Değerler	50-150 arası	151-250 arası	-,04042	,09018	1,000	-,2796	,1988
		251-350 arası	-,13776	,09572	,906	-,3916	,1161
		351 ve üzeri	,07867	,06269	1,000	-,0876	,2449
	151-250 arası	5-150 arası	,04042	,09018	1,000	-,1988	,2796
		251-350 arası	-,09734	,10311	1,000	-,3708	,1761
		351 ve üzeri	,11908	,07348	,636	-,0758	,3140
	251-350 arası	5-150 arası	,13776	,09572	,906	-,1161	,3916
		151-250 arası	,09734	,10311	1,000	-,1761	,3708
		351 ve üzeri	,21642*	,08018	,044	,0038	,4291
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,07867	,06269	1,000	-,2449	,0876
		151-250 arası	-,11908	,07348	,636	-,3140	,0758
		251-350 arası	-,21642*	,08018	,044	-,4291	-,0038
Okul İçinde Uyum Yaratma	50-150 arası	151-250 arası	-,06483	,10561	1,000	-,3449	,2153
		251-350 arası	-,36139*	,11209	,008	-,6587	-,0641
		351 ve üzeri	,01177	,07341	1,000	-,1829	,2065
	151-250 arası	5-150 arası	,06483	,10561	1,000	-,2153	,3449
		251-350 arası	-,29657	,12074	,087	-,6168	,0237
		351 ve üzeri	,07660	,08605	1,000	-,1516	,3048
	251-350 arası	5-150 arası	,36139*	,11209	,008	,0641	,6587
		151-250 arası	,29657	,12074	,087	-,0237	,6168
		351 ve üzeri	,37317*	,09389	<.001	,1242	,6222
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,01177	,07341	1,000	-,2065	,1829
		151-250 arası	-,07660	,08605	1,000	-,3048	,1516
		251-350 arası	-,37317*	,09389	<.001	-,6222	-,1242
Dunett-T3							
Öz Yönetim	50-150 arası	151-250 arası	-,06017	,07509	,962	-,2633	,1430
		251-350 arası	-,14158	,08266	,432	-,3673	,0841
		351 ve üzeri	,05462	,05119	,865	-,0838	,1930
	151-250 arası	5-150 arası	,06017	,07509	,962	-,1430	,2633
		251-350 arası	-,08141	,09025	,933	-,3270	,1642
		351 ve üzeri	,11479	,06271	,360	-,0579	,2874
	251-350 arası	5-150 arası	,14158	,08266	,432	-,0841	,3673
		151-250 arası	,08141	,09025	,933	-,1642	,3270
		351 ve üzeri	,19620	,07160	,056	-,0036	,3960
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,05462	,05119	,865	-,1930	,0838
		151-250 arası	-,11479	,06271	,360	-,2874	,0579
		251-350 arası	-,19620	,07160	,056	-,3960	,0036

Tablo 49 - devamı

Öğrenme İstekliliği	50-150 arası	151-250 arası	-,03606	,09711	,999	-,2995	,2274
		251-350 arası	-,22917	,09407	,102	-,4855	,0272
		351 ve üzeri	-,00031	,06144	1,000	-,1662	,1656
	151-250 arası	5-150 arası	,03606	,09711	,999	-,2274	,2995
		251-350 arası	-,19310	,11033	,405	-,4928	,1066
		351 ve üzeri	,03576	,08425	,999	-,1965	,2681
	251-350 arası	5-150 arası	,22917	,09407	,102	-,0272	,4855
		151-250 arası	,19310	,11033	,405	-,1066	,4928
		351 ve üzeri	,22886*	,08073	,044	,0042	,4536
	351 ve üzeri	5-150 arası	,00031	,06144	1,000	-,1656	,1662
		151-250 arası	-,03576	,08425	,999	-,2681	,1965
		251-350 arası	-,22886*	,08073	,044	-,4536	-,0042
Öz Kontrol	50-150 arası	151-250 arası	-,02526	,08439	1,000	-,2545	,2040
		251-350 arası	-,18321	,08899	,236	-,4271	,0607
		351 ve üzeri	,08277	,05160	,505	-,0565	,2220
	151-250 arası	5-150 arası	,02526	,08439	1,000	-,2040	,2545
		251-350 arası	-,15794	,10388	,567	-,4404	,1245
		351 ve üzeri	,10804	,07439	,618	-,0972	,3133
	251-350 arası	5-150 arası	,18321	,08899	,236	-,0607	,4271
		151-250 arası	,15794	,10388	,567	-,1245	,4404
		351 ve üzeri	,26598*	,07958	,012	,0438	,4882
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,08277	,05160	,505	-,2220	,0565
		151-250 arası	-,10804	,07439	,618	-,3133	,0972
		251-350 arası	-,26598*	,07958	,012	-,4882	-,0438
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	50-150 arası	151-250 arası	-,04291	,07379	,992	-,2431	,1573
		251-350 arası	-,18027	,07936	,151	-,3976	,0371
		351 ve üzeri	,04566	,04667	,906	-,0803	,1716
	151-250 arası	5-150 arası	,04291	,07379	,992	-,1573	,2431
		251-350 arası	-,13736	,09103	,575	-,3849	,1102
		351 ve üzeri	,08857	,06455	,675	-,0893	,2664
	251-350 arası	5-150 arası	,18027	,07936	,151	-,0371	,3976
		151-250 arası	,13736	,09103	,575	-,1102	,3849
		351 ve üzeri	,22593*	,07085	,018	,0282	,4237
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,04566	,04667	,906	-,1716	,0803
		151-250 arası	-,08857	,06455	,675	-,2664	,0893
		251-350 arası	-,22593*	,07085	,018	-,4237	-,0282
Pedagogik Yönetim	50-150 arası	151-250 arası	-,06041	,09814	,990	-,3255	,2047
		251-350 arası	-,34402*	,09076	,002	-,5895	-,0985
		351 ve üzeri	-,00415	,06962	1,000	-,1927	,1844
	151-250 arası	5-150 arası	,06041	,09814	,990	-,2047	,3255
		251-350 arası	-,28361*	,09826	,032	-,5505	-,0167
		351 ve üzeri	,05626	,07915	,978	-,1616	,2741
	251-350 arası	5-150 arası	,34402*	,09076	,002	,0985	,5895
		151-250 arası	,28361*	,09826	,032	,0167	,5505
		351 ve üzeri	,33987*	,06979	<.001	,1466	,5331
	351 ve üzeri	5-150 arası	,00415	,06962	1,000	-,1844	,1927
		151-250 arası	-,05626	,07915	,978	-,2741	,1616
		251-350 arası	-,33987*	,06979	<.001	-,5331	-,1466

Tablo 49 - devamı

Örgütsel Koşulları Oluşturma	50-150 arası	151-250 arası	-,05306	,07955	,985	-,2678	,1617
		251-350 arası	-,23520*	,07899	,024	-,4492	-,0212
		351 ve üzeri	,03155	,05837	,995	-,1262	,1893
	151-250 arası	5-150 arası	,05306	,07955	,985	-,1617	,2678
		251-350 arası	-,18214	,08349	,179	-,4090	,0447
		351 ve üzeri	,08462	,06433	,714	-,0919	,2612
	251-350 arası	5-150 arası	,23520*	,07899	,024	,0212	,4492
		151-250 arası	,18214	,08349	,179	-,0447	,4090
		351 ve üzeri	,26676*	,06363	<.001	,0905	,4430
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,03155	,05837	,995	-,1893	,1262
		151-250 arası	-,08462	,06433	,714	-,2612	,0919
		251-350 arası	-,26676*	,06363	<.001	-,4430	-,0905
İzleme ve Rehberlik Etme	50-150 arası	151-250 arası	-,21188	,10664	,263	-,4996	,0758
		251-350 arası	-,39116*	,10617	,003	-,6786	-,1037
		351 ve üzeri	-,04500	,07881	,993	-,2585	,1684
	151-250 arası	5-150 arası	,21188	,10664	,263	-,0758	,4996
		251-350 arası	-,17927	,10986	,486	-,4777	,1192
		351 ve üzeri	,16688	,08372	,269	-,0632	,3970
	251-350 arası	5-150 arası	,39116*	,10617	,003	,1037	,6786
		151-250 arası	,17927	,10986	,486	-,1192	,4777
		351 ve üzeri	,34615*	,08311	,001	,1155	,5768
	351 ve üzeri	5-150 arası	,04500	,07881	,993	-,1684	,2585
		151-250 arası	-,16688	,08372	,269	-,3970	,0632
		251-350 arası	-,34615*	,08311	,001	-,5768	-,1155
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	50-150 arası	151-250 arası	-,06711	,07946	,951	-,2817	,1475
		251-350 arası	-,28447*	,07655	,003	-,4918	-,0771
		351 ve üzeri	,00647	,05693	1,000	-,1475	,1604
	151-250 arası	5-150 arası	,06711	,07946	,951	-,1475	,2817
		251-350 arası	-,21736	,08262	,062	-,4418	,0071
		351 ve üzeri	,07358	,06488	,828	-,1047	,2519
	251-350 arası	5-150 arası	,28447*	,07655	,003	,0771	,4918
		151-250 arası	,21736	,08262	,062	-,0071	,4418
		351 ve üzeri	,29094*	,06127	<.001	,1212	,4606
	351 ve üzeri	5-150 arası	-,00647	,05693	1,000	-,1604	,1475
		151-250 arası	-,07358	,06488	,828	-,2519	,1047
		251-350 arası	-,29094*	,06127	<.001	-,4606	-,1212

*. %95 güvenilrlikle anlamlı ortalamalar arası farklılıkları göstermektedir.

Öz-yönetimli öğrenmede en düşük puanı alan okul müdürlerinin ankette en büyük sayı olan 351 ve üstü öğrenci sayısına sahip okullarda görevli oldukları görülmektedir. Şüphesiz bir okulun yönetilmesi açısından küçük okul ile büyük okul arasında (sayı olarak) bir fark vardır. Okullardaki öğrenci sayısının artması yönetsel sorunların artmasına kaynaklık etmektedir. Bu durumun okul liderlerinin iş yükünü artırdığı dolayısıyla formal ya da informal yollardan öğrenmeye zaman kalmadığı söylenebilir. Demirtaş ve ark. (2007, s. 445) göre, “okullardaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetimden kaynaklanan sorunlar

artmaktadır. Öğretmen sayısındaki artışta olduğu gibi öğrenci sayısının artması okullardaki sorunları arttırmaktadır” (s. 445).

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci sayısına ilişkin sonuçları incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya sahip grup 251-350 arası öğrencinin eğitim gördüğü okul idarecileriye (x̄: 4,7821) en düşük ortalamaya sahip grup ise 351 ve üzeri sayıda öğrencinin (x̄:4,515) eğitim gördüğü okullardaki idarecilerdir. Sonuçlar okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okuldaki öğrenci sayısının öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunmuşluk (%3,1) ve iş performansını (%3,9) düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında; “pedagogik yönetim”, “örgütsel koşulları oluşturma”, “okul içinde uyum yaratma” ve “izleme ve rehberlik etme” alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yetkinliğe dayalı iş performans algısı açısından farklılıklar 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okullardan kaynaklanmaktadır. Bununla beraber aynı boyut için 251-350 arası ile 50-150 arasında öğrenciye sahip okulların farklılık oluşturduğu görülmüştür. Yetkinliğe dayalı iş performansı algısının alt boyutlarında da benzer bir durum söz konusudur ve tüm alt boyutlar için 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okullar ile 251-350 arası ile 50-150 arasında öğrenciye sahip okulların farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğülmüş ve Özdemir (1995, s. 261) tarafından yapılan çalışmada, “sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi” araştırılmış, sonuç olarak okul büyüklüğünün öğrencilerin deneyimlerini ve buna bağlı olarak da özellikle kişilik ve sosyal gelişimini etkilediği bulunmuştur. Bu etki küçük okullar lehine görülmektedir. Etkili liderlik etkili okullar görüşünden yola çıktığımızda kalabalık okulların okul müdürlerinin performansını düşürdüğünü söyleyebiliriz. Çalışmada nitel yöntem doğrultusunda yapılan görüşmelerde büyük okullarda görev yapan okul müdürleri, yaşadıkları sorunları; öğrenci disiplin sorunları, veliler ile çatışmalar, okulda yaşanan iletişim sorunları, iş yükünün fazla olması, şeklinde sıralamıştır. Özetle, grup sayılarının artışı belirli sorunları da beraberinde getirmektedir. Alanyazında Williems (1964) tarafından yapılan çalışmalar bulgularımızı destekler niteliktedir. Araştırmacı araştırma sonuçlarını şöyle özetlemiştir; “Grup büyüklüğünün artmasıyla; a) gruba katkıda bulunmayan üyelerin sayısı artmakta, b) aktif üyeler grubun diğer üyelerinden daha da farklılaşmakta, c)

aktif üyeler birbirlerine daha çok benzemektedirler.” Grup büyüklüğü arttıkça grup üyelerinin ortalama liderlik oranları azalmaktadır. Başka bir ifadeyle, büyük grup üyeleri küçük grup üyelerine oranla daha az aktif, daha az sorumlu daha az etkili ve daha az sözü geçen kişiler olarak değerlendirilmektedirler.

4.2.2.8. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları- Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına ilişkin ortalama ve standart sapmalar ile eta-kare büyüklükleri Tablo 50’de yer almaktadır.

Tablo 50’ye göre, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,391). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki idarecilerdir ($\bar{x}$: 4,1812). Yetkinliğe dayalı iş performansı açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası iken ($\bar{x}$:4,526) en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okulda görev yapan idarecilerdir ($\bar{x}$: 4,298). Eta-kare değerleri incelendiğinde ise okuldaki öğretmen sayısının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (%5) ve yetkinliğe dayalı iş performansını (%4,6) düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. İlgili boyutlara ilişkin ANOVA sonuçlarını gösteren Tablo 51’de verilmiştir. Tablo 51’e göre, ANOVA sonuçları incelendiğinde okul idarecilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p:0,001<0,05$). Benzer biçimde ANOVA sonuçları okul idarecilerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir ($p:0,01<0,05$). Alt boyutlar açısından bakıldığında öz yönetim ($p:0,01<0,05$), öğrenme istekliliği ($p:0,029<0,05$), öz kontrol ($p:0,01<0,05$), pedagojik yönetim ($p:0,01<0,05$), örgütsel koşulları oluşturma ($p:0,005<0,05$), iletişim ve değerler ($p:0,01<0,05$), okul içinde uyum yaratma ($p:0,001<0,05$) ve izleme ve rehberlik etme ($p:0,045<0,05$) alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Tablo 51 incelendiğinde finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi boyutu dışındaki diğer boyutların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 50. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ve Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarının Okuldaki Öğretmen Sayısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar ile Eta-kare Büyüklükleri (n:384)

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	x	ss	n ²
Öz Yönetim	25-50 arası	208	4,5027	,34765	0,044
	51-75 arası	106	4,4116	,34101	
	76-100 arası	45	4,2931	,33361	
	101-125 arası	25	4,3400	,38319	
	Toplam	384	4,4424	,35317	
Öğrenme İstekliliği	25-50 arası	208	4,2204	,43597	0,023
	51-75 arası	106	4,1242	,41248	
	76-100 arası	45	4,0444	,42625	
	101-125 arası	25	4,0633	,52884	
	Toplam	384	4,1630	,43849	
Öz Kontrol	25-50 arası	208	4,4170	,37703	0,060
	51-75 arası	106	4,2770	,39024	
	76-100 arası	45	4,1677	,32832	
	101-125 arası	25	4,2036	,37600	
	Toplam	384	4,3352	,38576	
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	25-50 arası	208	4,3916	,34772	0,050
	51-75 arası	106	4,2852	,32792	
	76-100 arası	45	4,1812	,31348	
	101-125 arası	25	4,2164	,38802	
	Toplam	384	4,3262	,34871	
Pedagogik Yönetim	25-50 arası	208	4,4883	,43977	0,050
	51-75 arası	106	4,3484	,40857	
	76-100 arası	45	4,2095	,45160	
	101-125 arası	25	4,2829	,52143	
	Toplam	384	4,4036	,44819	
Örgütsel Koşulları Oluşturma	25-50 arası	208	4,6096	,38083	0,034
	51-75 arası	106	4,4991	,39436	
	76-100 arası	45	4,4333	,37050	
	101-125 arası	25	4,4240	,49352	
	Toplam	384	4,5464	,39664	
İletişim ve Değerler	25-50 arası	208	4,6675	,38785	0,045
	51-75 arası	106	4,5456	,41118	
	76-100 arası	45	4,4481	,40642	
	101-125 arası	25	4,4467	,43759	
	Toplam	384	4,5937	,40758	
Okul İçinde Uyum Yaratma	25-50 arası	208	4,4503	,48231	0,041
	51-75 arası	106	4,3160	,44182	
	76-100 arası	45	4,1667	,48069	
	101-125 arası	25	4,3067	,51072	
	Toplam	384	4,3707	,48121	
İzleme ve Rehberlik Etme	25-50 arası	208	4,4856	,49453	0,021
	51-75 arası	106	4,3805	,48564	
	76-100 arası	45	4,2741	,54258	
	101-125 arası	25	4,4000	,50000	
	Toplam	384	4,4262	,50157	
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	25-50 arası	208	4,2500	,67745	-
	51-75 arası	106	4,3443	,56215	
	76-100 arası	45	4,2333	,48383	
	101-125 arası	25	4,3600	,55000	
	Toplam	384	4,2813	,61873	
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	25-50 arası	208	4,5267	,38230	0,046
	51-75 arası	106	4,4114	,35900	
	76-100 arası	45	4,2986	,37419	
	101-125 arası	25	4,3571	,44144	
	Toplam	384	4,4571	,38657	

Tablo 51. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

		Kareler				
		Toplamı	S.d.	Ort.Kare	F	p.
Öz Yönetim	Gruplar Arası	2,123	3	,708	5,891	<.001
	Grup İçi	45,649	380	,120		
	Toplam	47,772	383			
Öğrenme İstekliliği	Gruplar Arası	1,724	3	,575	3,037	,029
	Grup İçi	71,916	380	,189		
	Toplam	73,641	383			
Öz Kontrol	Gruplar Arası	3,445	3	1,148	8,148	<.001
	Grup İçi	53,551	380	,141		
	Toplam	56,996	383			
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	Gruplar Arası	2,317	3	,772	6,630	<.001
	Grup İçi	44,256	380	,116		
	Toplam	46,573	383			
Pedagojik Yönetim	Gruplar Arası	3,876	3	1,292	6,719	<.001
	Grup İçi	73,059	380	,192		
	Toplam	76,935	383			
Örgütsel Koşulları Oluşturma	Gruplar Arası	2,019	3	,673	4,391	,005
	Grup İçi	58,236	380	,153		
	Toplam	60,255	383			
İletişim ve Değerler	Gruplar Arası	2,871	3	,957	5,986	<.001
	Grup İçi	60,754	380	,160		
	Toplam	63,625	383			
Okul İçinde Uyum Yaratma	Gruplar Arası	3,611	3	1,204	5,377	,001
	Grup İçi	85,076	380	,224		
	Toplam	88,687	383			
İzleme ve Rehberlik Etme	Gruplar Arası	2,013	3	,671	2,703	,045
	Grup İçi	94,341	380	,248		
	Toplam	96,354	383			
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	Gruplar Arası	,883	3	,294	,768	,513
	Grup İçi	145,742	380	,384		
	Toplam	146,625	383			
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	Gruplar Arası	2,610	3	,870	6,052	<.001
	Grup İçi	54,624	380	,144		
	Toplam	57,233	383			

Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Benferroni, testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan Benferroni Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları

Bonferroni							
Dependent Variable	(I) Okuldaki Öğretmen Sayısı	(J) Okuldaki Öğretmen Sayısı	Ort. Farklar (I-J)	Std. Hata	p.	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öz Yönetim	25-50 arası	51-75 arası	,09115	,04136	,169	-,0186	,2008
		76-100 arası	,20965*	,05698	,002	,0585	,3608
		101-125 arası	,16270	,07337	,163	-,0319	,3573
	51-75 arası	25-50 arası	-,09115	,04136	,169	-,2008	,0186
		76-100 arası	,11850	,06167	,332	-,0450	,2821
		101-125 arası	,07156	,07706	1,000	-,1328	,2759
	76-100 arası	25-50 arası	-,20965*	,05698	,002	-,3608	-,0585
		51-75 arası	-,11850	,06167	,332	-,2821	,0450
		101-125 arası	-,04694	,08646	1,000	-,2762	,1823
	101-125 arası	25-50 arası	-,16270	,07337	,163	-,3573	,0319
		51-75 arası	-,07156	,07706	1,000	-,2759	,1328
		76-100 arası	,04694	,08646	1,000	-,1823	,2762
Öğrenme İstekliliği	25-50 arası	51-75 arası	,09614	,05192	,389	-,0416	,2338
		76-100 arası	,17591	,07152	,086	-,0138	,3656
		101-125 arası	,15702	,09209	,534	-,0872	,4012
	51-75 arası	25-50 arası	-,09614	,05192	,389	-,2338	,0416
		76-100 arası	,07977	,07740	1,000	-,1255	,2850
		101-125 arası	,06088	,09672	1,000	-,1956	,3174
	76-100 arası	25-50 arası	-,17591	,07152	,086	-,3656	,0138
		51-75 arası	-,07977	,07740	1,000	-,2850	,1255
		101-125 arası	-,01889	,10852	1,000	-,3067	,2689
	101-125 arası	25-50 arası	-,15702	,09209	,534	-,4012	,0872
		51-75 arası	-,06088	,09672	1,000	-,3174	,1956
		76-100 arası	,01889	,10852	1,000	-,2689	,3067
Öz Kontrol	25-50 arası	51-75 arası	,13994*	,04480	,012	,0211	,2588
		76-100 arası	,24928*	,06172	<.001	,0856	,4130
		101-125 arası	,21332*	,07946	,045	,0026	,4241
	51-75 arası	25-50 arası	-,13994*	,04480	,012	-,2588	-,0211
		76-100 arası	,10934	,06679	,615	-,0678	,2865
		101-125 arası	,07338	,08347	1,000	-,1480	,2947
	76-100 arası	25-50 arası	-,24928*	,06172	<.001	-,4130	-,0856
		51-75 arası	-,10934	,06679	,615	-,2865	,0678
		101-125 arası	-,03596	,09364	1,000	-,2843	,2124
	101-125 arası	25-50 arası	-,21332*	,07946	,045	-,4241	-,0026
		51-75 arası	-,07338	,08347	1,000	-,2947	,1480
		76-100 arası	,03596	,09364	1,000	-,2124	,2843
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk	25-50 arası	51-75 arası	,10645	,04073	,056	-,0016	,2145
		76-100 arası	,21045*	,05611	,001	,0616	,3592
		101-125 arası	,17523	,07224	,094	-,0164	,3668
	51-75 arası	25-50 arası	-,10645	,04073	,056	-,2145	,0016
		76-100 arası	,10400	,06072	,525	-,0570	,2650
		101-125 arası	,06879	,07588	1,000	-,1325	,2700
	76-100 arası	25-50 arası	-,21045*	,05611	,001	-,3592	-,0616
		51-75 arası	-,10400	,06072	,525	-,2650	,0570
		101-125 arası	-,03521	,08513	1,000	-,2610	,1906
	101-125 arası	25-50 arası	-,17523	,07224	,094	-,3668	,0164
		51-75 arası	-,06879	,07588	1,000	-,2700	,1325
		76-100 arası	,03521	,08513	1,000	-,1906	,2610
Pedagojik Yönetim	25-50 arası	51-75 arası	,13994*	,05233	,047	,0012	,2787
		76-100 arası	,27880*	,07209	<.001	,0876	,4700
		101-125 arası	,20547	,09282	,165	-,0407	,4516
	51-75 arası	25-50 arası	-,13994*	,05233	,047	-,2787	-,0012
		76-100 arası	,13886	,07801	,455	-,0680	,3458
		101-125 arası	,06553	,09749	1,000	-,1930	,3241
	76-100 arası	25-50 arası	-,27880*	,07209	<.001	-,4700	-,0876
		51-75 arası	-,13886	,07801	,455	-,3458	,0680
		101-125 arası	-,07333	,10938	1,000	-,3634	,2167

Tablo 52 – devamı

Örgütsel Koşulları Oluşturma	101-125 arası	25-50 arası	-,20547	,09282	,165	-,4516	,0407
		51-75 arası	-,06553	,09749	1,000	-,3241	,1930
		76-100 arası	,07333	,10938	1,000	-,2167	,3634
	25-50 arası	51-75 arası	,11056	,04672	,111	-,0133	,2345
		76-100 arası	,17628*	,06436	,039	,0056	,3470
		101-125 arası	,18562	,08287	,154	-,0342	,4054
	51-75 arası	25-50 arası	-,11056	,04672	,111	-,2345	,0133
		76-100 arası	,06572	,06965	1,000	-,1190	,2505
		101-125 arası	,07506	,08704	1,000	-,1558	,3059
	76-100 arası	25-50 arası	-,17628*	,06436	,039	-,3470	-,0056
		51-75 arası	-,06572	,06965	1,000	-,2505	,1190
		101-125 arası	,00933	,09765	1,000	-,2497	,2683
İletişim ve Değerler	101-125 arası	25-50 arası	-,18562	,08287	,154	-,4054	,0342
		51-75 arası	-,07506	,08704	1,000	-,3059	,1558
		76-100 arası	-,00933	,09765	1,000	-,2683	,2497
	25-50 arası	51-75 arası	,12187	,04772	,066	-,0047	,2484
		76-100 arası	,21932*	,06574	,006	,0450	,3937
		101-125 arası	,22080	,08464	,057	-,0037	,4453
	51-75 arası	25-50 arası	-,12187	,04772	,066	-,2484	,0047
		76-100 arası	,09745	,07114	1,000	-,0912	,2861
		101-125 arası	,09893	,08890	1,000	-,1368	,3347
	76-100 arası	25-50 arası	-,21932*	,06574	,006	-,3937	-,0450
		51-75 arası	-,09745	,07114	1,000	-,2861	,0912
		101-125 arası	,00148	,09974	1,000	-,2630	,2660
	101-125 arası	25-50 arası	-,22080	,08464	,057	-,4453	,0037
		51-75 arası	-,09893	,08890	1,000	-,3347	,1368
		76-100 arası	-,00148	,09974	1,000	-,2660	,2630
Okul İçinde Uyum Yaratma	25-50 arası	51-75 arası	,13428	,05647	,107	-,0155	,2840
		76-100 arası	,28365*	,07779	,002	,0773	,4900
		101-125 arası	,14365	,10016	,914	-,1220	,4093
	51-75 arası	25-50 arası	-,13428	,05647	,107	-,2840	,0155
		76-100 arası	,14937	,08419	,461	-,0739	,3726
		101-125 arası	,00937	,10520	1,000	-,2696	,2884
	76-100 arası	25-50 arası	-,28365*	,07779	,002	-,4900	-,0773
		51-75 arası	-,14937	,08419	,461	-,3726	,0739
		101-125 arası	-,14000	,11803	1,000	-,4530	,1730
	101-125 arası	25-50 arası	-,14365	,10016	,914	-,4093	,1220
		51-75 arası	-,00937	,10520	1,000	-,2884	,2696
		76-100 arası	,14000	,11803	1,000	-,1730	,4530
İzleme ve Rehberlik Etme	25-50 arası	51-75 arası	,10507	,05946	,468	-,0526	,2628
		76-100 arası	,21150	,08192	,061	-,0058	,4288
		101-125 arası	,08558	,10547	1,000	-,1941	,3653
	51-75 arası	25-50 arası	-,10507	,05946	,468	-,2628	,0526
		76-100 arası	,10643	,08865	1,000	-,1287	,3415
		101-125 arası	-,01950	,11078	1,000	-,3133	,2743
	76-100 arası	25-50 arası	-,21150	,08192	,061	-,4288	,0058
		51-75 arası	-,10643	,08865	1,000	-,3415	,1287
		101-125 arası	-,12593	,12429	1,000	-,4556	,2037
	101-125 arası	25-50 arası	-,08558	,10547	1,000	-,3653	,1941
		51-75 arası	,01950	,11078	1,000	-,2743	,3133
		76-100 arası	,12593	,12429	1,000	-,2037	,4556
Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği	25-50 arası	51-75 arası	,11532	,04525	,067	-,0047	,2353
		76-100 arası	,22809*	,06233	,002	,0628	,3934
		101-125 arası	,16966	,08026	,211	-,0432	,3825
	51-75 arası	25-50 arası	-,11532	,04525	,067	-,2353	,0047
		76-100 arası	,11277	,06746	,572	-,0661	,2917
		101-125 arası	,05434	,08430	1,000	-,1692	,2779
	76-100 arası	25-50 arası	-,22809*	,06233	,002	-,3934	-,0628
		51-75 arası	-,11277	,06746	,572	-,2917	,0661
		101-125 arası	-,05843	,09457	1,000	-,3093	,1924
	101-125 arası	25-50 arası	-,16966	,08026	,211	-,3825	,0432
		51-75 arası	-,05434	,08430	1,000	-,2779	,1692
		76-100 arası	,05843	,09457	1,000	-,1924	,3093

*. %95 Güvenilirlikle anlamlı ortalamalar arası farkları göstermektedir.

Tabloya 52'e göre ana boyutlardan olan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ($p:0,001<0,05$) ile bu boyutun alt boyutlarından olan öz yönetim ($p:0,02<0,05$) ve öz kontrol ($p:0,01<0,05$) boyutları için 76-100 arası ile 25-50 arası sayıda öğretmene sahip okulların farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir. Yetkinliğe dayalı iş performansı algısı açısından ise yine benzer bir durum söz konusudur ve farklılık 76-100 arası ile 25-50 arası sayıda öğretmene sahip okullardan kaynaklanmaktadır ($p:0,02<0,05$). Yetkinliğe dayalı iş performansı algısının alt boyutlarında da benzer bir durum söz konusudur ve tüm alt boyutlar için 76-100 arası ile 25-50 arası sayıda öğretmene sahip okulların farklılık oluşturduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Okullarda öğrenci sayısının artışı beraberinde öğretmen sayısını artıran bir unsurdur. Öğretmen sayısına göre yapılan analizler incelendiğinde; öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,391). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda görev yapan öğretmenlerin bulunduğu okullardaki idarecilerdir ($\bar{x}$: 4,1812) ve söz konusu boyut okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz yönetim, öğrenme istekliliği, öz kontrol alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ana boyutlardan olan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile bu boyutun alt boyutlarından olan öz yönetim ve öz kontrol boyutları için 76-100 arası ile 25-50 arası sayıda öğretmene sahip okulların farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen sayısı bakımından en az sayıya sahip okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Demirtaş ve ark. (2007, s. 445) okulun öğretmen sayısı değişkeni açısından bakıldığında, “okullardaki öğretmen sayısı arttıkça, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarda artış göstermektedir. Öğretmen sayısı az olan küçük okullarda öğretmenlerden kaynaklanan sorunların daha az yaşandığı, benzer biçimde okul ikliminden, öğrencilerden ve yönetimden kaynaklanan sorunlar okulun öğretmen sayısı arttıkça artmaktadır.” (s. 445). Nitel çalışma kapsamında yapılan görüşmelere dayanarak, çok sayıda öğretmenin çalıştığı büyük okulların birçok açıdan sorunlar yaşadığını söyleyebiliriz. Bu bulguları destekleyen benzer bulgular

Demirtaş ve ark. (2007) çalışmasında, “okulların öğretmen ve öğrenci sayısı açısından büyüklüğü önemli bir sorun kaynağı olmakla beraber yöneticiler büyük okullarda daha çok sorunla karşılaştıklarını” (s. 445) belirtmişlerdir. Özetle okullarda öğrenci ve öğretmen sayısı okul müdürlerinin iş yükünü etkileyen önemli bir unsurdur. Bu durumun beraberinde kişisel ve mesleki gelişime ayrılan zamanı da etkilediği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına ilişkin sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası iken ($\bar{x}$:4,526) en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okullardaki idarecilerdir ($\bar{x}$: 4,298). Ayrıca sonuçlar okul idarecilerinde yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okuldaki öğretmen sayısının yetkinliğe dayalı iş performansını (%4,6) düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında “*pedagojik yönetim, örgütsel koşulları oluşturma, iletişim ve değerler, okul içinde uyum yaratma ve izleme ve rehberlik etme*” alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yetkinliğe dayalı iş performans algısı açısından farklılık 76-100 arası ile 25-50 arası sayıda öğretmene sahip okullardan kaynaklanmaktadır. Bulgulara göre okuldaki öğretmen sayısı okul yöneticilerinin performansı ile ters orantılıdır, sayı arttıkça performans düşmektedir. Bu bulgulara örtüşen Demirtaş ve ark. (2007, s. 445) çalışması da dikkate alındığında, çok sayıda öğretmenin çalıştığı büyük okulların birçok açıdan sorunlar yaşadığı ileri sürülebilir. Okulların öğretmen ve öğrenci sayısı açısından büyüklüğü önemli bir sorun kaynağıdır. Bu nedenle öğretmen sayıları yüzlerle ve öğrenci sayıları binlerle ifade edilen büyük okullar yerine küçük okulların yapımı yoluna gidilebilir.

4.2.3. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişki-Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada dokuzuncu alt amaç, “*okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusuna cevap bulmaktır. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için “*Yapısal Eşitlik Modeli*” uygulanmış; bulgular alanyazındaki ilgili araştırmalar doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

İki ölçeğin boyutları arasındaki pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. Boyutlar Arası Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öz Yönetim	Öğrenme İstekliliği	Öz Kontrol	Hazır bulunuşluk	Pedagojik Yönetim	Örgütsel Koşulları Oluşturma	İletişim ve Değerler	Okul İçinde Uyum Yaratma	İzleme ve Rehberlik Etme	Finansal Kaynakların Sağlanması ve İş Performansı	
Öz Yönetim	--										
Öğrenme İstekliliği	,665**	--									
Öz Kontrol	,743**	,721**	--								
Hazırbulunuşluk	,904**	,888**	,899**	--							
Pedagojik Yönetim	,717**	,686**	,679**	,775**	--						
Örgütsel Koşulları Oluşturma	,678**	,559**	,603**	,686**	,784**	--					
İletişim ve Değerler	,642**	,482**	,537**	,621**	,707**	,652**	--				
Okul İçinde Uyum Yaratma	,664**	,676**	,659**	,743**	,845**	,759**	,609**	--			
İzleme ve Rehberlik Etme	,577**	,498**	,559**	,607**	,665**	,642**	,525**	,611**	--		
Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi	,396**	,380**	,378**	,430**	,461**	,459**	,377**	,510**	,284**	--	
İş Performans Algıları	,759**	,686**	,706**	,801**	,954**	,896**	,788**	,898**	,733**	,553**	--

** %99 Güvenilirlikle anlamlı korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Tablo 53 incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0,801$). Alt boyutlar açısından bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek ilişkiyi pedagojik yönetim boyutu ile vermiştir ($r=0,775$). Yetkinliğe dayalı iş performans algısı

ise öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk boyutunun alt boyutlarından öz yönetim ile en yüksek ilişkiyi vermiştir ($r=0,759$). Ayrıca tablodaki tüm korelasyonlar pozitif yönlü ve orta ile yüksek düzeyde ilişkiler göstermektedir.

Okul Müdürlerinin “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk” alt boyutlarından olan “öz kontrol”, “öğrenme istekliliği” ve “öz yönetim” boyutlarının okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ve alt boyutları arasındaki ilişki sonuçları sırası ile verilmiştir.

4.2.3.1.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öz Kontrol” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

“Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk” alt boyutlarından olan “**öz kontrol**” boyutu ile “*izleme ve rehberlik etme algıları*” arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu, “öz kontrol” boyutu ile “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. “*Öz Kontrol boyutu*” ve “*pedagojik yönetim boyutu*” arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla beraber bu ilişki yüksek bir değerdedir (0,929). “*Öz kontrol boyutu*” ile “*iletişim ve değerler*”, “*örgütsel koşulları oluşturma*” ve “*okul içinde uyum*” boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3.2.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öğrenme İstekliliği” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin “**öğrenme istekliliği**” boyutu ile “*izleme ve rehberlik etme*” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu, “öğrenme istekliliği” boyutu ile “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” boyutu arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. “*Öğrenme istekliliği*” boyutu ve “*pedagojik yönetim*” boyutu arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte bu ilişki yüksek bir değerdedir. “*Öğrenme istekliliği*” boyutu ile “*iletişim ve değerler*”, “*örgütsel koşulları oluşturma*” ve “*okul içinde uyum yaratma*” boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.2.3.3.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öz Yönetim” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin “*öz yönetim*” boyutu ile “*izleme ve rehberlik etme*” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, “*öz yönetim*” boyutu ile “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. “*Öz yönetim*” boyutu ile “*pedagojik yönetim*” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. “*Öz yönetim*” boyutu ile “*iletişim ve değerler*”, “*örgütsel koşulları oluşturma*” ve “*okul içinde uyum yaratma*” boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özetle, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında *öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi* en yüksek ilişkiyi “*pedagojik yönetim*” boyutu ile vermiştir. *Yetkinliğe dayalı iş performans algısı* ise *öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk* boyutunun alt boyutlarından “*öz yönetim*” ile en yüksek ilişkiyi vermiştir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin informal yollardan (öz-yönetimli, tesadüf ve sosyal) öğrenme eğilimleri onların yetkinliklerini (bilgi, beceri ve tutum) ve buna bağlı iş performanslarını pozitif yönde etkilemektedir.

Alanyazında informal (öz-yönetimli, tesadüf ve sosyal) öğrenme biçimlerinden olan öz-yönetimli öğrenmenin, birey ve örgüt performansını artırdığına dair teorik ve pratik birçok çalışma mevcuttur. Türkiye’de bu çalışmalar özellikle eğitim örgütlerinde çok az yapılmış olmakla birlikte yurt dışında 1960’lı yıllardan itibaren informal ve öz-yönetimli öğrenmenin önemi, birey ve örgüt performansında pozitif etkisi birçok çalışmanın konusu olmuştur. Ülkemizde informal öğrenme ile iş performansı ilişkisine yönelik yeterli çalışmanın olmaması bilinç ve farkındalık eksikliğine bağlanabilir.

Uzmanlar iş yerinde informal öğrenme yoluyla beceriler geliştirebilmektedir (Cseh; Watkins, Watkins, D.C. Marsick, 1999). İnfomal öğrenme, insanların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek iş ortamlarında görevlerini etkili şekilde yapmalarını sağlamaktadır (Lohman, 2005). ABD Çalışma Bakanlığı’nın 1996 tarihli Çalışma

İstatistikleri Raporuna göre, işyerindeki tüm öğrenmelerin yaklaşık %70'i informal öğrenmedir (Frazis; Gittleman; Joyce, 1998). Bu verilere dayanarak informal öğrenmenin örgütlerin etkililiği ve rekabet edebilirliği için temel teşkil ettiğini söylemek mümkündür (Aktaran Silva, Fagundes, 2011, s. 2). Bu görüşler bu çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Yapılan görüşmelerde okul müdürleri mesleki anlamda bilgi beceri kazanmak için informal öğrenmeye yönlendiklerini belirtmişlerdir. İş yaşamındaki önemi nedeniyle birçok örgütte araştırılan informal öğrenme eğitim kurumlarında da önemli bir araştırma konusu olmuştur. Ringling ve ark. (2020, s. 109-110) göre; son 15 yılda, müdürlerin resmi olarak nasıl hazırlanacağına (örneğin üniversiteler aracılığıyla hizmet öncesi sertifika programları) ve nasıl geliştirileceğine (örneğin okul bölgeleri tarafından sağlanan hizmet içi eğitim) ilişkin araştırmaların çarpıcı biçimde artması bu anlamda şaşırtıcı değildir. 2018 OECD Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'ndan (TALIS) elde edilen bulgular, okul müdürlerinin % 99'unun bir tür mesleki gelişime katıldığı yönünde görüş bildirdiğini ve %90'dan fazlasının bu gelişimi kariyerleri için çok önemli gördüklerini ortaya koymuştur (OECD, 2020). Okul müdürleri üzerine yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin % 96'sı, iş deneyimlerinde informal öğrenmenin ve meslektaşlar tarafından yapılan rehberliğin, resmi lisansüstü programlara ve hizmet içi eğitimlere kıyasla, rollerine hazırlanmak için daha faydalı olduğuna inanmaktadır (Hess & Kelly, 2007; 2018 OECD'den aktaran Ringling ve ark. 2020, s.109-110).

Chien Yu (1998, s. ii-iii), tarafından yapılan “*Lise Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazır Bulunuşlukları ile İş Performansları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*” isimli doktora çalışmasında, lise müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile iş performansı algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, bir bütün olarak, lise müdürlerinin genel iş performanslarından memnun olduklarını ve genel yetişkin grubuna kıyasla öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerini planlama ve uygulama olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile iş performansı arasında düşük, pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin ortalama iş performansı puanı ile; problem çözme, muhakeme yeteneği, örgütsel yetenek, kararlılık, liderlik, strese tolerans, sözlü iletişim, kişisel

motivasyon, eğitim değerleri, beşeri ilişkiler ve mesleki faaliyetler alanlarına ilişkin iş becerileri algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Guglielmino ve Hillard (2007, s. 19) tarafından yapılan çalışmada, öz-yönetimli öğrenme ve performans arasındaki belgelenmiş bağlantılardan yola çıkarak, kendi eyaletlerinde okuma gelişimine öncülük etmede örnek olarak belirlenmiş on ilkokul müdüründen oluşan, seçilmiş bir örneklem tarafından öz-yönetimli öğrenmenin faydaları araştırılmıştır. İncelenen veriler, bir saatlik görüşmelerin dökümlerini, gözlemci notlarını ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırlık ölçeği puanlarını içermektedir. Çalışmanın kapsayıcı sonucuna göre; bu örnek okul müdürlerinin yenilikçi, öğretmenleri yetkilendiren, paylaşımcı liderlik sergileyen ve okullarında okuma gelişimine öncülük etmek için verileri kullanan eğitim girişimcileri olarak tanımlandıkları tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırlık ölçeğinde okul müdürlerinin puanları, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki en iyi girişimcilerin puanlarıyla karşılaştırılabilir şekilde son derece yüksek çıkmıştır. Guglielmino, Guglielmino ve Long (1987, s. 303), öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu daha yüksek işyeri performans verimiyle ilişkilendirmiştir. Daha sonraki araştırmacılar, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile yaşamın diğer birçok alanındaki başarı arasında ilişki bulmuştur. Reio (2004, s. 19), öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk konusunda daha yüksek puan alanların: bağımsız, öğrenme kararlarından sorumlu, risk ve belirsizliğe karşı hoşgörülü, yansıtıcı, yaratıcı ve öğrenmede başarılı olduklarını tespit etmiştir. Connolly (2004), kurumsal bir ortamda öz-yönetimli öğrenme ve liderliği karşılaştırmış ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinde daha yüksek puan alan ve kendi kendine öğrenmeye daha fazla zaman ayıran liderlerin başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğunu bildirmiştir (Zsiga ve Webster, 2007, s. 63). P. J. Guglielmino, L. M. Guglielmino ve Long (1987, s. 303) tarafından yapılan *“İşyerinde Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk ve Performans”* isimli çalışma, mesleki bir ortamda öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve performans arasındaki ilişkiyi belirlemek için tasarlanmıştır. Örneklem, büyük bir Amerikan kamu hizmeti şirketinin popülasyonundan: 421'i yönetici, 318'i yönetici olamayan ve 14'ü ise meslek durumunu tanımlamayan toplam 753 kişiden oluşmaktadır. Denekler yönetim düzeyleri, cinsiyetleri, yaşları, eğitimleri, ırkları, iş performans derecelendirmeleri, işlerinde ihtiyaç duydukları yaratıcılıkları, işlerinde ihtiyaç duydukları problem çözme

yetenekleri ve işlerindeki değişim dereceleri hakkında bilgi vermiştir. Dokuz hipotez 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibidir: (a) Çok yüksek düzeyde yaratıcılık gerektiren işlerde üstün performans gösterenler, diğerlerinden önemli ölçüde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına sahiptir; (b) çok yüksek derecede problem çözme becerisi gerektiren işlerde üstün performans gösterenler, diğerlerinden önemli ölçüde daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği puanlarına sahiptir; ve (c) daha yüksek eğitim seviyelerini tamamlayan bireyler, daha yüksek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarına sahip olma eğilimindedir.

Yurt içi alanyazın açısından baktığımızda, Türkiye’de okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri ile performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu konuda eğitim alanında az sayıda çalışma olmakla beraber, bu çalışmalar genellikle öğrenci, öğretmen adayları ve çok az olsada öğretmenler ile ilgili yapılmıştır. Okul müdürleri ile ilgili çalışma olmadığı için öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Karataş (2013, s. 64-65) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi, akademik başarı ortalaması, genel öz yeterlik değişkenleri arasında olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Gedik (2022, s. 85) tarafından yapılan çalışmada, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano öğrenme stilleri ile öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bugün içinde yaşadığımız karmaşık ve değişen ortamlar toplumlara, insanlara, kurumlara ve organizasyonlara büyük talepler getirmektedir. Tüm öğrenme ve çalışma alanlarında bilginin sürekli artması, teknolojik gelişmeler (özellikle bilgi ve iletişim teknolojisi) derin ve küresel değişiklikler öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu teşvik eden ana güçlerdir. Yapılan çalışmalarda (Ellinger, Yang, ve Howton, 2002; Marsick ve Watkins, 1999; Pfeffer ve Veiga, 1999) öğrenmenin organizasyonlarda rekabet için önemli bir avantaj kaynağı olduğu öğrenme ve gelişim için elverişli ortamlar yaratmanın bireysel ve organizasyonel performansı artırabileceği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Modern işverenler tarafından, teknoloji, araştırma, üretim veya satış bölümleri için birtakım becerilere sahip adaylar artık tercih edilmektedir. Rowden’a (1996) göre, işletmeler öğrenen organizasyonlara dönüştükçe, yaşam boyu

öğrenme ve bireylerin nasıl öğrendikleri önem kazanmış, bu öğrenmeler aynı zamanda performans gelişimi için kritik bir unsur haline gelmiştir. Bireylerin, işyerinde hayatta kalmak ve başarılı olmak için nasıl öğreneceklerini öğrenme becerisini kazanmaları gerekmektedir (Poliakoff, 2006). Toplum ve işveren açısından bakıldığında, öz-yönetimli öğrenmenin değeri giderek daha fazla kanıtlanmaktadır. Dünya çapında yüksek maaşlı işverenler, sorun yaratmak yerine çözen, öğretilmesini beklemek yerine öğrenmek için acele eden ve ertelemek yerine karar veren bireyleri işe almaktadır (Aktaran Zsiga ve Webster, 2007, s. 63).

Yapılan araştırmalara göre yüksek öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olanların, yüksek derecede problem çözme, yaratıcı olma ve değişim gerektiren işlerde daha iyi performans gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür (Durr, 1992; L.M. Guglielmino, P.J. Guglielmino, ve Long, 1987; Roberts, 1986). Ayrıca Guglielmino (1993, s. 233) öz-yönetimli öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde hazırbulunuşluk ile işte yüksek düzeyde performans arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu bildirmiştir. Bu ilişkiler, yüksek düzeyde yaratıcılık gerektiren veya yüksek oranda değişim içeren işlerde daha da güçlü olmakla birlikte, yönetim seviyeleri yükseldikçe, öz-yönetimli öğrenme seviyeleri de yükselmiştir (Guglielmino ve Hillard, 2007, s. 32). Birçok araştırmacı (L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino, 1994; Foucher ve Trembay, 1993; Guglielmino ve Roberts, 1992) işyerinde öz-yönetimli öğrenmenin önemini vurgulamış ve elde edilen bulgular öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Foucher ve Tremblay (1993), öz-yönetimli öğrenmenin işyerinde becerileri sürdürebileceği ve geliştirebileceği sonucuna varmıştır. Sonuç olarak, öz-yönetimli öğrenme, kendi kendine öğrenme yeteneği, yaşam için giderek daha önemli hale gelmektedir. (Chien Yu, 1998, s. 2). Birçok bilim adamına göre öz-yönetimli öğrenmeyi iş yerinde teşvik etmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü bilgi ve beceri bbozulabilir metalar haline gelmiştir ve çalışanlar sürekli öğrenmeyi kariyer boyu devam eden bir süreç olarak benimsemelidir (Guglielmino ve Murdick, 1997; Londra ve Smither, 1999; Zemke, 1998). Kuruluşlar daha duyarlı ve uygun maliyetli öğrenme altyapıları oluşturmaya çalıştıkça, teknolojiyi içeren ve geleneksel eğitimi azaltan, öğrenenlerin daha fazla kendi kendilerini yönetmelerini gerektiren esnek öğrenme yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, örgütlerin öğrenen örgütler olmaya çalışması sonucu, grup düzeyinde ve örgütsel

düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi için, bireysel düzeyde öğrenme yeteneğinin oluşturulması kritik hale gelmiştir (Confessore ve Kops, 1998). Kısacası, L.M. Guglielmino ve P.J. Guglielmino (2001) kendi kendini yöneten öğrenenin öğrenen organizasyonun temel taşı olduğunu iddia etmiştir.

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişimler ve artan talepler birçok alanda olduğu gibi şüphesiz okulları da etkilemektedir. Dolayısıyla Balyer'in (2012, s. 75) ifade ettiği gibi “*okul müdürlerinin rol yelpazesi de genişlemektedir.*” Bu değişikliklerle karşı karşıya kalan okul müdürleri, formal eğitim ve gelişime yönelse de bu eğitimlerin nicelik ve nitelik anlamında ihtiyaçlara cevap veremediği ya da zaman olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışma bulguları ve diğer çalışmalar, okul müdürlerinin görevleri ile ilgili çoğu bilgi, beceri ve tutumları informal yollardan elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öz-yönetimli öğrenme buna bağlı olarak bilgi edinimi ve beceri gelişimi hem öğrenenlere hem de onları istihdam eden organizasyonlara fayda sağlamaktadır. Bugüne kadar yapılan araştırmalar, öz-yönetimli öğrenme ile iş performansı arasında olumlu bir ilişki olduğunu aynı zamanda öz-yönetimli öğrenmenin eğitim maliyetlerinde önemli tasarruflar sağladığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla örgütlerde öz-yönetimli öğrenmenin teşvik edilmesi ve gereken desteğin sağlanması önemlidir. Nitekim Bierema (1996, s. 25) “*Örgütlerdeki nihai zorluğun, yetişkin öğrencilerin öz yönetimli öğrenenler olarak bu eğilimleri kullanmalarını engellemek ve cesaretlerini kıran engeller yaratmak olduğu*”nu ileri sürmüştür (Ellinger, 2004, s. 166-167). Özetle, öz-yönetimli (kendi kendine) öğrenme iş görenlerin, yöneticilerin ve örgütlerin etkili olmasında büyük öneme sahiptir. Çünkü örgütlerin etkili olması çalışanların yüksek performans göstermesine bağlıdır. Bu yüksek performans ise bireylerde birtakım bilgi, beceri, tutum yani kısaca yetkinlik gerektirmekle birlikte literatüre dayanarak bu yetkinliklerin elde edilmesinin özellikle bireylerin öz-yönetimli öğrenmelerine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada nitel araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak, okul müdürlerinin informal öğrenme konusunda rol model olmalarının ve sürece liderlik etmelerinin örgüt performansı açısından önemli bir husus olduğunu söylenebiliriz. Sonuç olarak eğitim örgütlerinde informal öğrenme yöntemlerinin, stratejilerinin, kaynaklarının araştırılması doğal olarak gerçekleşen informal öğrenmeler konusunda bir farkındalık sağlayarak söz konusu öğrenme ortamlarının veya kaynaklarının daha etkin

ve verimli hale gelmesini sağlayabilir. Araştırma sonuçlarının eğitim örgütlerinde informal öğrenme uygulamalarını geliştireceği informal öğrenmenin yaygınlaşması için uygun ortamların oluşturulmasına katkıda bulunacağı ve eğitim örgütleri için örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca örgütsel öğrenme ve kurumsal performans arasındaki ilişki göz önüne alındığında örgütlerin gerek formal gerekse informal öğrenmeleri büyük öneme sahiptir. Bunun yanı sıra informal yollardan öğrenen okul müdürleri bu anlamda çalışanlarda farkındalık yaratarak onlara destek sağlayabilir. Ellinger (2005) yöneticilerinin informal öğrenmeyi birtakım yollarla etkileyebileceğini öne sürmüş ve bunları: Öğrenme fırsatları sağlamak, koç ve mentor olarak hareket etmek, görünür bir şekilde öğrenme için destek ve alan sağlamak, risk almaya ve hatalardan ders çıkarmaya izin vermek, bilgi paylaşımının önemini vurgulamak, olumlu geri bildirim ve destek sağlamak, rol model olarak hareket etmek, şeklinde sıralamıştır. Bu çalışmanın, okul müdürlerinin informal ve öz-yönetimli öğrenmelerinde yol gösterici bir klavuz olması umut edilmektedir.

Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için yapısal eşitlik modeli uygulanmış ve sonuçlar aşağıda tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. YEM Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	İstatistik	Kabul Edilebilir Değerler	İyi Değerler
RMSEA	0,072	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
$\chi^2/s.d.$	3,001	$2 \leq \chi^2/s.d \leq 5$	$0 \leq \chi^2/s.d < 2$
SRMR	0,060	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR \leq 0.05$
NFI	0,99	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
GFI	0,96	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	0,96	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
PGFI	0,91	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	0,99	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$

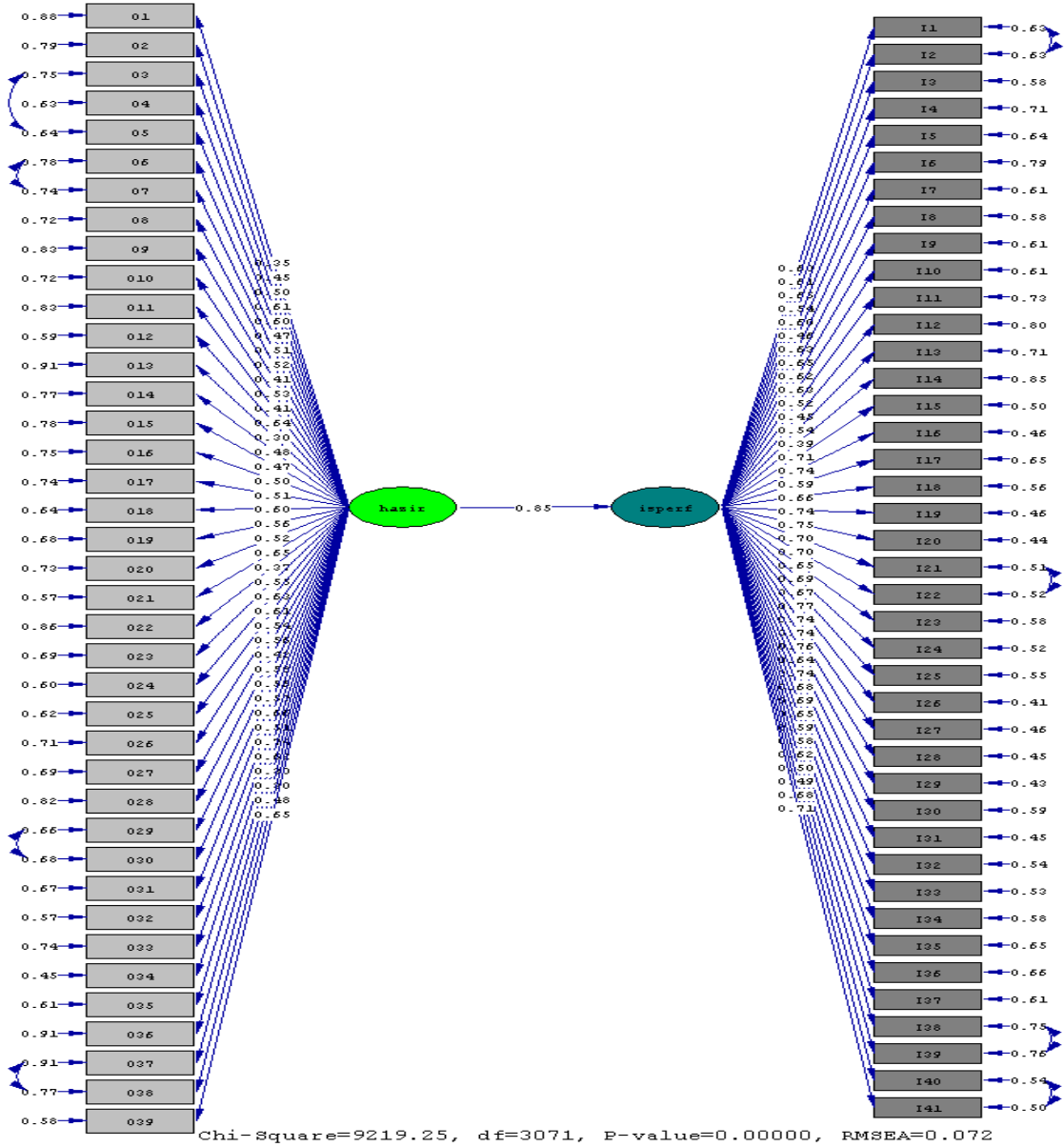
Serbestlik Derecesi=3071

$\chi^2 = 9219,25$

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, **NFI:** Normed Fit Index, **GFI:** Goodness Of Fit Index, **AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index

Uyum indeksi değerleri incelendiğinde söz konusu indekslerin iyi veya kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan taslak modelin mevcut veri setiyle iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Faktör yükleri ve etki düzeylerinin tespit edilmesi için çizilen PATH diyagramı aşağıda Şekil 4’de verilmiştir:



Şekil 4. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algılarına Olan Etkisi -PATH Diyagram

Elde edilen YEM eşitliği aşağıdaki denklemdeki gibidir:

$$(1) \quad isperf = 0,85 * hazir, \text{ Errorvar.} = 1.00, R^2 = 0.73$$

(0.096)
17.13

(1) numaralı eşitlik incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (hazir) düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları (isper) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p:0,005<0,05$ ve standartlaştırılmış $\beta=0,85$), modeldeki R^2 incelendiğinde ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin varyansındaki değişimi açıklama gücü yüksektir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde okul müdürlerinin Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasında yüksek bir ilişki olduğu söylenebilir. PATH diyagramı (Şekil 4) incelendiğinde YEM'deki faktör yük değerlerinin 0,35 ile 0,74 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Standartlaştırılmış faktör yükleri (λ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişken ile ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda incelendiğinde ölçekteki maddelerin ait oldukları boyutla orta ve yüksek düzeyde ilişki içinde oldukları görülmektedir.

Katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin alt boyutlarından olan öz kontrol boyutunun yetkinliğe dayalı iş performans algıları alt boyutları ile etkileşimini göstermek için oluşturulan Yem Modeli Tablo 55'te verilmiştir.

Tablo 55. Öz Kontrol ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutlarının YEM Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	İstatistik	Kabul Edilebilir Değerler	İyi Değerler
RMSEA	0,075	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
$\chi^2/s.d.$	3,140	$2 \leq \chi^2/s.d \leq 5$	$0 \leq \chi^2/s.d < 2$
SRMR	0,057	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR \leq 0.05$
NFI	0,99	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
GFI	0,98	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	0,98	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
PGFI	0,90	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	0,99	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$

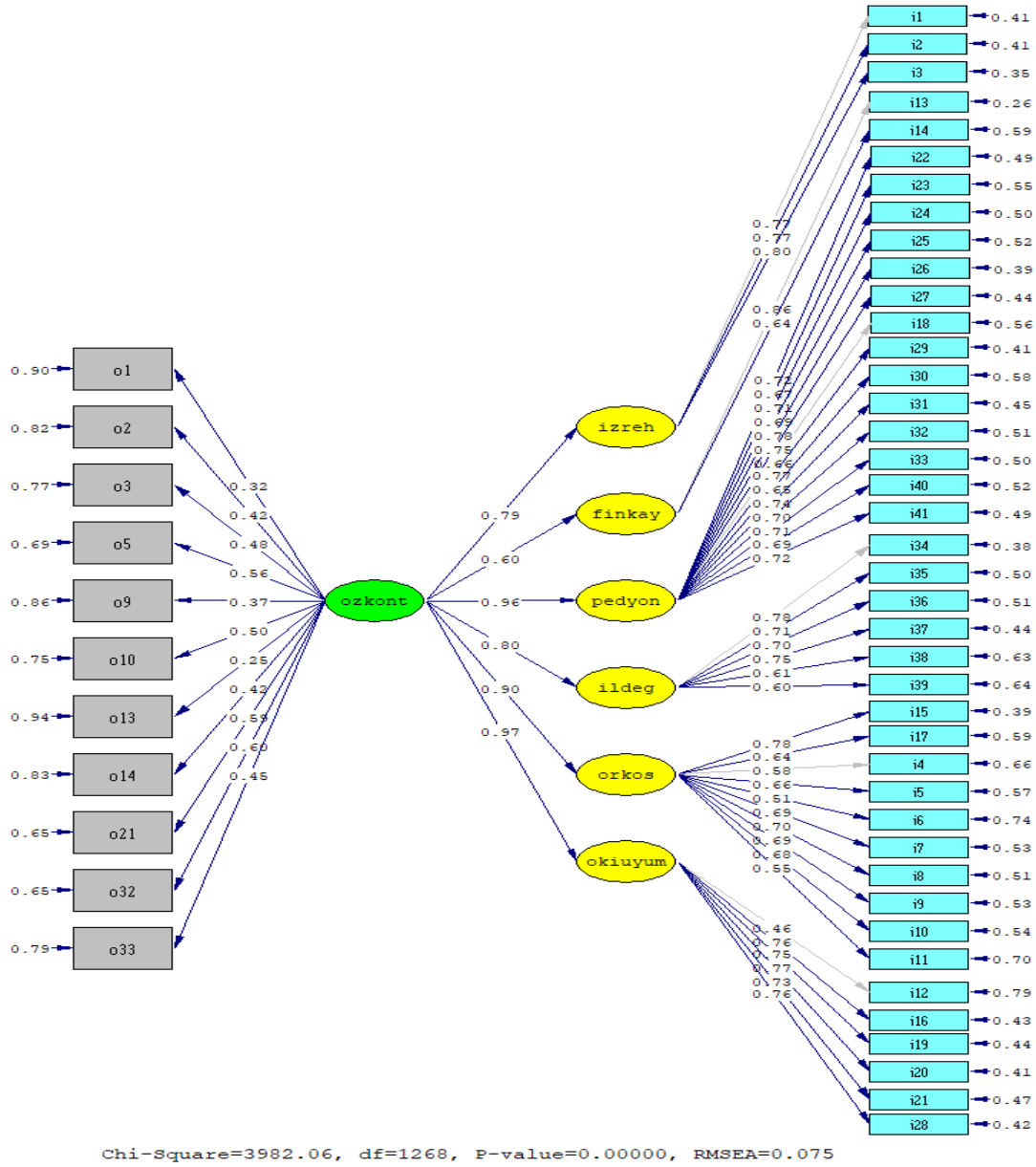
Serbestlik Derecesi=1268

$\chi^2 = 3982,06$

P-Value for Test of Close Fit ($RMSEA < 0.05$) = 0.00

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, **NFI:** Normed Fit Index, **GFI:** Goodness Of Fit Index, **AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index

Tablo 55’te uyum indeksi değerleri incelendiğinde söz konusu indekslerin iyi veya kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan taslak modelin mevcut veri setiyle iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Faktör yükleri ve etki düzeylerinin tespit edilmesi için çizilen PATH diyagramı Şekil 5’te aşağıda verilmiştir:



Şekil 5. Katılımcıların Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Alt Boyutlarından Olan Öz Kontrol Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları ile Etkileşimi -PATH Diyagramı

Oluşturulan denklemler aşağıdaki gibidir:

$$\begin{aligned} \text{izreh} &= 0.79 \cdot \text{ozkont}, \text{ Errorvar.} = 0.38, R^2 = 0.62 \\ (2) \quad & \quad (0.019) \quad \quad (0.028) \\ & \quad 42.50 \quad \quad 13.25 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{finkay} &= 0.60 \cdot \text{ozkont}, \text{ Errorvar.} = 0.64, R^2 = 0.36 \\ (3) \quad & \quad (0.020) \quad \quad (0.064) \\ & \quad 30.14 \quad \quad 9.99 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{pedyon} &= 0.96 \cdot \text{ozkont}, \text{ Errorvar.} = 0.085, R^2 = 0.92 \\ (4) \quad & \quad (0.020) \quad \quad (0.0060) \\ & \quad 47.87 \quad \quad 14.18 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{ildeg} &= 0.80 \cdot \text{ozkont}, \text{ Errorvar.} = 0.35, R^2 = 0.65 \\ (5) \quad & \quad (0.019) \quad \quad (0.023) \\ & \quad 41.90 \quad \quad 15.40 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{orkos} &= 0.90 \cdot \text{ozkont}, \text{ Errorvar.} = 0.18, R^2 = 0.82 \\ (6) \quad & \quad (0.019) \quad \quad (0.0065) \\ & \quad 46.59 \quad \quad 27.76 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{okiuyum} &= 0.97 \cdot \text{ozkont}, \text{ Errorvar.} = 0.059, R^2 = 0.94 \\ (7) \quad & \quad (0.020) \quad \quad (0.0097) \\ & \quad 48.11 \quad \quad 6.10 \end{aligned}$$

2 numaralı eşitlik incelendiğinde okul müdürlerinin *öz kontrol boyutu ile izleme ve rehberlik etme* boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,79$). Denklemdaki R^2 incelendiğinde ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin varyansındaki değişimi açıklama gücü orta düzeydedir. 3 numaralı eşitliğe göre *öz kontrol boyutu ile finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,60$) ve R^2 düşük düzeydedir. 4 Numaralı eşitliğe göre *öz kontrol boyutu ile pedagojik yönetim boyutu* arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,96$) R^2 bu ilişki oldukça yüksek bir değerdedir (0,929). Öz kontrol boyutu ile 5, 6 ve 7 numaralı eşitliklerden de görüleceği üzere *iletişim ve değerler* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,80$), *örgütsel koşulları oluşturma* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,90$) ve *okul içinde uyum yaratma* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,97$) boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Belirlilik katsayıları incelendiğinde *öz kontrol boyutunun*

iletişim ve değerler boyutunun varyansını açıklama düzeyi 0,65, *örgütsel koşullar* boyutunda 0,82 ve *okul içinde uyum yaratma* boyutunda ise 0,94'tür.

PATH diyagramı incelendiğinde YEM'deki faktör yük değerlerinin 0,46 ile 0,86 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin alt boyutlarından olan öğrenme istekliliği boyutunun yetkinliğe dayalı iş performans algıları alt boyutları ile etkileşimini göstermek için oluşturulan YEM modeli aşağıda Tablo 56'da verilmiştir:

Tablo 56. Öğrenme İstekliliği ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algısı Alt Boyutlarının YEM Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	İstatistik	Kabul Edilebilir Değerler	İyi Değerler
RMSEA	0,076	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.10$	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$
$\chi^2/\text{s.d.}$	3,215	$2 \leq \chi^2/\text{s.d} \leq 5$	$0 \leq \chi^2/\text{s.d} < 2$
SRMR	0,059	$0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$
NFI	0,99	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$
GFI	0,97	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$
AGFI	0,97	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$
PGFI	0,90	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$
CFI	0,99	$0.90 \leq \text{CFI} \leq 0.95$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 1.00$

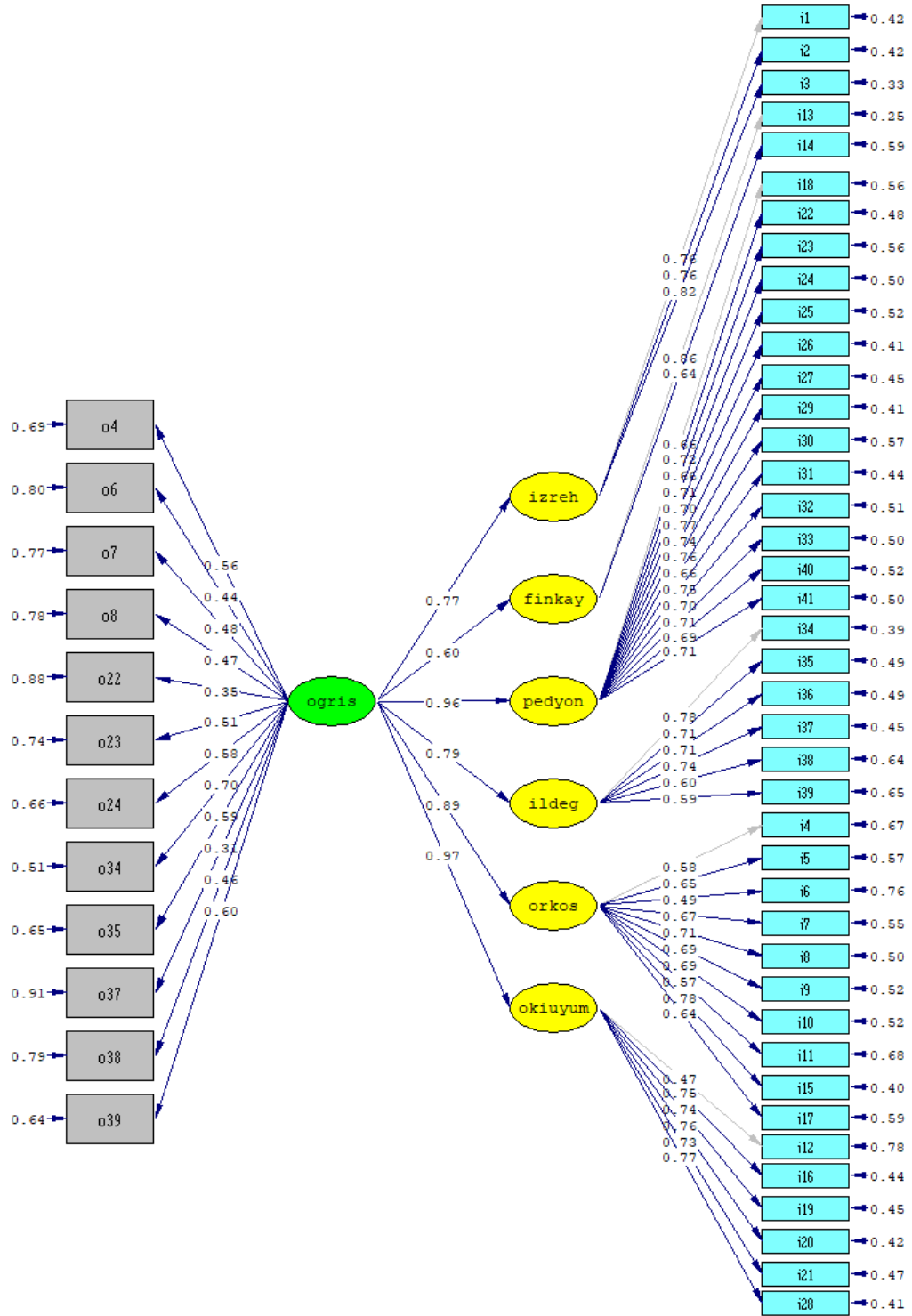
Serbestlik Derecesi=1319

$\chi^2 = 4240,85$

P-Value for Test of Close Fit ($\text{RMSEA} < 0.05$) = 0.00

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, **NFI:** Normed Fit Index, **GFI:** Goodness Of Fit Index, **AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index

Tablo 56 incelendiğinde uyum indeksi değerlerinin iyi veya kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan taslak modelin mevcut veri setiyle iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Faktör yükleri ve etki düzeylerinin tespit edilmesi için çizilen PATH diyagramı Şekil 6'da verilmiştir:



Chi-Square=4240.85, df=1319, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

Şekil 6. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Alt Boyutlarından Olan Öğrenme İstekliliği Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Alt Boyutları ile Etkileşimi-PATH Diyagramı

Oluşturulan denklemler aşağıdaki verilmiştir:

$$\begin{aligned} \text{izreh} &= 0.77 * \text{ogris}, \text{Errorvar.} = 0.40, R^2 = 0.60 \\ (8) \quad & \quad (0.019) \quad (0.028) \\ & \quad 40.23 \quad 14.31 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{finkay} &= 0.60 * \text{ogris}, \text{Errorvar.} = 0.63, R^2 = 0.37 \\ (9) \quad & \quad (0.019) \quad (0.058) \\ & \quad 31.32 \quad 10.87 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{pedyon} &= 0.96 * \text{ogris}, \text{Errorvar.} = 0.083, R^2 = 0.92 \\ (10) \quad & \quad (0.019) \quad (0.0058) \\ & \quad 50.69 \quad 14.33 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{ildeg} &= 0.79 * \text{ogris}, \text{Errorvar.} = 0.38, R^2 = 0.62 \\ (11) \quad & \quad (0.019) \quad (0.023) \\ & \quad 41.70 \quad 16.53 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{orkos} &= 0.89 * \text{ogris}, \text{Errorvar.} = 0.22, R^2 = 0.78 \\ (12) \quad & \quad (0.016) \quad (0.0065) \\ & \quad 55.79 \quad 33.46 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \text{okiuyum} &= 0.97 * \text{ogris}, \text{Errorvar.} = 0.052, R^2 = 0.95 \\ (13) \quad & \quad (0.020) \quad (0.0100) \\ & \quad 49.62 \quad 5.19 \end{aligned}$$

Kurulan regresyon denklemlerinden 8 numaralı eşitlik incelendiğinde okul müdürlerinin *öğrenme istekliliği* boyutu ile *izleme ve rehberlik etme* boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,77$). 8 numaralı denklemdeki R^2 incelendiğinde ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin varyansındaki değişimi açıklama gücü ($R^2 = 0.60$) orta düzeydedir ($R^2 = \dots -$ arası). 9 numaralı eşitliğe göre *öğrenme istekliliği* boyutu ile *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,60$) ve R^2 düşük düzeydedir (0,37). 10 Numaralı eşitliğe göre *öğrenme istekliliği boyutu ile pedagojik yönetim boyutu* arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,96$) R^2 bu ilişki gayet yüksek bir değerdedir (0,92). *Öğrenme istekliliği boyutu ile iletişim ve değerler* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,79$), *örgütsel koşulları oluşturma* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,89$) ve *okul içinde uyum yaratma* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,97$) boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Belirlilik

katsayıları incelendiğinde *öğrenme istekliliği* boyutunun *iletişim ve değerler* boyutunun varyansını açıklama düzeyi 0,62, *örgütsel koşullar* boyutunda 0,78 ve *okul içinde uyum yaratma* boyutunda ise 0,95'tir.

PATH diyagramı incelendiğinde YEM'deki faktör yük değerlerinin 0,35 ile 0,86 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

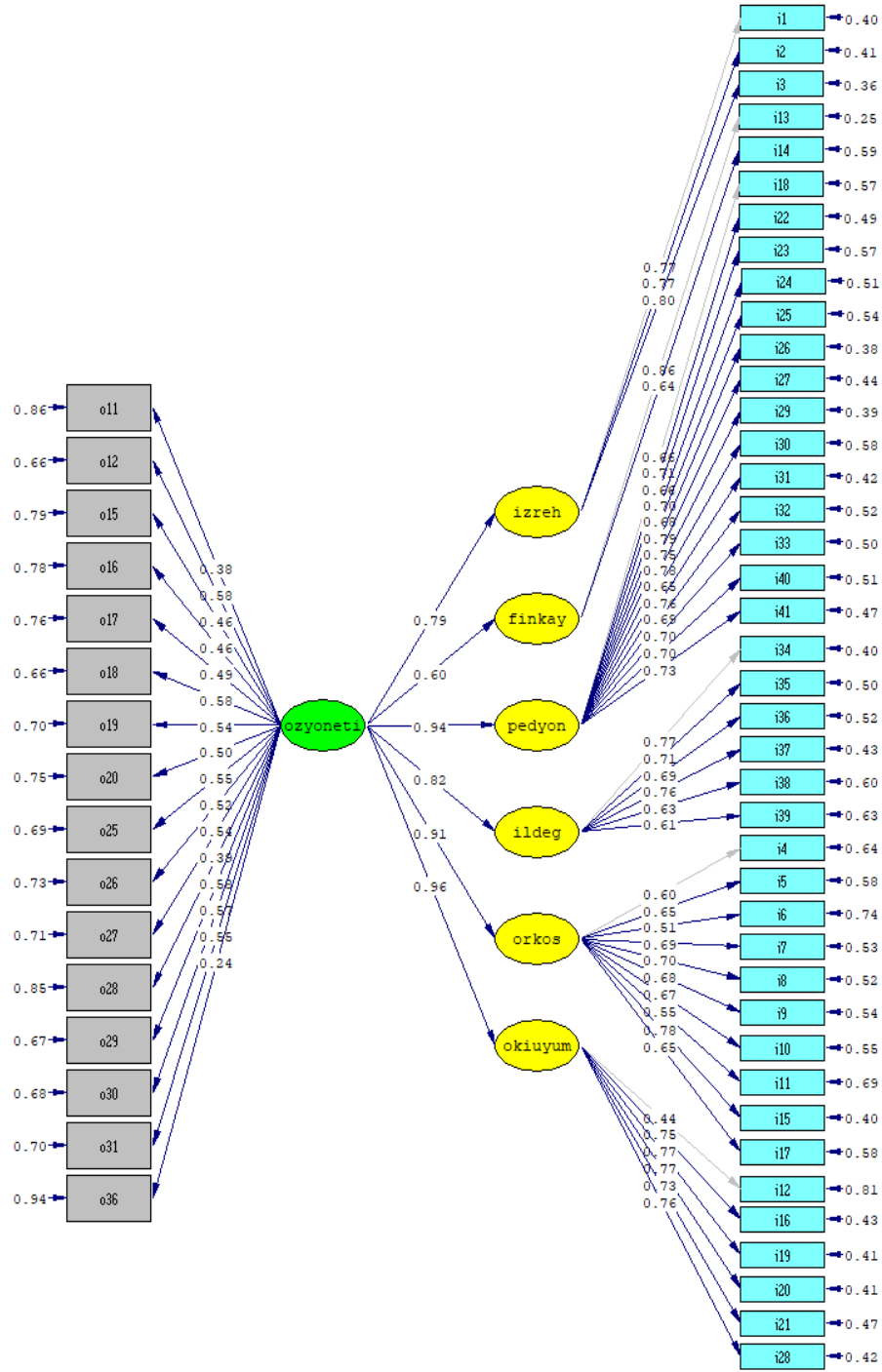
Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları boyutunun alt boyutlarından olan öz yönetim alt boyutunun yetkinliğe dayalı iş performans algısı alt boyutları ile etkileşimini göstermek için oluşturulan YEM modeli aşağıda Tablo 57'de verilmiştir:

Tablo 57. Öz Yönetim ve Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algısı Alt Boyutlarının YEM Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksi	İstatistik	Kabul Edilebilir Değerler	İyi Değerler
RMSEA	0,076	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$
$\chi^2/s.d.$	3,215	$2 \leq \chi^2/s.d \leq 5$	$0 \leq \chi^2/s.d < 2$
SRMR	0,059	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	$0 \leq SRMR \leq 0.05$
NFI	0,99	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
GFI	0,97	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$
AGFI	0,97	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
PGFI	0,90	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$
CFI	0,99	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$
Serbestlik Derecesi=1319			
$\chi^2 = 4240,85$			
P-Value for Test of Close Fit ($RMSEA < 0.05$) = 0.00			

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation, **NFI:** Normed Fit Index, **GFI:** Goodness Of Fit Index, **AGFI:** Adjusted Goodness of Fit Index, **CFI:** Comparative Fit Index

Tablo 57 incelendiğinde uyum indeksi değerlerinin iyi veya kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar oluşturulan taslak modelin mevcut veri setiyle iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Faktör yükleri ve ilişki düzeylerinin tespit edilmesi için çizilen PATH diyagramı Şekil 7'de verilmiştir:



Chi-Square=5546.21, df=1533, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 7. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan Öz Yönetim'in Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Etkileşimi- PATH Diyagramı

Oluşturulan denklemler aşağıdaki gibidir:

$$\begin{aligned}
(14) \quad \text{izreh} &= 0.79 \cdot \text{ozyoneti}, \text{ Errorvar.} = 0.38, R^2 = 0.62 \\
&\quad (0.018) \quad (0.028) \\
&\quad 43.84 \quad 13.51 \\
(15) \quad \text{finkay} &= 0.60 \cdot \text{ozyoneti}, \text{ Errorvar.} = 0.64, R^2 = 0.36 \\
&\quad (0.019) \quad (0.060) \\
&\quad 31.05 \quad 10.63 \\
(16) \quad \text{pedyon} &= 0.94 \cdot \text{ozyoneti}, \text{ Errorvar.} = 0.11, R^2 = 0.89 \\
&\quad (0.019) \quad (0.0058) \\
&\quad 49.43 \quad 18.51 \\
(17) \quad \text{ildeg} &= 0.82 \cdot \text{ozyoneti}, \text{ Errorvar.} = 0.32, R^2 = 0.68 \\
&\quad (0.020) \quad (0.024) \\
&\quad 41.48 \quad 13.32 \\
(18) \quad \text{orkos} &= 0.91 \cdot \text{ozyoneti}, \text{ Errorvar.} = 0.17, R^2 = 0.83 \\
&\quad (0.019) \quad (0.0068) \\
&\quad 47.71 \quad 24.38 \\
(19) \quad \text{okiuyum} &= 0.96 \cdot \text{ozyoneti}, \text{ Errorvar.} = 0.087, R^2 = 0.91 \\
&\quad (0.019) \quad (0.0086) \\
&\quad 49.47 \quad 10.11
\end{aligned}$$

Kurulan denklemlerden 14 numaralı eşitlik incelendiğinde okul müdürlerinin *öz yönetim boyutu ile izleme ve rehberlik etme* boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,79$). Bu denkleme ilişkin R^2 incelendiğinde ise bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin varyansındaki değişimi açıklama gücü orta düzeydedir ($R^2 = 0.62$). 15 numaralı denkleme göre *öz yönetim boyutu ile finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutu arasınada pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,60$) ve R^2 ise yine düşük düzeydedir (0,36). 16 Numaralı eşitliğe göre *öz yönetim boyutu ile pedagojik yönetim* boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte bu ilişki ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,94$) R^2 yüksek bir değerdedir (0,89). *Öz yönetim boyutu ile iletişim ve değerler* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,82$), *örgütsel koşulları oluşturma* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,91$) ve *okul içinde uyum yaratma* ($p < 0,01$ ve $\beta = 0,96$) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Belirlilik katsayıları incelendiğinde *öz yönetim boyutunun iletişim ve değerler*

boyutunun varyansını açıklama düzeyi 0,68, *örgütsel koşullar* boyutunda 0,83 ve *okul içinde uyum yaratma* boyutunda ise 0,91’dir.

PATH diyagramı incelendiğinde YEM’deki faktör yük değerlerinin 0,24 ile 0,86 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmanın nitel ve nicel bölümlerinde elde edilen bulgulara ait sonuçlara ve yorumlara kısaca yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan, “okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak amaçlanmış bu doğrultuda okul müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinin [öz-yönetimli öğrenme, sosyal (örtük) öğrenme, tesadüfi (rastgele) öğrenme] belirlenmesi amacıyla okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen görüşme metinleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek temalar elde edilmiş, birden fazla tema olması halinde, ortaya çıkan temalar kapsayıcı şemsiye tema olan ana tema altında toplanmıştır.

Görüşme yapılan otuz bir okul müdürünün hemen hemen hepsi mesleğe başlar başlamaz, okul müdürlüğü görevlerine ait birtakım bilgi ve becerileri kendi kendilerine öğrendiklerini ve öğrenme sorumluluklarını üstlendiklerini belirtmişlerdir. Toplam 31 okul müdürü ile yapılan görüşmeler neticesinde, müdürler sıklıkla başkalarının yardımı ile veya yardımı olmadan, öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmede, öğrenme hedeflerini ve öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirlemede, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulamada ve öğrenme kazanımlarını değerlendirmede inisiyatif aldıklarını özellikle belirtmişlerdir. Okul müdürleri bu öğrenmeyi öz yönetimli olarak ifade etmesede onların görüşleri doğrultusunda bu öğrenmenin informal öğrenme biçimlerinden olan “**öz-yönetimli öğrenme**” olduğunu söyleyebiliriz. Okul müdürlerinin informal öğrenmelerinde, zaman zaman günlük yaşam sırasında ortaya çıkan değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesini ifade eden “**sosyal öğrenmelerin**” gerçekleştiği de bulgular arasındadır. Bunun yanı sıra görüşme yapılan okul müdürleri okul ile ilgili görev ve sorumluluklarda birçok öğrenmenin ise “**tesadüfen gerçekleştiğini**” ifade etmiştir. Okul yöneticileri göreve ilk başladıkları zamandan bu yana yöneticilik davranışlarını öğrenmede informal öğrenme biçimlerinden herhangi birine bilinçli olarak başvurmadıklarını birtakım öğrenmelerin

tesadüfen gerçekleştiğini ya da okul yöneticiliği ile ilgili önemli bilgi ve becerilerin sosyal ortamlarda meslektaşlardan öğrenildiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmada ikinci alt amaç: *“Okul müdürleri görevlerine ilişkin konularda informal olarak nasıl öğrenmektedirler?”* sorusuna okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak cevap bulmaktır. Araştırma bulguları neticesinde *“Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri”* ikinci tema olarak elde edilmiştir. Görüşme yapılan okul müdürleri görev ve sorumlulukları ile ilgili birtakım konuları; meslektaşlara, üstlere danışarak, deneyerek, yaşayarak, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak, alan ile ilgili literatür, kaynak taraması yaparak, okuyarak, gözlem yaparak öğrendiklerini ifade etmiştir.

Çalışmada üçüncü alt amaç: *“Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?”* sorusuna okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak cevap bulmaktır. Görüşme yapılan okul müdürleri herhangi bir problem veya ilk defa karşılaştıkları bir durum karşısında genellikle bilgisine ve tecrübesine güvendikleri meslektaşlarına, üst mercilere ya da üstlere danışarak, dijital kaynaklar ve sosyal medyada arama yaparak, mevzuat ve diğer kaynaklardan (alanyazında makale, tez, dergiler vb.) yararlanarak öğrenme görevlerini yerine getirdiklerini ifade etmiştir. **Araştırma bulguları neticesinde;** *“Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Kaynakları”* üçüncü tema olarak elde edilmiştir. Bu temanın altında ise *“Meslektaşlardan ve Üstlerden Öğrenme”, “İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar ve Sosyal Medya”, “İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve Diğer Kaynaklardan Öğrenme”,* şeklinde üç alt tema elde edilmiştir. **Yapılan görüşmelerde elde edilen görüşme metinlerinde başvuru alan öğrenme kaynakları:** *“Okul müdürleriyle yaşanan deneyimler, paydaş deneyimleri, tecrübeli arkadaşlardan ya da büyüklerden öğrenme, üst mercilere ya da üstlere danışma”* şeklindedir. Okul müdürleri birtakım rol ve görevleri yerine getirirken başvurdukları diğer kaynakları, dijital kaynaklar ve sosyal medya, mevzuat ve diğer kaynaklar (yasa ve yönetmelikler, klavuzlar, alan ile ilgili diğer kaynaklar) şeklinde sıralamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, *“okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?”* sorusuna okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak cevap bulmaktır. Araştırma

bulguları neticesinde **“Okul Müdürlerini İnfomal Öğrenmeye Yönlendiren Nedenler”** dördüncü tema olarak elde edilmiştir. Bu temanın altında ise **“Yaşanan Değişim ve Dönüşüme Uyum Sağlama İhtiyacı”**, **“Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu”** **“Mesleki ve Kişisel Gelişim İhtiyacı”**, şeklinde üç alt tema elde edilmiştir. **Çalışmamızda yine dördüncü alt amacımız doğrultusunda**, araştırma bulguları neticesinde okul müdürleri, okul yönetiminde yaşanan zorluklar/güçlüklerin onları infomal öğrenmeye yönelttiğini ayrıca belirtmişlerdir. **İnfomal öğrenmeye yönlendiren nedenlere baktığımızda**, **“Maddi Kaynak ve Fiziksel Koşulların Yetersizliği”**, **“Veli, Öğrenci ve Diğer Paydaşlarla Yaşanan Sorunlar”** ve tüm bunların ise onlara **“Sorun Çözme Becerisi”** kazandırmasıdır. Bu temaları kapsayacak şemsiye tema olarak, **“Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar/Güçlükler ve İnfomal Öğrenme”** ana tema olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu doğrultusunda okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacında; okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucu, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları orta ($\bar{x}$: 4,326) düzeydedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip boyutun öz yönetim ($\bar{x}$:4,442) en düşük ortalamaya sahip boyutun ise öğrenme istekliliği ($\bar{x}$:4,163) olduğu görülmektedir. Ancak bu boyutta olumlu algıya çok yakın olmasına rağmen olumlu sınıfına girememiştir. Bu bulgu okul müdürlerinin çağımızın gereklerinden biri olan öğrenmeyi öğrenen bireyler olma konusunda kendilerini orta düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bulgular, ortaokul müdürlerinin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve kendi öğrenmelerini planlama, uygulama ve değerlendirme olasılıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak günümüzde kişinin ve örgütün performansı üzerindeki etkisi dikkate alındığında, okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Okul müdürlerinin kendi öğrenme süreçlerini üstlenmeleri için bu tür bir öğrenmeye yüksek düzeyde hazır olmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk konusunda aldıkları puanın orta düzeyde olması, bu öğrenme biçimi ve önemi konusunda yeterli bilince, farkındalığa sahip olmamaları

ile bağlantılı olabilir ayrıca bu nedenlerden sadece biri olmakla birlikte, bu durumu etkileyen farklı nedenlere bulgular ve yorumlar (bakınız BÖLÜM IV) bölümünde yer verilmiştir. Birçok araştırma bulgusu öz-yönetimli öğrenmenin önemi ve gerekliliği konusunda birleşmektedir. Buradan hareketle okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin etkili olmalarında önemli bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeleri konusunda farkındalık yaratılması bu düzeyi orta seviyeden yüksek seviyeye çıkarabilir.

Bu araştırmada altıncı alt amaç; okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları “yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorularına cevap bulmaktır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta demografik unsurların etkisi analiz edilmiş sonuçlar özet halinde verilmiştir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Yapılan analiz sonuçlarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş grubu iken en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaş bireylerin oluşturduğu gruptur. Bununla beraber yaş gruplarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri açısından en yüksek ortalamaya 25-34 yaş grubu iken en düşük ortalamaya sahip 45-54 yaş grubu bireylerin olduğu tespitinden yola çıkarak, çalışmada nitel yöntem yoluyla elde edilen görüşme bulgularına göre, meslekte yeni olan yöneticilerin daha deneyimli meslektaşlarına başvurdukları, daha deneyimli olan 45-54 yaş grubu müdürlerin ise yılların kazandırdığı deneyim sayesinde bu yaş (25-34) grubuna göre öz-yönetimli öğrenmeye daha az başvurduklarını söyleyebiliriz. ***Özetle,*** Yapılan analiz sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş grubunun görevde ilk deneyimleri nedeniyle bu öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını, en düşük ortalamaya sahip 45-54 yaş grubunun meslekte tecrübeli oldukları için yeni başlayan meslektaşlarına oranla öz-yönetimli öğrenmeye daha az başvurduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca yapılan analiz sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye

hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değişmediğini belirtmekte fayda vardır.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini, cinsiyetlerine göre değerlendirdiğimizde, kadınların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ($\bar{x}$:4,411) erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$:4,289). Yapılan analizler sonucunda müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Alanyazın doğrultusunda cinsiyete göre öz-yönetimli öğrenme, çalışmadan çalışmaya farklılık gösterse de, kadınların lehine bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Erkek egemen toplumlarda, kadının çoklu rolleri, kadın kariyer ve aile rollerinin çatışması, kısaca kariyerde yaşanan görünmez engeller olarak tanımlanan “*cam tavan sendromu*” gibi nedenler ve tüm bunlara karşın kadının toplumda var olma mücadelesi onların erkek meslektaşlarına göre işlerinde daha fazla çaba göstermelerini gerektirmektedir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Lisansüstü öğrenim gören okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ($\bar{x}$:4,347) lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,309). Ancak yapılan analizler sonucu okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 6-10 yıl arası görev yapan okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,342). Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en düşük ortalamaya sahip grup ise 16-20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,223). Ayrıca sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin müdürlükteki hizmet yılları açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p :0,446>0,05). Okul müdürlüğündeki 6-10 yıl

arası öğrenme informal öğrenmeler açısından en verimli yıllar olarak nitelendirilebilir 16-20 arası ise artık yöneticilikte deneyimlerin kazanıldığı bu anlamda öğrenmelerin diğer yaş gruplarına göre azalış gösterdiği dönem şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları müdürlükten önceki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlara göre, en yüksek ortalamaya sahip grubun 1-5 yıl arasındaki grup olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,356). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip bireyler ise 6-10 yıl arasındaki bireylerdir ($\bar{x}$: 4,297). Sonuçlar göre, müdürlükten önceki çalışma yılının okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından müdürlükten önceki hizmet yılı grup sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya sahip grubun 1-5 yılları arasındaki grup olması, okul müdürlerinin ilk yıllar, öğretmenlik veya müdür yardımcılığı görevlerinde bulundukları süreçte sürekli öğrenme çabası içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ondan sonra gelen 6-10 yıl arası süreçte belirli alanlarda birtakım bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve belirli bir doyum noktasından sonra kendi kendine öğrenmelerin azalışa geçtiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları çalıştığı okul türü (resmi, özel) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre, özel okullarda çalışan okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir (Özel $\bar{x}$: 4,435) (Resmi $\bar{x}$: 4,279). Aynı zamanda katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu etkinin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda özel okullarda yöneticilik yapan okul müdürlerinin, aradaki fark çok az olsa da, resmi okul müdürlerine göre kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme düzeyleri daha yüksektir. Özel okullarda çalışan yöneticilerin iş güvencesi yönünden resmi okullarda çalışan yöneticiler kadar avantajlı olmadıkları söylenebilir. Özel okulların paralı olması sebebiyle veli ve öğrenci beklentisi en üst düzeydedir, bu anlamda ihtiyaçlara cevap veremeyen yönetici kurumda sözleşme süresi sona erdiğinde kurum kendisi ile devam etmek istemeyebilir. Özellikle özel okul yöneticilerinin beklentileri karşılamak için sürekli öğrenme süreci içerisinde olmaları

önemlidir aksi durumda bu öğrenci kaybı ile sonuçlanır bu kayıp örgüt ve okul müdürü için istenmeyen bir durumdur. Son olarak devlet okullarında görevli okul müdürleri birçok görevi üstlenerek (örneğin: Finansal kaynak sağlanması ve yönetimi, kantin ve okul servis ile ilgili işler, tamir, onarım ve tadilat işleri vb.) asıl görevleri olan eğitim ve öğretime zaman ayır(a)mazken, özel okullarda bu işleri yerine getirecek özel birimlerin olması, özel okul müdürlerinin asıl görevleri olan eğitime ve öğretime, mesleki ve kişisel gelişimlerine zaman ayırmalarında etkili olmakla birlikte bu durum onların etkili ve verimli çalışmalarında ayrıca büyük öneme sahiptir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek grup 251-350 arası sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okul müdürleridir ($\bar{x}$: 4,522). En düşük grup ortalaması 351 ve üzeri sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okullarda görev yapan okul müdürleri olmuştur ($\bar{x}$: 4,296). Ayrıca analiz sonuçlarına göre müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakla birlikte bu sayı öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını (%3,1) düşük düzeyde etkilemektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz yönetim, öz kontrol alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma görülen gruplar ise 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okulların farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenmede en düşük puanı alan okul müdürlerinin ankette en büyük sayı olan 351 ve üstü öğrenci sayısına sahip okullarda görevli oldukları görülmektedir. Şüphesiz bir okulun yönetilmesi açısından küçük okul ile büyük okul (öğrenci ve öğretmen sayısı bakımından) arasında bir fark vardır. Okullardaki öğrenci sayısının artması yönetsel sorunların artmasına kaynaklık etmektedir. Bu durumun okul liderlerinin iş yükünü artırdığı dolayısıyla formal ya da informal yollardan öğrenmeye zaman kalmadığı söylenebilir. Özetle okullardaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetimden kaynaklanan sorunlar artmaktadır. Öğretmen sayısındaki artışta olduğu gibi öğrenci sayısının artması okullardaki sorunları arttırmaktadır.

Okullarda öğrenci sayısının artışı beraberinde öğretmen sayısını artıran bir unsurdur. Öğretmen sayısına göre yapılan analizler incelendiğinde; öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50

arası sayıda öğretmeninin görev yaptığı okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,391). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda görev yapan öğretmenlerin bulunduğu okullardaki idarecilerdir ($\bar{x}$: 4,1812) ve söz konusu boyut okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluğu düşük düzeyde etkilediği söylenebilir.

Öğretmen sayısı bakımından en az sayıya sahip okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Özetle okullarda öğrenci ve öğretmen sayısı okul müdürlerinin iş yükünü etkileyen önemli bir unsurdur. Bu durumun beraberinde kişisel ve mesleki gelişime ayrılan zamanı da etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmada yedinci alt amaç olarak “okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır. Bulgular sonucu okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algılarının orta düzey ancak olumluya çok yakın düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise “*iletişim ve değerler*” boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,594). “*Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” ise bu boyut altında en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur ($\bar{x}$: 4,281). Özetle, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarında genel olarak orta ancak olumluya da yakın bir algı içinde oldukları söylenebilir.

Bu çalışma ve alanyazına dayanarak, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının orta düzeyde sonuçlanmasının nedenlerini şöyle sıralayabiliriz: Yapılan görüşmelerde okul müdürleri; *iş yükünün çok olduğunu* dolayısıyla eğitim ve öğretime çok zaman ayıramadıklarını, *maddi, fiziki kaynak yetersizliklerinin* (özellikle resmi okullar) eğitim ve öğretimi etkilediğini, mesleki ve kişisel anlamda kendilerini geliştirmek için *resmi eğitimlerin yetersiz veya amaca hizmet etmediğini* ayrıca gelişim için *zaman sınırlılığını* var olan engeller ya da olumsuzluklar olarak sıralamıştır. Bu çalışmada okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performanslarının orta düzeyde olmasında diğer neden, yöneticiliğin meslek olarak görülmemesi, “*meslekte esas olan öğretmenliktir*” anlayışının hakim olması ve *yetkinliklerden (liyakat) ziyade okul müdürlerinin atanmasında başarı ve kıdemin ölçüt* olarak alınmasıdır.

Alt boyutlar açısından baktığımızda “*iletişim ve değerler*” okul müdürlerinin en yüksek puan aldıkları alt boyuttur. Görüşme yapılan okul müdürleri bu konuda özellikle kendilerini geliştirmek için informal yollardan farklı kaynaklara (kitap, dergi, çevrimiçi kaynaklar, tecrübeli meslektaşlar ile sohbetler vb.) başvurdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okul müdürleri yaşanan çoğu sorunu etkili iletişim kurarak ve örgüt değerlerine uygun davranarak çözdüklerini, aynı zamanda yaşanan çoğu sorunun iletişimsizlikten yada empati kuramamaktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin en az yetkin oldukları ve buna bağlı olarak en az performansa sahip oldukları alan “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” alt boyutudur. Nitel çalışma kapsamında görüşülen okul müdürleri, özellikle resmi okullarda görevli olanlar bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını paylaşmıştır. Tecrübesi olanlar ise bunu zamanla meslek içinde deneyim kazanarak elde ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca devlet okullarına sağlanan kaynakların (parasal anlamda) yetersizliği yaşadıkları önemli sorunlardan biridir. Özel okul yöneticileri ise “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” konusunda okul bünyesinde ayrı birimler olduğunu ve konu ile ilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

Özetle, Türkiye’de okul yöneticiliğine yönelik eğitimlerin (hizmet öncesi ve hizmetiçi) yetersiz ve bağlamdan kopuk oluşu, okul müdürlerinin her geçen gün genişleyen rol yelpazesi, özellikle resmi okulların yaşadığı maddi ve fiziksel yoksunluklar, okul müdürlerinin önüne konulan yasal ve bürokratik sınırlamalar ayrıca okul müdürlerinin kendilerini geliştirmek için yeterli zaman bulamayışı ve son olarak eğitim örgütlerinde informal öğrenmenin önemi hakkında farkındalık olmayışı gibi nedenlerin okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansında kendilerini orta düzeyde algılamalarında etkili unsurlar olduğunu bu çalışma neticesine ve alanyazına dayanarak söyleyebiliriz.

Bu araştırmada sekizinci alt amaç, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorularına cevap bulmaktır. *Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarında demografik unsurların etkisi analiz edilmiş sonuçlar özet halinde verilmiştir.*

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin yaş gruplarına göre yetkinliğe dayalı iş performans algıları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grup 55 yaş ve üzerindeki bireylerin oluşturduğu gruptur ($\bar{x}$: 4,504). En az ortalamaya sahip yaş grubu ise en küçük yaş grubu olan 25-34 arası ($\bar{x}$: 4,43) yaş grubudur. Bulgularda dikkat çeken bir husus yaş arttıkça okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı performansları da artmaktadır. Bu sonucun yılların kazandırdığı bilgi ve beceri ve deneyime bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Alt boyutlar açısından bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip “iletişim ve değerler” ($\bar{x}$:4.59), en düşük ise “finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi” ($\bar{x}$:4.28) alt boyutudur. Nitekim görüşme yapılan okul müdürlerinden yaşı yüksek olanlar yaşanmışlıkların ve meslekte geçirilen zamanın kendilerine zengin deneyimler kazandırdıklarını paylaşmıştır.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından kadınların ortalamasının ($\bar{x}$: 4,562) erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,411). Buna göre kadınlar gerek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk gerekse yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından erkeklere göre daha yüksek algılara sahiptir denebilir. Ayrıca cinsiyet faktörünün kişilerin yetkinliğe dayalı iş performans algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadınların hemen hemen her toplumda ve örgütte karşılaştığı engeller düşünüldüğünde, bugün (2023) yapılan bu çalışmada kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre hem öz-yönetimli öğrenme düzeylerinde hem de yetkinliğe dayalı iş performans algılarında yüksek puan almaları, kadın yöneticiler açısından önemli ve anlamlı bir durumdur.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Lisansüstü mezunu okul müdürlerinin “yetkinliğe dayalı iş performansı algısı”nın lisans mezunu okul müdürleri algısından daha yüksek olduğu aynı zamanda bu durumun okul müdürlerinin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece “finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi” alt boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi açısından lisansüstü mezunu okul müdürlerinin kendilerini

lisans mezunu idarecilerden daha yetkin gördükleri görülmektedir (Lisansüstü $\bar{x}$: 4,403, Lisans $\bar{x}$: 4,188). Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi alt boyutu için bakıldığında okul müdürlerinin eğitim durumunun bu boyut üzerinde ortalama bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Çalışma bulguları ve alanyazına dayanarak lisansüstü eğitimlerin bilgi beceri kazandırdığını söyleyebiliriz ama genel olarak bakıldığında hemen her alanda lisansüstü eğitim alanların lisans mezunu okul müdürlerinden yetkin olduklarını söylemek mümkün değildir. Nitekim bu çalışmada yapılan görüşmelerde okul müdürleri formal eğitimlerin yanı sıra birçok bilgi ve beceriyi informal yollardan daha hızlı ve iş başında kazandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla informal öğrenmelerin en az formal olanlar kadar önemli hatta zaman zaman daha çok etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları müdürlük hizmet yılı ve müdür olmadan önceki hizmet yılı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yetkinliğe dayalı iş performansı açısından en yüksek ortalamaya sahip grubun 11-15 yıl grubundakiler olduğu görülmektedir ($\bar{x}$: 4,504). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip müdürler ise 16-20 yıl arasında görev yapan kişilerdir ($\bar{x}$: 4,440). Bununla beraber sonuçlara göre okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının müdürlükteki hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece “finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi” boyutunun hizmet yılı gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetilmesi açısından 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürleri kendilerini en iyi gören gruptur ($\bar{x}$: 4,453). Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup ise 1-5 yıl arasında hizmet yapan okul müdürleridir ($\bar{x}$: 4,137). Bu boyuta yönelik olarak farklılığın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin müdürlükteki hizmet yılları genel olarak “finansal kaynakların sağlanması ve yönetimine” yönelik algıları üzerindeki etkisi orta düzeydedir (%4,5). Elde edilen bulgulara göre okul müdürleri 11-15 arası yıllarda performans açısından yükselişe geçmekte, 16-20 arası düşüş yaşamakta 21 yıl ve üzeri yıllarda tekrar performans artmaktadır. Beklenen sonuç kıdem artıka performansın artacağı yönündeydi. Şunu

da unutmamak gerekir kıdem dışında okul müdürlerinin performanslarını etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin varlığını göz ardı etmek doğru olmayacaktır.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının müdürlükten önceki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlarına göre, yetkinliğe dayalı iş performans algısında en yüksek ortalamaya sahip grup 11-15 yıl (4,456) en düşük ortalamaya sahip grup ise 6-10 yıldır ($\bar{x}$: 4,398). Ayrıca sonuçlar okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının müdür olmadan önceki hizmet yılından etkilenmediğini göstermektedir. Okul müdürlerinin müdür olmadan önceki hizmet yılları birtakım gözlemler yapmak ve deneyimler elde etmek için değerlidir. Görüşme yapılan çoğu okul müdürü öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yaparken özellikle liderlik anlamında bilgi becerisine güvendikleri okul müdürlerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları çalıştığı okul türü (resmi, özel) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre yetkinliğe dayalı iş performans algılarındaki değişim durumlarına göre, özel okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları resmi okullarda görev yapan okul müdürlerine göre daha yüksektir (Özel $\bar{x}$: 4,575 Resmi $\bar{x}$: 4,407) Ayrıca okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel okuldaki yöneticilerin resmi okul yöneticilerine göre performanslarının yüksek olmasını birtakım nedenlere bağlayabiliriz. Birincisi nitel çalışmada görüşme yapılan resmi okul müdürleri görev yüklerinin çok fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda özel okullar için durum daha farklıdır, yani okulun finansal kaynak yönetimi, kantin, okul servisleri gibi birtakım işlerle ilgilenen özel birimleri vardır, bu anlamda özel okul müdürleri asıl görevleri olan eğitim ve öğretime daha çok zaman ayırabilmektedir. İkinci neden yine yapılan görüşmelerden yola çıkarak, resmi okul müdürleri okuldaki maddi ve fiziksel kaynakların yetersizliği sebebiyle kendilerini yetersiz hissedebilirler şeklinde yorumlanabilir. Üçüncü bir neden ise daha önce belirtildiği gibi özel okul müdürlerinden beklentilerin resmi okul müdürlerine göre daha yüksek olması ve bu durumun onların sürekli kendilerini güncellemede etkili olmasıdır.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Okul müdürlerinin

yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci sayısına ilişkin sonuçları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip grup 251-350 arası öğrencinin eğitim gördüğü okul idarecileri (x̄: 4,7821) en düşük ortalamaya sahip grup ise 351 ve üzeri sayıda öğrencinin (x̄: 4,515) eğitim gördüğü okullardaki idarecilerdir. Sonuçlar okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okuldaki öğrenci sayısının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk (%3,1) ve iş performansını (%3,9) düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına ilişkin sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası iken (x̄:4,526) en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okulda görev yapan idarecilerdir (x̄: 4,298). Ayrıca sonuçlar okul idarecilerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okuldaki öğretmen sayısının yetkinliğe dayalı iş performansını (%4,6) düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle çok sayıda öğretmenin çalıştığı büyük okulların birçok açıdan sorunlar yaşadığı ileri sürülebilir. Okulların öğretmen ve öğrenci sayısı açısından büyüklüğü birtakım sorunları da beraberinde getirebilir. Yöneticiler büyük okullarda daha çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğretmen sayıları yüzlerle ve öğrenci sayıları binlerle ifade edilen büyük okullar yerine küçük okulların yapımı yoluna gidilebilir.

Bu araştırmada dokuzuncu alt amaç, “Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmaktır. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi” en yüksek ilişkiyi “pedagogik yönetim” boyutu ile vermiştir. “Yetkinliğe dayalı iş performans algısı” ise “öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk” boyutunun alt boyutlarından “öz yönetim” ile en yüksek ilişkiyi vermiştir. Ayrıca tüm değişkenler arası boyutlar pozitif yönlü ve orta ile yüksek düzeyde ilişkiler göstermektedir.

BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan nitel ve nicel sonuçlara yer verilmiş, daha sonra ise bu sonuçlar doğrultusunda hem uygulamaya hem de ileride yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- 1) Okul müdürlerinin informal öğrenme biçimleri nelerdir?
- 2) Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak nasıl öğrenmektedirler?
- 3) Okul müdürleri, görevlerine ilişkin konularda informal olarak hangi kaynaklardan öğrenmektedirler?
- 4) Okul müdürlerini, görevlerine ilişkin konularda informal öğrenmeye yönelten nedenler nelerdir?

1- Elde edilen bulgulardan yola çıkarak okul müdürlerinin informal öğrenme biçimlerinden biri olan öz-yönetimli öğrenmeye daha fazla başvurduklarını söyleyebiliriz. Öz-yönetimli öğrenmede okul müdürleri gerekli durumlarda yardım almakta bazı durumlarda ise kendi çabası ile öğrenmektedir. Öz-yönetimli öğrenmede diğer informal öğrenme biçimlerinden farklı olarak okul müdürleri, öğrenme ihtiyaçlarını tespit eder, öğrenme hedeflerini ve öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını belirler. Ayrıca okul müdürleri uygun öğrenme stratejilerini seçme, uygulama ve öğrenme kazanımlarını değerlendirme gibi konularda inisiyatif almaktadır. Sosyal ve tesadüfî öğrenme ise okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeden sonra başvurduğu informal öğrenme biçimlerindendir. Sosyal (örtük öğrenme olarak da adlandırılır) öğrenmede, okul müdürleri günlük yaşam sırasında ortaya çıkan birtakım değerleri, tutumları, davranışları, becerileri vb. sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmektedir. Diğer bir informal öğrenme biçimi olan tesadüfî öğrenmede, okul müdürleri birçok görevi tesadüfen öğrendiklerini ileri sürmüştür yani daha önce bu

deneyimden bir şey öğrenmeye niyetleri olmadıklarını, ancak deneyimden sonra bazı öğrenmelerin gerçekleştiğinin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Kısaca tesadüfî öğrenmede, kasıtsız ama bilinçli öğrenme söz konusudur.

2- Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin konularda informal olarak nasıl öğrendiği konusunda elde edilen bulgular neticesinde “Okul Müdürleri İnfomal Öğrenme Stratejileri ”ne baktığımızda, okul müdürleri görev ve sorumlulukları ile ilgili birtakım konuları; meslektaşlara, üstlere danışarak, deneyerek, yaşayarak, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak, alan ile ilgili literatür, kaynak taraması yaparak, okuyarak, gözlem yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

3- Okul Müdürleri İçin İnfomal Öğrenme Kaynakları ise “Meslektaşlardan ve Üstlerden Öğrenme”, “İnfomal Öğrenmede Dijital Kaynaklar ve Sosyal Medya”, “İnfomal Öğrenmede Mevzuat ve Diğer Kaynaklardan Öğrenme” şeklindedir. Görüşme yapılan okul müdürleri herhangi bir problem veya ilk defa karşılaştıkları bir durum karşısında genellikle bilgi ve tecrübesine güvendikleri meslektaşlara, üstlere danışarak görevlerini yerine getirdiklerini ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde incelenen görüşme metinlerinde çoğunluğun üzerinde durduğu öğrenme kaynakları “Okul müdürleriyle yaşanan deneyimler, paydaş deneyimleri, tecrübeli arkadaşlardan ya da büyüklerden öğrenme, üst mercilere ya da üstlere danışma” şeklindedir. Okul müdürleri birtakım rol ve görevleri yerine getirirken başvurdukları diğer kaynakları, dijital kaynaklar ve sosyal medya, mevzuat ve diğer kaynaklardan (yasa ve yönetmelikler, kılavuzlar, alan ile ilgili diğer kaynaklar) öğrenme şeklinde sıralamıştır.

4-Araştırma bulguları neticesinde, “Okul müdürlerini görevleri ile ilgili infomal öğrenmeye yönlendiren nedenlere baktığımızda, “Yaşanan Değişim ve Dönüşüme Uyum Sağlama İhtiyacı”, “Mesleki ve Kişisel Gelişim İhtiyacı”, “Resmi Eğitimlerin Yetersiz Oluşu” gibi nedenler söz konusudur. Ayrıca okul müdürleri, “Maddi Kaynak ve Fiziksel Koşulların Yetersizliği”, “Veli, Öğrenci ve Diğer Paydaşlarla Yaşanan Sorunlar” ve “Sorun Çözme Becerisi” kazanma zorunluluğu gibi “Okul Yönetiminde Yaşanan Zorluklar/Güçlüklerin” infomal öğrenmeye yönlendirdiğini ileri sürmüştür. Görüşme yapılan okul müdürleri okul ile yaşanan birçok durumun veya sorunun kendilerini gayriresmi yollardan öğrenmeye yönlendirdiğini bu durumun beraberinde kendilerine sorunu çözmede birtakım bilgi ve beceriler

kazandırdığını ifade etmiştir. Kazanılan her bilgi, beceri birtakım alanlarda yetkinlik kazandırmaktadır, dolayısıyla bu kazanım okul müdürleri için etkili bir performans anlamına gelmektedir.

5.2. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda, araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

- 5) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
- 6) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları yaş, cinsiyet eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları ne düzeydedir?
- 8) okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 9)Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.2.5. Araştırmada beşinci alt amaç okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Yapılan istatistiksel analizler sonucu, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip boyutun öz yönetim en düşük ortalamaya sahip boyutun ise öğrenme istekliliği olduğu görülmektedir.

5.2.6. Bu araştırmada altıncı alt amaç okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları “yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı,

okuldaki öğretmen sayısı” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorularına cevap bulmaktır. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukta demografik unsurların etkisi analiz edilmiş sonuçlara, yer verilmiştir.

5.2.6.1.Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yapılan analiz sonuçlarına göre, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş grubu iken en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaş bireylerin oluşturduğu gruptur. Bununla beraber yaş gruplarına göre öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece *öğrenme istekliliği* boyutunun yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Öğrenme istekliliği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip grup 25-34 yaş iken, en düşük ortalamaya sahip grup 45-54 yaşındaki müdürlerin oluşturduğu gruptur. Öğrenme istekliliği boyutundaki bu anlamlı farklılık orta düzeydedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin yaşlarının genel olarak öğrenme istekliliğine yönelik algıları üzerinde orta düzeyde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır.

5.2.6.2. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini cinsiyetlerine göre değerlendirdiğimizde, kadınların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş ve farklılığın orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Buna göre kadınların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

5.2.6.3. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Lisansüstü öğrenim gören okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin lisans mezunlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan yapılan analizler sonucu okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye

hazırbulunuşluk düzeylerinin lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla beraber alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece “*finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi*” alt boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi açısından lisansüstü mezunu okul müdürlerinin kendilerini lisans mezunu idarecilerden daha yetkin gördükleri görülmektedir. Okul müdürlerinin eğitim durumu ile finansal kaynakların yönetimi boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.2.6.4. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 6-10 yıl arası görev yapan okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk açısından en düşük ortalamaya sahip grup ise 16-20 yıl arası görev yapan okul müdürlerinin oluşturduğu gruptur. Ayrıca sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk algılarının müdürlükteki hizmet yılları açısından anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları müdürlükten önceki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlara göre, en yüksek ortalamaya sahip grubun 1-5 yıl arasındaki grup olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip bireyler ise 6-10 yıl arasındaki bireylerdir. Sonuçlar müdürlükten önceki çalışma yılının okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

5.2.6.5. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları çalıştığı okul türü (resmi, özel) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre, özel okullarda çalışan okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir. Aynı zamanda katılımcıların öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

5.2.6.6. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek grup 251-350 arası sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okul müdürleridir. En düşük grup ortalaması 351 ve üzeri sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okullarda görev yapan müdürleri olmuştur. Ayrıca analiz sonuçlarına göre müdürlerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı şekilde farklılaşmakla birlikte bu sayı öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarını düşük düzeyde etkilemektedir.

Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi açısından en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okul idarecilerinin oluşturduğu gruptur. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda görev yapan öğretmenlerin bulunduğu okullardaki idarecilerdir ve söz konusu boyut okulda görev yapan öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, bu anlamlı farklılığın düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz yönetim, öğrenme istekliliği, öz kontrol alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Ana boyutlardan olan öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile bu boyutun alt boyutlarından olan öz yönetim ve öz kontrol boyutları için 76-100 arası ile 25-50 arası sayıda öğretmene sahip okulların farklılığa sebep olduğu tespit edilmiştir.

5.2.7. Araştırmada yedinci alt amaç “okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap bulmaktır. Bulgular sonucu okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algılarının orta ancak olumluya çok yakın düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise *iletişim ve değerler* boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. *Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* ise bu boyut altında en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur. Özetle, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarında genel olarak orta düzey ancak olumluya da yakın bir algı içinde oldukları söylenebilir.

5.2.8. Bu araştırmada sekizinci alt amaç, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki

öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
sorularına cevap bulmaktır. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarında demografik unsurların etkisi analiz edilmiş sonuçlara sırası ile yer verilmiştir.

5.2.8.1. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin yaş gruplarına göre yetkinliğe dayalı iş performans algıları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip grup 55 yaş ve üzerindeki bireylerin oluşturduğu gruptur. En az ortalamaya sahip grup ise en küçük yaş grubu olan 25-34 arası yaş grubudur. Alt boyutlar açısından bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip *iletişim ve değerler*, en düşük ise *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* alt boyutudur.

5.2.8.2. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından kadınların ortalamasının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kadınlar gerek öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk gerekse yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından erkeklere göre daha yüksek algılara sahiptir denebilir. Ayrıca cinsiyet faktörünün kişilerin yetkinliğe dayalı iş performans algıları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında, *pedagojik yönetim, örgütsel koşulları oluşturma, iletişim ve değerler, okul içinde uyum yaratma, izleme ve rehberlik etme*, gibi alanlarda kadın okul müdürleri erkekler okul müdürlerinden daha yüksek puan almışlardır. Başka bir deyişle kadın yöneticiler bu alanlarda kendilerini erkek yöneticilere göre daha yetkin görmektedir. Kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre düşük aldıkları tek alan ise *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* boyutudur.

5.2.8.3. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Lisansüstü mezunu okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algısının lisans mezunu okul müdürleri algısından daha yüksek olduğu aynı zamanda bu durumun

okul müdürlerinin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece *finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi* alt boyutunun öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi açısından lisansüstü mezunu okul müdürlerinin kendilerini lisans mezunu idarecilerden daha yetkin gördükleri görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi alt boyutu için bakıldığında okul müdürlerinin eğitim durumunun bu boyut üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve bu anlamlı farklılığın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

5.2.8.4. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları müdürlük hizmet yılı ve müdür olmadan önceki hizmet yılı, açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılı gruplarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, yetkinliğe dayalı iş performansı açısından en yüksek ortalamaya sahip grubun 11-15 yıl grubundakiler olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip müdürler ise 16-20 yıl arasında görev yapan kişilerdir. Bununla beraber sonuçlara göre okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının müdürlükteki hizmet yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise sadece finansal kaynakların sağlanması ve yönetimi boyutunun hizmet yılı gruplarına göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmektedir. Finansal kaynakların sağlanması ve yönetilmesi açısından 21 yıl ve üzeri görev yapan okul müdürleri kendilerini en iyi gören gruptur. Bu boyutta en düşük ortalamaya sahip grup ise 1-5 yıl arasında hizmet yapan okul müdürleridir. Bu boyuta yönelik olarak farklılığın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin müdürlükteki hizmet yılları genel olarak finansal kaynakların sağlanması ve yönetimine yönelik algıları üzerindeki etkisi orta düzeydedir.

5.2.8.5. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları çalıştığı okul türü (resmi, özel) açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre yetkinliğe dayalı iş performans algılarındaki değişim durumlarına göre, özel okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş Performansı algıları resmi okullarda görev yapan müdürlere göre daha yüksektir. Ayrıca okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları çalıştıkları okul türüne göre

anlamalı bir farklılık göstermektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında ise yine tüm alt boyutların okul müdürlerinin çalıştıkları okul türüne göre anlamalı farklılık gösterdiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre çalışılan okul türünün yetkinliğe dayalı iş performans algıları üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları açısından özel okul müdürlerinin lehine bir sonuç elde edilmiştir.

5.2.8.6. Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algıları okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı açısından anlamalı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performansı algılarının okuldaki öğrenci sayısına ilişkin sonuçları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip grup 251-350 arası öğrencinin eğitim gördüğü okul idarecileri iken en düşük ortalamaya sahip grup ise 351 ve üzeri sayıda öğrencinin eğitim gördüğü okullardaki idarecilerdir. Sonuçlar okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamalı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okuldaki öğrenci sayısının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunmuşluk ve iş performansını düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında; *pedagojik yönetim, örgütsel koşulları oluşturma, okul içinde uyum yaratma ve izleme ve rehberlik etme* alt boyutlarının istatistiksel olarak anlamalı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Yetkinliğe dayalı iş performansı algısı açısından farklılıklar 251-350 arası ile 351 ve üzeri sayıda öğrenciye sahip okullardan kaynaklanmaktadır.

Okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına ilişkin sonuçlarına göre, en yüksek ortalamaya sahip grup 25-50 arası iken en düşük ortalamaya sahip grup 76-100 arası sayıda öğretmenin görev yaptığı okulda görev yapan idarecilerdir. Ayrıca sonuçlar okul idarecilerinde yetkinliğe dayalı iş performans algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre anlamalı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Okuldaki öğretmen sayısının yetkinliğe dayalı iş performansını düşük düzeyde etkilediği söylenebilir. Alt boyutlar açısından bakıldığında “*pedagojik yönetim*”, “*örgütsel koşulları oluşturma*”, “*iletişim ve değerler*”, “*okul içinde uyum yaratma*” ve “*izleme ve rehberlik etme*” alt boyutlarının anlamalı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

5.2.9. bu araştırmada dokuzuncu alt amaç, “okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulmaktır.

Elde edilen bulgulara göre, “okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performans algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.” Alt boyutlar açısından bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek ilişkiyi “Pedagogik Yönetim” boyutu ile vermiştir. Yetkinliğe dayalı iş performans algısı ise öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk boyutunun alt boyutlarından “Öz Yönetim” ile en yüksek ilişkiyi vermiştir. Ayrıca tüm korelasyonlar pozitif yönlü ve orta ile yüksek düzeyde ilişkiler göstermektedir. Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk alt boyutlarından olan “Öz Kontrol”, “Öğrenme İstekliliği” ve “Öz Yönetim” boyutlarının okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları alt boyutları ile arasındaki ilişki sonuçları sırası ile verilmiştir.

5.2.9.1.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öz Kontrol” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk alt boyutlarından olan “Öz Kontrol” boyutu ile “İzleme ve Rehberlik Etme” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. “Öz Kontrol” ile boyutu, “Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkin düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öz Kontrol Boyutu ile Pedagogik Yönetim Boyutu arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla beraber bu ilişki yüksek bir değerdedir. “Öz Kontrol Boyutu”, ile “İletişim ve Değerler”, “Örgütsel Koşulları Oluşturma” ve “Okul İçinde Uyum” boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

5.2.9.2.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öğrenme İstekliliği” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin “Öğrenme İstekliliği” boyutu ile “İzleme ve Rehberlik Etme” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu , “Öğrenme İstekliliği” boyutu ile “Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi” boyutu arasında

pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. “Öğrenme İstekliliği” boyutu ile “Pedagojik Yönetim” boyutu arasında yine pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmakla birlikte bu ilişki gayet yüksek bir değerdedir. “Öğrenme İstekliliği” boyutu ile “İletişim ve Değerler”, “Örgütsel Koşulları Oluşturma” ve “Okul İçinde Uyum Yaratma” boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5.2.9.3.Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Alt Boyutlarından Olan “Öz Yönetim” Alt Boyutunun Yetkinliğe Dayalı İş Performans Alguları Alt Boyutları İle Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Okul müdürlerinin “Öz Yönetim” boyutu ile “İzleme ve Rehberlik Etme” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu, “Öz Yönetim” boyutu ile “Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi” boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu bulgulanmıştır. “Öz Yönetim” boyutu ile “Pedagojik Yönetim” boyutu ile pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkiye sahiptir. “Öz Yönetim” boyutu ile “İletişim ve Değerler”, “Örgütsel Koşulları Oluşturma” ve “Okul İçinde Uyum Yaratma” boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır.

Özetle, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek ilişkiyi “Pedagojik Yönetim” boyutu ile vermiştir. Yetkinliğe dayalı iş performans algısı ise öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk boyutunun alt boyutlarından “Öz Yönetim” ile en yüksek ilişkiyi vermiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde gelecekte yapılacak araştırmalar için araştırmacılara yönelik öneriler ile eğitimin karar vericilerine ve uygulayıcılarına rehberlik etmesi açısından uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen bulguların literatür açısından yeni çalışmalara yön vermesi için araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

- 1) Bu tez çalışmasında geliştirilen okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği, öğretmen algıları ile okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performanslarının incelenmesi için ölçeğin öğretmen versiyonu geliştirilebilir ve farklı değişkenler (örnek okul iklimi, müdürlerin liderlik alanları, okul şeffaflık düzeyi, öğretmenlerin iş doyumu gibi) ile ilişkisi ya da ortak etkisi inceleyecek yeni araştırmalar yürütülebilir.
- 2) Araştırmanın nitel bölümünde okul müdürlerinin informal öğrenmeleri (informal öğrenme biçimleri, kaynakları, stratejileri ve okul müdürlerini informal öğrenmeye yönlendiren nedenler) araştırılmıştır. Bu çalışmanın yurt içi alanyazında ilk olması göz önüne alındığında, Türkiye’de farklı bölgelerde, okul müdürlerine yönelik benzer çalışmaların yapılması, informal öğrenmenin önemine ve etkisine ilişkin farkındalık yaratacaktır.
- 3) Araştırmanın nicel bölümünde, *“okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile yetkinliğe dayalı iş performansı algıları” arasındaki ilişki araştırılmıştır.* Bu çalışmanın yurt içi alanyazında ilk olması göz önüne alındığında Türkiye’de farklı bölgelerde, okul müdürlerine yönelik benzer çalışmaların yapılması, öz-yönetimli öğrenmenin önemine ve performansa yönelik etkisine ilişkin farkındalık yaratacaktır.
- 4) Okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarında öz yönetim düzeylerinin, öz kontrollerinin ve öğrenmeye yönelik isteklerinin artmasında nelerin etkili olabileceğini ortaya koyan nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- 5) Okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği ile okul müdürlerinin düşük puan aldıkları alanlar belirlenerek bu doğrultuda hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- 6) İleride yapılacak çalışmalarda yöneticilerin yetkinliğe dayalı performansları ile okul başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen bulguların, eğitim uygulamalarının muhataplarına yol gösterici olması ve ülkemiz eğitim süreçlerinin gelişimine katkıda bulunması temennisiyle uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur;

- 1) Bu tez çalışmasında geliştirilen okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği, okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı performanslarının değerlendirmesi formuna dönüştürülebilir ve ulusal değerlendirme formu olarak kullanılabilir.
- 2) İnfomal öğrenme ve infomal öğrenme biçimlerinden biri olan öz-yönetimli öğrenme okul müdürlerinin çok hâkim olduğu bir öğrenme süreci değildir (kavramsal olarak bilgi eksikliği söz konusu). Bu öğrenme süreçlerinin günümüzdeki önemi göz önüne alındığında, her iki kavramında okul müdürleri tarafından daha iyi anlaşılması için bireysel ve mesleki gelişimleri adına okul müdürlerine bu öğrenme süreçleri ile ilgili hizmet öncesi, hizmetiçi seminerler verilebilir.
- 3) Araştırma bulgularında öz-yönetimli öğrenme ve iş performans arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki tespit edilmiştir, buradan hareketle Türkiye’de okul yöneticisi olanların öğretmenlikten geldiği gerçeği göz önüne alınarak, öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına infomal ve öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazandırabilecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bununla birlikte, infomal ve öz-yönetimli öğrenme geniş kapsamlı bir öğrenme süreci olduğundan, herhangi bir dersin içeriğinde yer alabilir ya da bağımsız bir ders olarak öğretmen ya da yönetici eğitimi programlarında yerini alabilir.
- 4) Yapılan araştırma kapsamında okul müdürlerinin cinsiyet değişkeninde erkek yönetici sayısının kadın yönetici sayısından bir hayli fazla olduğu görülse de kadın yöneticilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları erkek yöneticilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda ülkemizde genel anlamda sayıları az olan kadın yöneticilerin eğitim sisteminde görev almalarını özendirici önlemler alınmalıdır.
- 5) Okul yöneticilerinin eğitim programına yönelik, mesleki ve davranışsal yetkinliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.
- 6) Araştırma bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin yetkinlikleri alanında en düşük puana sahip oldukları “*Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi*” alanında gerekli eğitimler verilmeli ya da özellikle resmi okullarda bu birimler açılmalı ve gerekli uzmanlığa sahip bireyler atanmalıdır. Okullarda hemen hemen

her şeyin yapılması maddi kaynaklara bağlı olduğu için bu durum okulun hedeflerine ulaşmasında ayrıca etkili eğitim ve öğretim yapılmasında önemlidir.

- 7) Okul yöneticisi ataması veya görevlendirilmesi seçiminde gelişmiş ülkelerde olduğu gibi bazı asgari yetkinliklerin (mesleki ve davranışsal yetkinlikler) aranması, verimliliği artırıcı etki yapacaktır.
- 8) Araştırmada geliştirilen “*okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği*”nin okul müdürlerinin yetkinliğe dayalı performanslarını ölçerek ihtiyaç duydukları hizmet-içi eğitimlerin planlanmasında da yararlı olacağı düşünülmektedir
- 9) Okul müdürlerinin atama ve seçme yöntemi tekrar gözden geçirilerek yetkinlik odaklı yaklaşımlar benimsenmelidir.
- 10) Okul müdürleri (özellikle resmi okullarda görevli olanlar) iş yükünün çok olması nedeniyle sadece mesleki gelişim değil asıl görevleri olan eğitim ve öğretime zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda okul müdürlerinin iş yüklerinin azaltılması ve mesleki gelişim için formal ve informal eğitimlere zaman ayırmalarında etkili olacaktır.
- 11) Ölçekten alınan yüksek puan yetkinliğe dayalı performansın yüksek olduğuna, alınan düşük puan ise yetkinliğe dayalı performansın düşük olduğuna işaret etmektedir. Bu ölçek aracılığıyla okul müdürlerinin düşük puan aldıkları yetkinlik alanı (örneğin: iletişim, pedagoji, okul içinde uyum yaratma, finansal kaynak yönetimi vb.) belirlenerek ve farkındalık yaratılarak, onların bu yeterlik alanlarını geliştirmeye yönelik uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, K. L., & Hambright, W. G. (2004). Encouraged or discouraged? Women teacher leaders becoming principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(5), 209-212.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Aittola, T. (1999). Possibilities of Informal Learning Inside and Outside the School.
- Aksu, A., Şahin, F. N., ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 409-507.
- Allmendinger, J., Kleinert, C., Pollak, R., Vicari, B., Wölfel, O., Althaber, A., ... & Trahms, A. (2019). *Adult education and lifelong learning* (pp. 325-346). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_17.
- Alonderienė, R. (2010). Enhancing informal learning to improve job satisfaction: Perspective of SMEs managers in Lithuania. *baltic journal of management*, 5(2), 257-287. <https://doi.org/10.1108/17465261011045151>
- Altay, İ. (2007). *Informal learning in the workplace: a case study of software engineers in a private bank in istanbul*. [Unpublished master's thesis] Boğaziçi University.
- Antikainen, A. (1996). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. *Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen*, 37, 251-296.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). Organizational learning: a theory of action prospective. Addison-Westly. Reading, Pennsylvania, USA.
- Arslan, F. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Arslan, H., Satıcı, A., & M., Kuru (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 371-394.
- Artsın, M. (2018). *Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University (Turkey).
- Artsın, M., Koçdar, S., & Bozkurt, A. (2019). Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kitlesel açık çevrimiçi dersler bağlamında incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 1-30.

- Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karılatığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Akın, İ. (2015). Üniversite ğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi.
- Atmaca, N., & Köklü, M. (2011). Yeni eğitim programlarına ilköğretim okullarının ve ilköğretim okulu müdürlerinin hazırbulunuşluk düzeyleri. *Education Sciences*, 6(1), 783-792.
- Bakaç, E., & zen, R. (2018). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasındaki ilişki. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(2):90-105.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1) , 1-14 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Balyer, A. (2012). Çağda okul müdürlerinin değien rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Balyer, A. (2014). School principals role priorities/okul müdürlerinin rol ncelikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24-40.
- Bancheva, E., & Ivanova, M. (2015). Informal learning in the workplace: Gender differences. In *Private world (s): Gender and informal learning of adults*, 157-182, Brill.
- Banoğlu, K. (2011). School Principals' Technology Leadership Competency and Technology Coordinatorship. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 208-213.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Baran, H. (2015). Eğitim yönetimi, teftii, planlaması ve ekonomisi lisansüstü programının okul yöneticisi yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Barnett, C., & Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3), 181-192. <https://doi.org/10.1177/074193259801900306>
- Bayir, . ., & Dnmez, A. (2020). Being a Woman School Principal in Turkey= Türkiye'de Kadın Okul Müdürü Olmak. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(1), 163-201.

- Bennett, E. E. (2012). A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model.
- Bennour, M., & Crestani, D. (2007). Using competencies in performance estimation: From the activity to the process. *Computers in Industry*, 58(2), 151-163.
- Berg, S., A., Chyung, S., Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Boise State University*. 20(4), 229-244. <https://doi.org/10.1108/13665620810871097>
- Bhardwaj, A., & Punia, B.K. (2013). Managerial competencies and their influence on managerial performance: A literature review. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*. 2(5), 70-84.
- Bickmore, D. L. (2005). *Formal and informal learning experiences of middle grades principals* (Doctoral dissertation, University of Georgia).
- Biçer, G., & Düztepe, Ş. (2003). Yetkinlikler ve yetkinliklerin işletmeler açısından önemi. *Havacılık ve Uzun Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 13-20.
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of educational studies*, 56(1), 39-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>
- Bingölbalı, N. (2018). *Özel okullarda eğitim alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bjork, L. G., & Ginsberg, R. (1995). Principles of reform and reforming principal training: A theoretical perspective. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 11-37. <https://doi.org/10.1177/0013161X95031001003>
- Blackburn, H. C. E. (2002). *Administrator gender differences in conflict management style and the relationship to school culture*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Missouri-Columbia.
- Blair, M. (2002). Effective school leadership: The multi-ethnic context. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 179-191. <https://doi.org/10.1080/01425690220137701>
- Blase, J. J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610. <https://doi.org/10.2307/1163181>
- Borazan, G. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi]. Trakya Üniversitesi.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*, 27(1), 5-12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons. A Wiley-Interscience Publication.
- Boydak-Özan, M., & Akpınar, B. (2002). Okul Yönetiminde Kadınların Başarısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 219-234.
- Bozak, A., Konan, N. ve Özdemir, T. (2016). Avrupa Birliği Eğitim Programlarına katılmış maarif müfettişleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu programların etkililiğine ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 7(15), 1-23.
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine yönelik okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (11), 151-174.
- Bredeson, P.V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385- 401. <https://doi.org/10.1080/13674580000200114>
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (2018). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice*. Routledge.
- Brockett, R.G., Hiemstra, R. (1991). Self direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice. *London & New York: Routledge & Kegan Paul*.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A conceptual and methodological exploration. *Studies in the Education of Adults*, 17(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/02660830.1985.11730445>
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: A critical review of research. *New directions for continuing education*, 25, 5-16.
- Brookfield, S. (1986). Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices. *McGraw-Hill Education (UK)*.
- Brundrett, M. & Terrell, I. (Eds) (2004). Learning to Lead in the Secondary School: Becoming an Effective Head of Department. (London, RoutledgeFalmer).
- Bursalioglu, Z. (2019). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretmen Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma Özeti. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 9(1), 321-324.
- Bücker, J., & Poutsma, E. (2010). Global management competencies: A theoretical foundation. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 829-844. <https://doi.org/10.1108/02683941011089116>

- Bülbül, A. S. (1971). The Efforts on the Eradication of Illiteracy in Turkey.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri, (25.Bs.)* Pegem Akademi.
- Câmpeanu-Sonea, E., Sonea, A., Gabor-Supuran, R., & Mureşan, A. (2011). Organizational competence a development framework. *Management & Marketing Challenges for the Knowledge Society*,6(2), 301-318.
- Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Cardy, R., L., Selvarajan, T., T. (2006). Competencies:Alternative frameworks for competitive advantage. *Business Horizons (2006) 49* 235-245. *Indiana University*.
- 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. (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.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal Of Lifelong Education*, 30(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.547616>
- Ceviz, C. (2017). Üretim sürecindeki performansa yetkinlik bazlı insan kaynakları yönetiminin etkisi ve otomotiv sektöründe bir uygulama [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yaşar Üniversitesi.
- Chien Yu, M.A. (1998). *A study of the relationships between the self-directed learning readiness and job performance for school principals* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Cho, Y., Cho, E., & McLean, G. N. (2009). HRD's role in knowledge management. *Advances in Developing Human Resources*, 11(3), 263-272.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. *Radiographics*, 24(5), 1483-1489. <https://doi.org/10.1148/rg.245045020>

- Confessore, S. J., & Kops, W. J. (1998). Self-directed learning and the learning organization: Examining the connection between the individual and the learning environment. *Human resource development quarterly*, 9(4), 365-375.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. *Çeviri Ed., Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları*.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çelik, M., & Polat, H. Y. (2017). Kamu ve özel okul yöneticilerinin kendi kendine liderlik stratejileri açısından karşılaştırılması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 93-112.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 38-53.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Çetin, Ş. (2001). *Lise müdür ve müdür yardımcılarının liderlik davranışları ve okul başarısı* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647.
- Çetinkaya, M. (2009). *Yönetmeliklerin analizi ve yönetim düzeyleri açısından Yönetmeliklere ilişkin model önerisi: otomotiv sektöründe bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24
- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 421-455.
- Doğan, V. (2006) *İlköğretim okulu müdürlerinin toplumsal liderlik yeterliklerinin belirlenmesi (Bakırköy örneği)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Draganidis, F., & Mentzas, G. (2006). Competency based management: a review of systems and approaches. *Information management & computer security*, 14(1), 51-64.
- Drisko, J. W. (2014). Competencies and their assessment. *Journal of Social Work Education*, 50(3), 414-426. <https://doi.org/10.1080/10437797.2014.917927>
- Duke, C., & Hinzen, H. (2011). Adult education and lifelong learning within UNESCO: CONFINTEA, education for all, and beyond. *Adult Learning*, 22(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/104515951102200404>

- Durr, R., Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (1996). Self-directed learning readiness and occupational categories. *Human Resource Development Quarterly*, 7(4), 349-358. <https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070406>
- Dynan, L., Cate, T., & Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of education for business*, 84(2), 96-100. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.96-100>
- Earley, P., & Evans, J. (2004). Making a difference? Leadership development for headteachers and deputies—ascertaining the impact of the National College for School Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(3), 325-338. <https://doi.org/10.1177/1741143204044420>
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly*, 16(3), 389-415.
- Ellinger, A., D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources* 6(2) 158-177. <https://doi.org/10.1177/1523422304263327>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eraut, M. (2012). 1 Transfer of knowledge between education and workplace settings. In *Knowledge, values and educational policy* (pp. 75-94). Routledge.
- Ergin, B. (2014). *Türkiye’de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Fall, M. J. (2004). *Emotional competencies as a factor in the leadership of elementary school principals*. [Unpublished doctoral dissertation]. Central Michigan University.
- Fırat, A. (2015). *Okul müdürlerinin yönetsel yetkinlikleri ile hesap verebilirliklerine yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525. <https://doi.org/10.1054/nedt.2001.0589>
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

- Gedik, G. (2022). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme düzeyleri ile piyano öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gerber, R., Lankshear, C., Larsson, S., & Svensson, L. (1995). Self-directed learning in a work context. *Education training*, 37(8), 26-32.
<https://doi.org/10.1108/00400919510096952>
- Gogus, A. (2015). Reconceptualizing Liberal Education in the 21st Century: The role of emerging technologies and STEAM fields in liberal education. In X. Ge, D. Ifenthaler, and J. M. Spector, *Full Steam Ahead: Emerging Technologies for STEAM*. New York: Springer.
- Gogus, A., Gogus, N. G., & Bahadır, E. (2020). Intersections between critical thinking skills and reflective thinking skills toward problem solving. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 1-19. doi:10.9779&pauefd.526407
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 71-84.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. University of Georgia.
- Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. J. (1994). Practical experience with self-directed learning in business and industry human resource development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(64), 39-46.
<https://doi.org/10.1002/ace.36719946407>
- Guglielmino, L. M., & Hillard, L. C. (2007). Self-directed learning of exemplary principals. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 19-37.
- Guglielmino, P. J., & Guglielmino, L. M. (2001). Moving toward a distributed learning model based on self-managed learning. *SAM Advanced Management Journal*, 66(3), 36.
- Guglielmino, P. J., & Roberts, D. G. (1992). A comparison of self-directed learning readiness in US and Hong Kong samples and the implications for job performance. *Human Resource Development Quarterly*, 3(3), 261-271.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.3920030307>
- Guglielmino, P. J., Guglielmino, L. M., & Long, H. B. (1987). Self-directed learning readiness and performance in the workplace: Implications for business, industry, and higher education. *Higher Education*, 16, 303-317.
<https://doi.org/10.1007/BF00148972>
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.

- Güler, N. (2010). *Yetkinliklerin Belirlenmesi ve Bu Yetkinliklerin İşe Alım Sürecindeki Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Bankacılık Sektörü Örneği* [Doctoral dissertation] Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.ba
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*, (I. Bs.). Pegem Akademi.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). An investigation of the effective leadership behaviors of school principals. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(2), 237-253.
- Güngör, H. F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Gürkan, H. (2017). *Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gürkan, H., & Toprakci, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81.
- Gürkan, H., & Toprakci, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi. *E-International Journal of Educational Research*, 9(2).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson education limited*.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2005). Learning to Lead? What Gets Taught in Principal Preparation Programs. PEPG 05-02. *Program on Education Policy and Governance*.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: what gets taught in principal-preparation programs1. *Teachers college record*, 109(1), 244-274.
- Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning.knosle
- Hiemstra, R., & Brockett, R. G. (2012). Reframing the meaning of self-directed learning: An updated modeltt.
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. V., & Zhu, G. (2018). Principal competencies that make a difference identifying a model for leaders of school turnaround. *Journal of School Leadership*, 28(1), 56-81. <https://doi.org/10.1177/105268461802800103>
- Huguet, B. C. S. (2017). Effective leadership can positively impact school performance. *On the Horizon*, 25(2), 96-102. <https://doi.org/10.1108/OTH-07-2016-0044>

- 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>
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond. *Comparative Education*, 50(1)45–57, <http://dx.doi.org/10.1080/03050068.2013.871832>.
- Jeon, K. S., & Kim, K. N. (2012). How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace?. *Human Resource Development International*, 15(2), 209-226. <https://doi.org/10.1080/13678868.2011.647463>
- Jiang, N., Sumintono, B., Perera, C. J., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Training preparation and the professional development of principals in Henan Province, China: formal and informal learning. *Asia Pacific Education Review*, 19, 41-51. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9513-6>
- Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (22. Bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, İ., H. (2016). Professional standards for school principals in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5).
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kayali, V. (2012). *Yetkinlik bazlı performans değerlendirme ve bir örnek olay çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kayihan, Ş. N. (2017). Öz-yönetimli öğrenme ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.
- Khan, K., & Ramachandran, S. (2012). Conceptual framework for performance assessment: competency, competence and performance in the context of assessments in healthcare—deciphering the terminology. *Medical teacher*, 34(11), 920-928. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.722707>
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 746-759.
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers & Education*, 104, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j>

- Knowles, M. S. (1970). The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy.
- Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers.ars
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği. (17.Bs)* Beta Yayıncılık.
- Kolibáčová, G. (2014). The relationship between competency and performance. *ACTA Universitatis Agriculturae Et Silviculturae Mendelianae Brunensis* 62(8), 1315-1327. <https://doi.org/10.11118/actaun201462061315>
- Kondakci, Y., & Sivri, H. (2014). Salient characteristics of high-performing Turkish elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 254-272. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0136>.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Korkut, H. (2018). Liselerde görevli okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiler.
- Kortsch, T., Schulte, E. M., & Kauffeld, S. (2019). Learning@ work: informal learning strategies of German craft workers. *European Journal of Training and Development*, 43(5/6), 418-434. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2018-0052>
- Köklü, D. M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 259-268.
- Köse, Ünal, A. (2016). *Sağlık yöneticilerinin yetkinlik düzeylerinin sağlık hizmeti performanslarına etkisi: kamu hastaneleri örneği* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Lambert, M., & Bouchamma, Y. (2019). Leadership requirements for school principals: similarities and differences between four competency standards. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 188, 53-68.
- Lawler III, E. E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of organizational behavior*, 15(1), 3-15.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lee, Y. T. (2010). Exploring high-performers' required competencies. *Expert Systems with Applications*, 37(1), 434-439. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2009.05.064>

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). Educational administration: Concepts and practices. Belmont, CA: Wadsworth. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Levenson, A. R., Van der Stede, W. A., & Cohen, S. G. (2006). Measuring the relationship between managerial competencies and performance. *Journal of Management*, 32(3), 360-380. <https://doi.org/10.1177/0149206305280789>
- Livingstone, D. W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research.
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult education quarterly*, 50(2), 83-101.
- Lohman, M. C. (2005). A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527.
- Long, H. B. (1990). Psychological control in self-directed learning. *International Journal of Lifelong Education*, 9(4), 331-338.
- Long, H. B. (2007). Themes and theses in self-directed learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 1-18.
- Long, H. B., & Agyekum, S. K. (1983). Guglielmino's self-directed learning readiness scale: A validation study. *Higher education*, 12(1), 77-87.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: A research review. *International journal of training and development*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Maringka, J. F. (2013). *Development and validation of an instrument to assess employees' perceptions of informal learning work context*. University of Minnesota.
- Marrelli, A. F., Tondora, J., & Hoge, M. A. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 32(5-6), 533-561.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2602_4
- McGivney, V. (2006). Informal learning: The challenge for research. In *Learning outside the academy* (pp. 23-35). Routledge.

- MEB. (2014a). Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi 2014-2018.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R., S. (1999). Learningin adulthood (2nded.). *SanFrancisco: Jossey-Bass*.
- Meydan, C. M. & Şeşen, H. 2015. Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları, (2.Bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2019/20, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. *Resmi İstatistik Programı Yayınıdır*.
- Mombourquette, C. (2017). The role of vision in effective school leadership. international studies in educational administration (*Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)*), 45(1).
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Education and Training Policy Division, Oecd.
- Murphy, M. (2000). Adult education, lifelong learning and the end of political economy. *Studies in the Education of Adults*, 32(2), 166-180. <https://doi.org/10.1080/02660830.2000.11661428>
- Odden, A. R., Picus, L. O., & Goetz, M. E. (2010). A 50-state strategy to achieve school finance adequacy. *Educational Policy*, 24(4), 628-654.
- Odhiambo, G., & Hii, A. (2012). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232-247. <https://doi.org/10.1177/1741143211432412>
- OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Oğuz, Y. (2007). Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler.
- O'Kell, S. P. (1988). A study of the relationships between learning style, readiness for self-directed learning and teaching preference of learner nurses in one health district. *Nurse Education Today*, 8(4), 197-204.
- Olejnik, S., & Algina, J. (2003). *Generalized eta and omega squared statistics: Measures of effect size for some common research designs*. Psychological Methods, 8(4), 434-447.
- Ostrouch-Kamińska, J., & Vieira, C. C. (2015). *Introduction: Gender and world (s) of informal learning. In private world (s): Gender and Informal Learning of Adults* (pp. 1-12). Brill.

- Owen, T. R. (2002). *Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review*.
- Öğülmüş, S., & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 261-273.
- Özan, M. B., & Akpınar, B. (2002). Okul Yönetiminde Kadın Yöneticilerin Başarısı. *Journal Of Social Science*, 219.
- Özçelik, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar (Kırıkkale ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Kırıkkale Üniversitesi.
- Özçelik, U. (2007). *Ortaöğretim okullarının finansman kaynaklarının okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak belirlenmesi (Ankara ili Bala ve Gölbaşı ilçelerinde bir çalışma)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özer, N., Demirtaş, H., Ateş, F. (2015). Okulların mali durumlarına ve bütçe yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin müdür görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*. 6(1), 17-39.
- Özyurt, O. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görevlerini yapabilme açısından kendilerini yeterli hissetme düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Penland, P. R. (1977). *Self-Planned Learning in America*. Final Report.
- Pennings, H. J. M., Bottenheft, C., Van de Boer-Visschedijk, G. C., & Stubbé, H. E. (2020). Judging informal learning interventions: a vignette study. *Journal of Workplace Learning*, 32(1), 1-15. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2019-0027>
- Polat Dede, N. (2007). *İnsan kaynakları yöneticilerinin değişen rolleri ve yetkinlikleri ve bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 334-343.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. & Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 205-224.
- Pont, B. (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study. (Rapport no. EDU/WKP(2013)14). *OECD Education Working Papers No. 99. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile*. <https://doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Poovathingal, J. S., & Kumar, D. V. (2018). Quantifying the contribution of competencies toward performance. *International Journal of Productivity and*

- Performance Management*, 67(4), 693-716. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-12-2016-0267>
- Popovic, K. (2011). Self-directed learning: Katarina Popović. In *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 234-245). Routledge.karat
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New directions for adult and continuing education*, 57(57), 15-23.
- Reio, T. G. (2004). Prior knowledge, self-directed learning readiness, and curiosity: Antecedents to classroom learning performance. *International Journal of Self-directed learning*, 1(1), 18-25.
- Reynolds, D. (2003). Effective school leadership: the contributions of school effectiveness research. *University of Exeter School of Education, UK: College of School Leadership*.
- Ringling, J.J., Sanzo, K.L., & Scribner, J.P. (2021). Elementary school principals and informal learning: Leveraging networks. *Journal of Workplace Learning*, 33(2), 109-119. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2020-0042>
- Rodríguez-Gómez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>
- Rubenson, K. (2009). Lifelong learning: Between humanism and global capitalism. In *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 411-422). Routledge.
- Sambrook, S. (2005). Factors influencing the context and process of work-related learning: Synthesizing findings from two research projects. *Human resource development international*, 8(1), 101-119. <https://doi.org/10.1080/1367886052000342591>
- Sarıcalar, F., & Özkan, H. H. (2021). Öğretmenlerin Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 114-130. <https://doi.org/10.33710/sduijes.971614>
- Sarmasoğlu, Ş., & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Saylı, H., Ağca, V. (2009). Bilgi çağı işgörenlerinin değişen yetkinlikleri ve işletmelerin yetkinlik beklentilerini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(17) 345-364.
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field.

- Schürmann, E., & Beausaert, S. (2016). What are drivers for informal learning?. *European Journal of Training and Development*, 40(3), 130-154. <https://doi.org/10.1108/EJTD-06-2015-0044>
- Senge, P. M. (1990). The art and practice of the learning organization.
- Silva, M. R., Fagundes, L., D. (2011). A influência da aprendizagem informal em um grupo multifuncional constituído em uma empresa automotiva. *XXXI Encontro Nacional De Engenharia De Producao Inovação Tecnológica E Propriedade Intelectual: Desafios Da Engenharia De Produção Na Consolidação Do Brasil No Cenário Econômico Mundial Belo Horizonte, MG, Brasil*.
- Slater, R. T. (2004). *Informal learning in the workplace: Identifying contextual factors affecting employee's ability to engage in informal learning in the nonprofit financial services industry* [Unpublished doctoral dissertation]. Capella University.
- Song, D., Bonk, C., J. (2016). Motivational factors in self-directed informal learning from online learning resources. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1205838>.
- Soutworth, G. (2002). Intructional leadership in school: Reflection and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22(1), 73-92. <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Spencer, L. M., & Spencer., S.M. (1993). Competence at work: Models for superior performance, John Wiley and Sons.
- Stevens, J. P. (2009). Applied multivariate statistics for the social sciences (5th ed.). Routledge.
- Sümbül, H., & Yıldırım, K. (2011, May). Okul müdürlerinin performanslarının incelenmesi ve değerlendirilmesi. In *11 Th International Educational Technology Conference* (P. 1814).
- Sürerbiçer, F. S. (2018). Müfettiş yardımcılarının görüşlerine göre kamu bankalarının teftiş kurullarında informal öğrenme.[Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şahin, E., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 317-334.

- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 3-7.
- Taş, H. (1999). *Yaratıcı örgüt kültürü ve yönetim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Taylor, T. F. (2019). *Self-Directed Learning and Technology Adoption by Principals* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Taymaz, H. (1978). Hizmet içi eğitim kavram ve kapsamı. *Eğitim ve Bilim*, 2(11).
- Taymaz, H. (1978). Hizmet içi eğitim üstüne. *Eğitim ve Bilim*, 3(16).
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- TDK (2009). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*, 30.05.2009. <http://www.tdksozluk.com>
- Terci, F. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici yeterlik davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Tınmaz, M. (2000). *Kamu ve özel sektör ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği (İstanbul İli örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tınmaz, M. (2000). *Kamu ve özel sektör ilköğretim okulu yöneticilerinin etkinliği (İstanbul ili örneği)* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Tough, A. (1978). Major learning efforts: Recent research and future directions. *Adult education*, 28(4), 250-263. <https://doi.org/10.1177/074171367802800403>
- Turabik, T., Baskan, G. A., & Kocak, 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, 236-243.
- Turan, S., & Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 444-458.
- Turner, C. (2006). Subject leaders in secondary schools and informal learning: Towards a conceptual framework. *School Leadership and Management*, 26(5), 419-435. <https://doi.org/10.1080/13632430601007774>
- Tümkaya, S., ve Asar, Ç. (2017). İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 243-258.
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, (2014-2018).

- UNESCO (1991). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *World Education Report 1991. Imprimerie Darantiere: Dijon, Paris.*
- Usta, M. E., & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Uysal, A. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışları. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ünal, Ö. F. (2012). Temel Yetkinliklerin Belirlenmesine Yönelik Süreç ve Model Önerisi (Vaka Çalışması). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 185-205.
- Ünlühisarçıklı, Ö. (2018). Informal workplace learning experiences of graduate student employees. *Australian Journal of Adult Learning* 58(1).
- Veelen, R. V., Slegers, P. J., & Endedijk, M. D. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. *Educational administration quarterly*, 53(3), 365-408. <https://doi.org/10.1177/0013161X16689126>
- Wachira, F. M., Gitumu, M., & Mbugua, Z. (2017). Effect of principals' leadership styles on teachers' job performance in public secondary schools in Kieni West Sub-County. *International Journal of Humanities and Social Science Invention BISSN (Online):6 (8). 72-86.*
- Wagner, A. (1999). Tertiary education and lifelong learning: Perspectives, findings and issues from OECD work. *Higher Education Management*, 11(1), 55-68.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287-300. <https://doi.org/10.1080/0260137920110403>
- Wiley, K. (1983). Effects of a self-directed learning project and preference for structure on self-directed learning readiness. *Nursing Research*, 32(3), 181-185.
- Wilhite, R. K., Brierton, J., Schilling, C. A., & Tomal, D. R. (2018). *Leading with resolve and mastery: competency-based strategies for superintendent success.* The Concordia University Leadership Series.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency? *Leadership & Organization Development Journal*, 14(1), 29-36. <https://doi.org/10.1108/eb053651>
- Yalçın, C. (2019). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi* 2002 (1)2, 109-119.
- Yazıcı, A. Ş., & Akyol, B. (2021). okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması/the validity and reliability study of the scale of

- occupational professionalism of school principals. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 89-105. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.978454..>
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yege, P. (2007). *Hedef ve yetkinlik bazlı performans değerlendirme sistem ve bir örnek olay çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H., (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin, Akademik ve Mesleki Yayınlar, (11. Bs.), Ankara.
- Yıldırım, N., & Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 238-255.
- Yu, C. (1998). *A study of the relationships between the self-directed learning readiness and job performance for high school principals*. The Ohio State University.
- Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B., & Pang, D. (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse education today*, 32(4), 427-431. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.005>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zeybek, G. (2019). “Yetişkin Eğitiminin Tanım ve Kapsamı”, *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*, M., Güçlü, Pegem Akademi. Ankara.
- Zhang, W., & Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in education*, 24(4), 154-158. <https://doi.org/10.1177/0892020610376792>
- Zsiga, P. L., & Webster, M. (2007). Why should secondary educators be interested in self-directed learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 4(2), 58-68.

EKLER

EK 1. GÖNÜLLÜLÜK, ONAM FORMU



İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
FEN, SOSYAL VE GİRİŞİMSSEL OLMAYAN SAĞLIK BİLİMLERİ
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Öğr. Üyesi Aytaç GÖĞÜŞ'ün danışmanlığında Hamiyet ÇAMUR tarafından yürütülen “*Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi*” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmada, öncelikle ortaokul müdürleri ile görüşme tekniği kullanarak “*Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi*” amacı ile nitel bir çalışma yürütülecektir. Nitel çalışma verileri toplama süreci paralelinde eş zamanlı olarak, **Okul Müdürlerinin Performanslarının Ölçümü Listesinin** Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülecektir. En son olarak, **Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** için bir anket çalışması yürütülecektir. Bu anket çalışmasının genel amacı kapsamında, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performans algıları yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre ele alınmıştır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya hamiyetcamur.36@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ~~anket uygulaması ve görüşme~~ yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. Öğr. Üyesi Aytaç Göğüş'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının

Katılımcının

Adı-Soyadı: Hamiyet ÇAMUR

Adı Soyadı:.....

İmzası:

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

İletişim Bilgileri: e-posta:

EK 2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE KULLANIM İZİNLERİ

EK 2.1. NİTEL VERİ TOPLAMA GÖRÜŞME FORMU– MÜDÜR GÖRÜŞMELERİ

EK 2.1.1. MÜDÜR GÖRÜŞMELERİ İÇİN ONAM FORMU

Sayın Okul Müdürleri,

Sizi Prof. Dr. Öğr. Üyesi Aytaç GÖĞÜŞ’ün danışmanlığında Hamiyet ÇAMUR tarafından yürütülen “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmada, öncelikle ortaokul müdürleri ile görüşme tekniği kullanarak “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi” amacı ile nitel bir çalışma yürütülecektir. Elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecek ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmeler sırasında ses kaydı kullanılacak olup, ses kayıtlarına sadece araştırmacı ve danışman ulaşabilecektir. Tüm veriler gizlilik esasına göre saklanacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için, soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular e postanızı vermeniz durumunda sizinle paylaşılacaktır.

Zamanınız ve ilginizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ Tez Danışmanı İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-Posta: Tel:	Hamiyet ÇAMUR Araştırmacı İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul/Türkiye Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi e-Posta: Tel:

EK 2.1.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul müdürü olarak göreve ilk başladığınız zamandan bu yana yöneticilik davranışlarınızı öğrenmede aşağıdaki informal öğrenme biçimlerinden hangisine başvuruyorsunuz/başvurduğunuzu düşünüyorsunuz? (Aşağıda informal öğrenme biçimlerine kısaca yer verilmiştir).

a) Öz-yönetimli öğrenme

Öz-yönetimli öğrenme kavramı “bireyin kendi isteği ile başkalarının yardımını alarak veya almayarak öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesidir. Örneğin: Tarihsel bir olay hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen kişinin, bunun için kitap ve arşiv belgeleri okuması, film ve videolar izlemesi, müzelere gitmesi ve bu olaylara katılan veya tanık olan kişilerle sohbet etmesi öz- yönetimli öğrenmeye verilecek örneklerdir.

b) Sosyal (Örtük) Öğrenme

Sosyalleşme (örtük öğrenme olarak da adlandırılır), günlük yaşam sırasında ortaya çıkan değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesini ifade etmektedir. Onları elde etmek için bir niyet olmadığı gibi, bir şeylerin öğrenildiğinin de farkına varılmaz. Örneğin: Bir grup arkadaşın belirli bir sporu veya oyunu oynamak için düzenli olarak toplanması ve uzun yıllar sonra bunun uzun bir öğrenme süreci olduğunun farkına varmadan özellikle becerikli hale gelmeleri.

c) Tesadüfi (Rastlantısal) Öğrenme

Tesadüfi öğrenme, öğrencinin daha önce bu deneyimden bir şey öğrenmeye niyeti olmadığında, ancak deneyimden sonra bazı öğrenmelerin gerçekleştiğinin farkına vardığında ortaya çıkan öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir. Bu nedenle, kasıtsız ama bilinçlidir. Örneğin: Bir kişinin belirli bir dönemde bir etnik grubun maruz kaldığı haksız muamele hakkında izleyicinin daha önce bilmediği tarihi bir gerçeği anlatan belgesel izlemesi.

2. Okul müdürü olarak yöneticilikle ilgili /bilgi/becerileri informal olarak nasıl/hangi yolla/yollarla öğrendiniz? (Okuyarak, deneyerek-yaşayarak, gözlem yaparak, danışarak, vb.).

3. İşinizi yaparken bir güçlükle karşılaştığınızda bu informal öğrenme sürecinde neye/nerelere/ kime/kimlere başvuruyorsunuz? (Diğer meslektaşlarım, öğretmenler, sosyal medya, whatsapp, yazılı kaynaklar, sözlü kaynaklar, vb.)
4. Hangi dijital kaynaklar ve web sayfaları mesleğinizde yeni şeyleri takip etmek için faydalı oluyor?
5. Okul müdürü olarak görevinizle ilgili sizi informal öğrenmeye yönlendiren nedenler nelerdir?
6. Okul müdürü olarak göreve başladığınız tarihten bu zamana kadar, okulda geçmiş bilgilerinizin işe yaramadığı veya çok zorlandığınız ne tür durumlarla/zorluklarla karşılaştınız? Bu zorluklarla nasıl başa çıktınız?



EK 2. 2. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK 2.2.1. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi – Onam Formu

Sayın Okul Müdürleri,

Bu ankette iki ölçek yer almaktadır. **“Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği”** ile öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizin, **“Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği”** ile iş performans algınızın tespit edilmesi ve bu ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan ölçekteki maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. II. Bölümde ise **“Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk”** ile ilgili sorular, III. Bölümde ise **“Okul Müdürleri Yetkinlikler Listesi”** yer almaktadır. Elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecek ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Ölçeği doldurmanız yaklaşık olarak 10-15 dakikanızı alacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için, soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular e postanızı vermeniz durumunda sizinle paylaşılacaktır.

Zamanınız ve ilginizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ Tez Danışmanı İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi e-Posta: Tel:	Hamiyet ÇAMUR Araştırmacı İstanbul Okan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul/Türkiye Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi e-Posta: Tel:

EK 2.2.2. Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Anketi

BÖLÜM I

1) Yaşınız: 1.() 25-34 yaş arası 2.() 35-44 yaş arası 3.() 45-54 yaş arası 4.() 55 ve üstü

2) Cinsiyetiniz 1. () Erkek 2. () Kadın

3) Öğrenim Durumunuz: 1. () Lisans 2. () Lisansüstü

4) Müdürlük Hizmet Yılı: 1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

5) Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı: 1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

6) Çalıştığınız Okul Türü: 1. () Resmi 2. () Özel

7) Okuldaki Öğrenci Sayısı: 1. () 50-150 arası 2. () 151-250 arası

3. () 251-350 arası 4. () 351 ve üstü

8) Okuldaki Öğretmen Sayısı: 1. () 25-50 arası 2. () 51-75 arası 3. () 76-100 arası

4. () 101-125 arası 5. () 126 ve üstü

BÖLÜM 2- Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

(Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001; Türkçe uyarlama, Şahin ve Erden, 2009)

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Formu ile okul müdürü olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amaçlanmıştır. Orijinal ölçekte 52 madde yer almakta olup, bu çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda 11 madde çıkartılarak, toplam 41 maddelik ölçek formu ile ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki madde çıkartılarak toplam 39 maddelik ölçek formu ile çalışılmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Problemleri bir plan kullanarak çözerim	()	()	()	()	()
2. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım	()	()	()	()	()
3. Zamanımı iyi yönetirim	()	()	()	()	()
4. İyi yönetim becerilerine sahibim	()	()	()	()	()
5. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	()	()	()	()	()
6. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	()	()	()	()	()
7. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
8. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	()	()	()	()	()
9. Bir probleme odaklanabilirim	()	()	()	()	()
10. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	()	()	()	()	()
11. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()
12. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
13. Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim	()	()	()	()	()
14. Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim.	()	()	()	()	()
15. Başkalarının önerilerine açığım	()	()	()	()	()
16. Hatalarımdan öğrenirim	()	()	()	()	()
17. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
18. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	()	()	()	()	()
19. Yeni fikirlere açığım	()	()	()	()	()
20. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	()	()	()	()	()
21. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	()	()	()	()	()
22. Yüksek kişisel beklentilere sahibim	()	()	()	()	()
23. Yeteneklerime çok güvenirim	()	()	()	()	()
24. Sınırlılıklarımın farkındayım	()	()	()	()	()
25. Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim	()	()	()	()	()
26. Çalışmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
27. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	()	()	()	()	()
28. Mücadeleden hoşlanırım	()	()	()	()	()
29. Yeni bilgileri öğrenmek isterim	()	()	()	()	()
30. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
31. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	()	()	()	()	()
32. Kendi performansımı değerlendiririm	()	()	()	()	()
33. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	()	()	()	()	()
34. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	()	()	()	()	()
35. Kendim için bilgi toplayabilirim	()	()	()	()	()
36. Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım	()	()	()	()	()
37. Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
38. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
39. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()

BÖLÜM 3- Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği (Çamur & Gögüş, 2023) ile okul müdürü olarak yetkinliğe dayalı iş performans düzeyinizin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerin karşısında yer alan seçeneklerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Gelişime ve iyileştirmeye odaklanmak için okulun misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
2. Toplumsal ve örgütsel ortak amaçlar doğrultusunda okulun misyonu ve eğitim projelerini paydaşlarla beraber belirlerim.	()	()	()	()	()
3. Hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirmeyi sağlarım.	()	()	()	()	()
4. Okulda üretkenliği desteklerim.	()	()	()	()	()
5. Öğretimi desteklemek için yeterli zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
6. Rehberlik etkinliklerinin yürütülmesinde okul rehber öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışırım.	()	()	()	()	()
7. Okuldaki insan kaynağını organize eder ve dengeli iş dağılımı yaparım.	()	()	()	()	()
8. Okul, çevre ve aileler arasında işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
9. Okul amaçları doğrultusunda başarıya odaklanan bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
10. Okul amaçlarına ulaşmak için işbirliğine odaklanan bir kültürün gelişimini desteklerim.	()	()	()	()	()
11. Okulu etkili yönetebilmek için teknolojiyi etkin kullanırım.	()	()	()	()	()
12. Okulu, mevcut mevzuata göre yönetirim.	()	()	()	()	()
13. Finansal kaynak planlaması yaparım.	()	()	()	()	()
14. Yasal sınırlar içinde okula kaynak yaratırım.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için onları motive ederim.	()	()	()	()	()
16. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz eder ve ihtiyaçlara göre öğretmenleri yönlendiririm.	()	()	()	()	()
17. Okulda başarıları takdir ederim.	()	()	()	()	()
18. Kendi mesleki gelişimime yönelik uygulamalarımı değerlendiririm.	()	()	()	()	()
19. Liderlik becerilerini geliştirmeleri için çalışanları teşvik ederim.	()	()	()	()	()
20. Gelişmeye ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almak için verilere dayalı bir yöntem izlerim.	()	()	()	()	()
21. Eğitim-öğretim programı bilgisine sahibim.	()	()	()	()	()
22. Eğitim ve öğretim programını yönetme becerisine sahibim.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenleri denetler ve onlara geri bildirimde bulunurum.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerin izleme ve değerlendirme verilerini analiz ederim.	()	()	()	()	()
25. Müfredatı geliştirmek ve zenginleştirmek için paydaşlarla beraber gerekli kararları alırım.	()	()	()	()	()
26. Etkili eğitim öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik ederim.	()	()	()	()	()
27. Etkili eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik ederim.	()	()	()	()	()
28. Çatışmayı etkili bir şekilde yönetirim.	()	()	()	()	()
29. Etkili öğrenmeyi desteklemek için güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi sağlarım.	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerin ve diğer paydaşların özel ihtiyaçlarını karşılama çabası gösteririm.	()	()	()	()	()
31. Okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uygun liderlik yöntemleri kullanırım.	()	()	()	()	()
32. Okulda yenileşme süreçlerinin anlaşılması için etkili yöntemler seçerim.	()	()	()	()	()
33. Karmaşık durumları, olası krizleri ve riskleri fark eder, çözüm üretirim.	()	()	()	()	()
34. Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dil ile açıklarım.	()	()	()	()	()
35. Başkalarını etkin bir şekilde dinlerim.	()	()	()	()	()
36. Örgüt değerlerine uygun davranırım.	()	()	()	()	()
37. Okulda farklılıklara saygıyı teşvik ederim.	()	()	()	()	()
38. Velilerin, öğrencilerin ve okul ile ilgili diğer çalışanların mahremiyetini korurum.	()	()	()	()	()
39. Kurumda kişiler arasındaki ilişkilerde, saygının esas alınmasını isterim.	()	()	()	()	()
40. Yönetim faaliyetlerinde araştırma sonuçlarından yararlanırım.	()	()	()	()	()
41. Etkili eğitim ve öğretim ile ilgili örneklerden yararlanırım.	()	()	()	()	()

EK 2. 3. ÖLÇEK KULLANMA İZNİ

EK 2.3.1."Öz-yönetimli öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği"

ersin pahin

14 Eki 2021 12:44

Alıcı: ben

Kolaylıklar ve İyi çalışmalar dilerim.

14 Eki 2021 Per 13:44 tarihinde ersin pahin <...> şunu yazdı:

Kolaylıklar ve İyi çalışmalar dilerim.



TEKRARLANAN İZİN İSTEĞİ ÜZERİNE, 4 MART 2022 – ERSİN ŞAHİN İZİN

METNİ:



ERSİN ŞAHİN <[redacted]>

4.03.2022 (Cum) 22:54

Kime: Aytaç Göğüş



Tümünü yanıtla | v

Ölçek izin

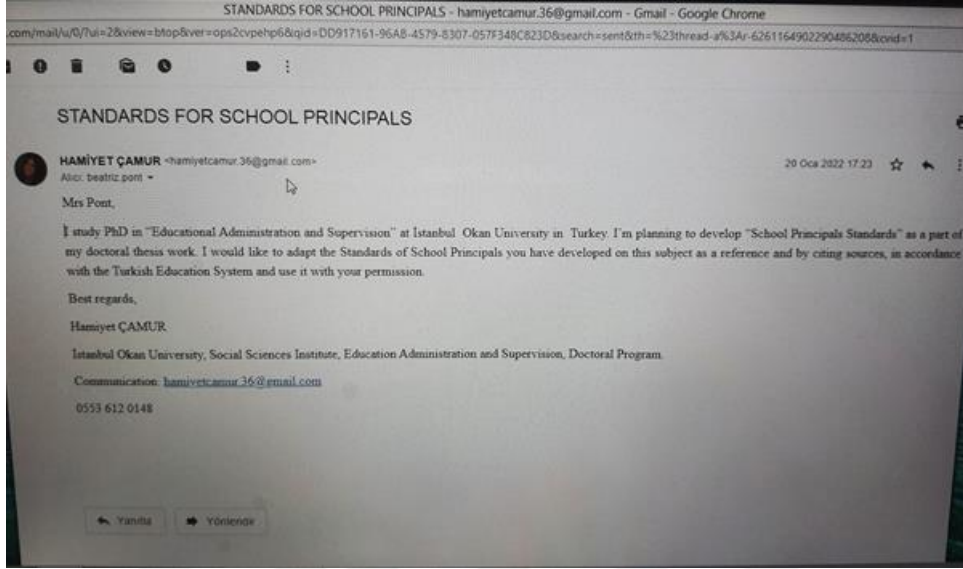
Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ'ün danışmanlığında, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde doktora öğrencisi olan Hamiyet Çamur'un "Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmasında "Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk" ölçeğinin kullanılması uygundur.

Doç.Dr.Ersin Şahin

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

EK 2.3.2. “OKUL MÜDÜRLERİ STANDARTLARI” ÇEVİRİ İZİNİ

Hamiyet Çamur’un istek emaili, 29 Ocak 2022.



Aytaç Göğüş’ün, OECD ve Beatriz Pont’tan çeviri izni mesajı:



Aytaç Göğüş

4.03.2022 (Cum) 21:06

Kime: Beatriz.PONT@oecd.org

Bilgi: HAMİYET ÇAMUR <hamiyetcamur.36@gmail.com>

Tümünü yanıtla

Bu iletiyi 4.03.2022 21:10 tarihinde ilettiniz

Dear Beatriz Pont and Translation Rights Department of OECD:

I am writing to you for asking the translation permission of the "Standards for School Principals" list (Pont, 2013). I am the dissertation thesis advisor of Hamiyet Çamur, who is a doctoral student in the Department of Educational Administration and Supervision of the Social Sciences Institute of Istanbul Okan University. In her dissertation study, the "Standards for School Principals" list will be translated into Turkish by giving the reference and by citing the source. It is intended to run an adaptation study in accordance with the Turkish Education System by using the translation with your permission.

Reference: Pont, B. (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study (Rapport no. EDU/WKP(2013)14). Retrieved from Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE) website: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En)

I thank you for your support and your contributions to academic studies in the field of “Educational Administration and Supervision”.

Best regards,

Professor, Aytaç Göğüş

Dean, Faculty of Education, Istanbul Okan University, Turkey

Ph.D. Student Communication Info:

Hamiyet ÇAMUR

Istanbul Okan University, Social Sciences Institute, Education Administration and Supervision, Doctoral Program.

Communication: hamiyetcamur.36@gmail.com

Phone: 0553 612 0148

OECD ÇEVİRİ İZNİ



Copyright Clearance Center

Dear Ms. Hamiyet ÇAMUR,

OECD has approved your recent request. Before you can use this content, you must accept the [license fee and terms](#) set by the publisher.

Use this [link](#) to accept (or decline) the publisher's fee and terms for this order.

Request Summary:
Submit date: 12-Mar-2022
Request ID: 600073264
Title: OECD Education Working Papers Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals A Comparative Study
Type of Use: Republish in a thesis/dissertation

Please do not reply to this message.

To speak with a Customer Service Representative, call +1-855-239-3415 toll free or +1-978-646-2600 (24 hours a day), or email your questions and comments to support@copyright.com.

Sincerely,

Copyright Clearance Center

Tel: [REDACTED]
support@copyright.com
[Manage Account](#)



OECD ÇEVİRİ İZNİ DETAYI:



[< Return to search](#)

SHOPPING CART [Empty this cart](#)

Currency USD

This service provides the legal rights to redistribute the content, it does not supply the copyrighted content itself. Price reflects the current conversion rate.

1. OECD Education Working Papers Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals A Comparative Study 0.00 USD

DOI 10.1787/5k3tsjtp90v-en Portion Page [Publisher Terms and Conditions](#)
Type of Use Republish in a thesis/dissertation

Hide Details

LICENSED CONTENT

Publication Title	OECD Education Working Papers Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals A Comparative Study	Country	France
Author/Editor	Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE), Chile	Rightsholder	OECD
Date	12/18/2013	Publication Type	e-Book
Language	English		

REQUEST DETAILS

Portion Type	Page	Rights Requested	Main product
Page range(s)	54,56	Distribution	Worldwide
Total number of pages	2	Translation	Original language plus one translation
Format (select all that apply)	Print, Electronic	Copies for the disabled?	No
Who will republish the content?	Academic institution	Minor editing privileges?	No
Duration of Use	Life of current edition	Incidental promotional use?	No
Lifetime Unit Quantity	Up to 499	Currency	USD

NEW WORK DETAILS

Title	school principals standards	Institution name	istanbul okan university
Instructor name	Hamiyet çamur	Expected presentation date	2022-12-31

ADDITIONAL DETAILS

Order reference number	N/A	The requesting person / organization to appear on the license	Prof.dr. Aytaç GÖĞÜŞ- Ms Hamiyet ÇAMUR

REUSE CONTENT DETAILS

Title, description or numeric reference of the portion(s)	Table 1: Functional standards for principals in the education systems studied, Table 2: Behavioural standards for principals in the education systems studied	Title of the article/chapter the portion is from	5. STANDARDS FOR SCHOOL PRINCIPALS
Editor of portion(s)	Beatriz Pont, with support from Rachel Linden and Sylvain Fraccola	Author of portion(s)	José Weinstein and Gonzalo Muñoz ,Diego Portales and by javiera Marfán, and Beatriz Pont, with support from Rachel Linden and Sylvain Fraccola.
Volume of serial or monograph	https://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjtp90v-en	Issue, if republishing an article from a serial	N/A
Page or page range of portion	54,56	Publication date of portion	2013-12-18

Remove

Total Items: 1

Cart Total: 0.00 USD

[Apply Promotional Code](#)

[CHECKOUT](#)

EK 3. OKUL MÜDÜRLERİ STANDARTLARINDAN OKUL MÜDÜRLERİ YETKİNLİĞE DAYALI İŞ PERFORMANS ALGILARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

EK 3. 1. Okul Müdürleri Standartları (Pont, 2013-OECD Raporundaki İngilizce hali)

Kaynak: Lambert, M. & Bouchamma, Y. (2019). Leadership Requirements for School Principals: Similarities and Differences Between Four Competency Standards Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 188, 53-68.

Table 1

Coding List of Recording Units Based on the Required Professional Standards Leadership Competencies of School Principals (Pont, 2013)

PROFESSIONAL STANDARDS (Pont, 2013)

Coding list of recording units based on the required leadership competencies of school principals (Pont, 2013)

1) Prioritize guidance

Organize the school's mission/educational project to focus on improvement

Mission and vision (academic excellence)

Align the individual interests with those of the mission

Improvement, innovation

Structure the educational project around the characteristics of the environment and the community

Decisions and responsibilities

Relay the mission by achieving concrete objectives

Mission and vision (academic excellence)

Promote excellence

Mission and vision (academic excellence)

2) Establish organizational conditions

Take the time to support teaching

Supervision (teacher support)

Organize resources and institutions according to the mission

Material and financial resources

Manage my workload to balance my personal and professional life

Balance between personal/professional life (self and others)

Connect the school to the environment

Community, parents, partnership

Collaborate with the families in the education process and the school culture

Balance between personal/professional life (self and others)

Favour a culture that focuses on achievement

Laws and policies

Favour a culture that focuses on collaboration

Material and financial resources

Use technologies and management systems to lead the school organization

Technology (ICT)

Ensure that the school meets the legal standards

Laws and policies

Respect the commitments to stakeholders

Decisions and responsibilities

Implement measures for effective communication

Communication

3) Develop self and others

Motivate the teachers intellectually and encourage professional development

Professional development (self and others)

Guide human resource management according to well-defined quality criteria

Collaboration, shared leadership, empowerment

Be attentive to each teacher

Professional development (self and others)

Recognise and celebrate individual and collective contributions and achievements

Human resource management (interpersonal relationships)

Examine my own practice and professional growth

Professional development (self and others)

Develop the leadership skills of others

Collaboration, shared leadership, empowerment

4) Exercise pedagogical management

Analyze information to make decisions aimed at

Use of relevant data (results and research)

improvement	
Possess pedagogical knowledge	Knowledge of pedagogy and programs
Manage program planning	Learning practices and strategies
Supervise the teachers	Supervision (teacher support)
Oversee learning and the proper use of data	Use of relevant data (results and research)
Take appropriate actions to improve the curriculum	Decisions and responsibilities
Promote the use of effective education practices and technologies	Technology (ICT)
5) Create harmony within the school	
Manage conflict resolution	Communication
Facilitate a climate of safety and well-being to enhance learning	Needs of the students
Ensure that the standards are met	Organizational climate
Address the special needs of the students and the community	Needs of the students

Table 2
Coding List of Recording Units Based on the Required Behavioural Standards Leadership Competencies of School Principals (Pont, 2013)

BEHAVIOURAL STANDARDS (Pont, 2013)	Coding list of recording units based on the required leadership competencies of school principals (Pont, 2013)
1) Flexible management of change	
Adapt my leadership to the needs of the school and to environmental changes	Adaptation to change and feedback
Choose effective solutions based on an understanding of change processes	Adaptation to change and feedback
Address complex situations	Adaptation to change and feedback
2) Communication	
Communicate clearly and actively listen to others	Communication
3) Values	
Demonstrate organizational values	Mission and vision (academic excellence)
Promote the values of democracy, fairness, respect, and diversity	Cultural diversity (inclusion)
Protect the privacy of the students and their families	Decisions and responsibilities
Encourage interpersonal relationships in the spirit of respect and acceptance	Cultural diversity (inclusion)
4) Theory linked to practice	
Incorporate research results in my leadership practices	Use of relevant data (results and research)

EK 3. 2. Okul müdürleri yetkinlikler listesi için yapılan çevirinin ilk hali, düzenlenmiş hali ve boyutları

“Okul Müdürleri Standartları (Pont, 2013), OECD Raporundaki İngilizce hali ve Türkçe çevirisine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Okul Müdürleri Standartları (orijinal Dilinden)	Okul Müdürleri Standartları (Türkçe Çeviri)
PROFESSIONAL STANDARDS (Pont, 2013)	A-MESLEKİ STANDARTLAR
<u>1) Prioritize guidance</u> 1.1. Organize the school’s mission/educational project to focus on improvement 1.2. Align the individual interests with those of the mission 1.3. Structure the educational project around the characteristics of the environment and the community 1.4. Relay the mission by achieving concrete objectives 1.5. Promote excellence	1) Rehberliğe öncelik verme 1.1. Gelişime odaklanmak için okulun misyonunu/ eğitim projesini organize etme 1.2. Bireysel çıkarları misyonunkilerle hizalama 1.3. Eğitim projesini çevrenin ve toplumun özellikleri etrafında yapılandırma 1.4. Somut hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirme 1.5. Mükemmelliği teşvik etme
<u>2) Establish organizational conditions</u> 2.1. Take the time to support teaching 2.2. Organize resources and institutions according to the mission 2.3. Manage my workload to balance my personal and professional life 2.4. Connect the school to the environment 2.5. Collaborate with the families in the education process and the school culture 2.6. Favour a culture that focuses on achievement 2.7. Favour a culture that focuses on collaboration 2.8. Use technologies and management systems to lead the school organization 2.9. Ensure that the school meets the legal standards 2.10. Respect the commitments to stakeholders 2.11. Implement measures for effective communication	2) Örgütsel koşulları oluşturma 2.1. Öğretimi desteklemek için zaman ayırma 2.2. Kaynakları ve kurumları misyona göre organize etmek 2.3. Kişisel ve profesyonel hayatımı dengelemek için iş yükümü yönetme 2.4. Okulu çevreye bağlama 2.5. Eğitim sürecinde ve okul kültüründe ailelerle işbirliği yapmak 2.6. Başarıya odaklanan bir kültürü tercih etme 2.7. İşbirliğine odaklanan bir kültürü tercih etme 2.8. Okul organizasyonuna liderlik etmek için teknolojileri ve yönetim sistemlerini kullanma 2.9. Okulun yasal standartları karşıladığından emin olma 2.10. Paydaşlara verilen taahhütlere saygı gösterme 2.11. Etkili iletişim için önlemler alma
<u>3) Develop self and others</u> 3.1. Motivate the teachers intellectually and encourage professional development 3.2. Guide human resource management according to well-defined quality criteria 3.3. Be attentive to each teacher 3.4. Recognise and celebrate individual and collective contributions and achievements 3.5. Examine my own practice and professional growth 3.6. Develop the leadership skills of others	3) Kendini ve başkalarını geliştirme 3.1. Öğretmenleri entelektüel olarak motive etme ve mesleki gelişimi teşvik etme 3.2. İnsan kaynakları yönetimine iyi tanımlanmış kalite kriterlerine göre rehberlik etme 3.3. Her öğretmene karşı özenli olma 3.4. Bireysel ve toplu katkıların ve başarıların farkına varma ve takdir etme 3.5. Kendi uygulamamı ve mesleki gelişimimi inceleme 3.6. Başkalarının liderlik becerilerini geliştirmek
<u>4) Exercise pedagogical management</u> 4.1. Analyze information to make decisions aimed at improvement 4.2. Possess pedagogical knowledge 4.3. Manage program planning 4.4. Supervise the teachers	4) Pedagojik yönetimi uygulama 4.1. İyileştirmeye yönelik kararlar almak için bilgileri analiz etme 4.2. Pedagojik bilgiye sahip olma 4.3. Program planlamayı yönetme 4.4. Öğretmenleri denetleme

4.5. Oversee learning and the proper use of data 4.6. Take appropriate actions to improve the curriculum 4.7. Promote the use of effective education practices and Technologies	4.5.Öğrenmeyi ve verilerin doğru kullanımını denetlemek 4.6.Müfredatı iyileştirmek/geliştirmek için uygun önlemleri alma 4.7.Etkili eğitim uygulamaları ve teknolojilerinin kullanımını teşvik etme
5) Create harmony within the school 5.1. Manage conflict resolution 5.2. Facilitate a climate of safety and well-being to enhance learning 5.3. Ensure that the standards are met 5.4. Address the special needs of the students and the community	5) Okul içinde uyum yaratma 5.1.Çatışma çözümünü yönetme 5.2.Öğrenmeyi geliştirmek için güvenli bir iklim oluşturma 5.3.Standartların karşılandığından emin olma 5.4.Öğrencilerin ve toplumun özel ihtiyaçlarını karşılamak
B- BEHAVIOURAL STANDARDS (Pont, 2013) 1)Flexible management of change 1.1. Adapt my leadership to the needs of the school and to environmental changes 1.2. Choose effective solutions based on an understanding of change processes 1.3. Address complex situations	B-DAVRANIŞSAL STANDARTLAR 1)Değişimin esnek yönetimi 1.1.Liderliği okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uyarlama 1.2.Değişim süreçlerinin anlaşılmasına dayalı etkili çözümler seçme 1.3.Karmaşık durumları ele alma
2) Communication 2.1. Communicate clearly and actively listen to others	2) İletişim 2.1.Açıkça iletişim kurma ve başkalarını aktif olarak dinleme
3) Values 3.1.Demonstrate organizational values 3.2. Promote the values of democracy, fairness, respect, and diversity 3.3. Protect the privacy of the students and their families 3.4. Encourage interpersonal relationships in the spirit of respect and acceptance	3) Değerler 3.1.Örgütsel değerler gösterme 3.2.Demokrasi, adalet, saygı ve çeşitlilik değerlerini teşvik etmek 3.3.Öğrencilerin ve ailelerinin mahremiyetini koruma 3.4.Saygı ve kabul ruhu içinde kişilerarası ilişkileri teşvik etme
4) Theory linked to practice 4.1. Incorporate research results in my leadership practices	4) Pratikte bağlantılı teori 4.1.Araştırma sonuçlarını liderlik uygulamalarına dahil etme

EK 3. 3. Araştırmada yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucu “okul müdürleri yetkinliğe dayalı iş performans algıları ölçeği”nin-faktör yapısı ve maddelerine yer verilmiştir.

1) Pedagojik Yönetim: Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Değerlendirme ve Liderlik 18. Kendi mesleki gelişimime yönelik uygulamalarımı değerlendiririm. 22. Eğitim ve öğretim programını yönetme becerisine sahibim. 23. Öğretmenleri denetler ve onlara geri bildirimde bulunurum. 24. Öğrencilerin izleme ve değerlendirme verilerini analiz ederim. 25. Müfredatı geliştirmek ve zenginleştirmek için paydaşlarla beraber gerekli kararları alırım. 26. Etkili eğitim öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik ederim. 27. Etkili eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik ederim. 29. Etkili öğrenmeyi desteklemek için güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi sağlarım. 30. Öğrencilerin ve diğer paydaşların özel ihtiyaçlarını karşılama çabası gösteririm. 31. Okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uygun liderlik yöntemleri kullanırım. 32. Okulda yenileşme süreçlerinin anlaşılması için etkili yöntemler seçerim. 33. Karmaşık durumları, olası krizleri ve riskleri fark eder, çözüm üretirim. 40. Yönetim faaliyetlerinde araştırma sonuçlarından yararlanırım. 41. Etkili eğitim ve öğretim ile ilgili örneklerden yararlanırım.
2)Örgütsel Koşulları Oluşturma, Okulu ve Personeli Geliştirme 4. Okulda üretkenliği desteklerim 5. Öğretimi desteklemek için yeterli zaman ayırıyorum. 6. Rehberlik etkinliklerinin yürütülmesinde okul rehber öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışırım. 7. Okuldaki insan kaynağını organize eder ve dengeli iş dağılımı yaparım. 8. Okul, çevre ve aileler arasında işbirliği yaparım. 9. Okul amaçları doğrultusunda başarıya odaklanan bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım. 10. Okul amaçlarına ulaşmak için işbirliğine odaklanan bir kültürün gelişimini desteklerim. 11. Okulu etkili yönetebilmek için teknolojiyi etkin kullanırım. 15. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için onları motive ederim. 17. Okulda başarıları takdir ederim.
3) İletişim ve Değerler 34. Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dil ile açıklarım. 35. Başkalarını etkin bir şekilde dinlerim. 36. Örgüt değerlerine uygun davranırım. 37. Okulda farklılıklara saygıyı teşvik ederim. 38. Velilerin, öğrencilerin ve okul ile ilgili diğer çalışanların mahremiyetini korurum. 39. Kurumda kişiler arasındaki ilişkilerde, saygının esas alınmasını isterim.
4) Okul İçinde Uyum Yaratma ve Mesleki Gelişim 12. Okulu, mevcut mevzuata göre yönetirim. 16. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz eder ve ihtiyaçlara göre öğretmenleri yönlendiririm. 19. Liderlik becerilerini geliştirmeleri için çalışanları teşvik ederim. 20. Gelişmeye ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almak için verilere dayalı bir yöntem izlerim. 21. Eğitim-öğretim programı bilgisine sahibim. 28. Çatışmayı etkili bir şekilde yönetirim.
5) İzleme ve Rehberlik Etme 1. Gelişime ve iyileştirmeye odaklanmak için okulun misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirlerim. 2. Toplumsal ve örgütsel ortak amaçlar doğrultusunda okulun misyonu ve eğitim projelerini paydaşlarla beraber belirlerim. 3. Hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirmeyi sağlarım
6) Finansal Kaynakların Sağlanması ve Yönetimi 13. Finansal kaynak planlaması yaparım. 14. Yasal sınırlar içinde okula kaynak yaratırım.

EK 3. 4. Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği (Son hali)

Okul Müdürleri Yetkinliğe Dayalı İş Performans Algıları Ölçeği (Çamur & Göğüş, 2023) ile okul müdürü olarak yetkinliğe dayalı iş performans düzeyinizin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerin karşısında yer alan seçeneklerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Gelişime ve iyileştirmeye odaklanmak için okulun misyonunu ve amaçlarını paydaşlarla birlikte belirlerim.	()	()	()	()	()
2. Toplumsal ve örgütsel ortak amaçlar doğrultusunda okulun misyonu ve eğitim projelerini paydaşlarla beraber belirlerim.	()	()	()	()	()
3. Hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirmeyi sağlarım.	()	()	()	()	()
4. Okulda üretkenliği desteklerim.	()	()	()	()	()
5. Öğretimi desteklemek için yeterli zaman ayırıyorum.	()	()	()	()	()
6. Rehberlik etkinliklerinin yürütülmesinde okul rehber öğretmenleri ile işbirliği içerisinde çalışırım.	()	()	()	()	()
7. Okuldaki insan kaynağını organize eder ve dengeli iş dağılımı yaparım.	()	()	()	()	()
8. Okul, çevre ve aileler arasında işbirliği yaparım.	()	()	()	()	()
9. Okul amaçları doğrultusunda başarıya odaklanan bir okul kültürü oluşturmaya çalışırım.	()	()	()	()	()
10. Okul amaçlarına ulaşmak için işbirliğine odaklanan bir kültürün gelişimini desteklerim.	()	()	()	()	()
11. Okulu etkili yönetebilmek için teknolojiyi etkin kullanırım.	()	()	()	()	()
12. Okulu, mevcut mevzuata göre yönetirim.	()	()	()	()	()
13. Finansal kaynak planlaması yaparım.	()	()	()	()	()
14. Yasal sınırlar içinde okula kaynak yaratırım.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için onları motive ederim.	()	()	()	()	()
16. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını analiz eder ve ihtiyaçlara göre öğretmenleri yönlendiririm.	()	()	()	()	()
17. Okulda başarıları takdir ederim.	()	()	()	()	()
18. Kendi mesleki gelişimime yönelik uygulamalarımı değerlendiririm.	()	()	()	()	()
19. Liderlik becerilerini geliştirmeleri için çalışanları teşvik ederim.	()	()	()	()	()
20. Gelişmeye ve iyileştirmeye yönelik etkili kararlar almak için verilere dayalı bir yöntem izlerim.	()	()	()	()	()
21. Eğitim-öğretim programı bilgisine sahibim.	()	()	()	()	()
22. Eğitim ve öğretim programını yönetme becerisine sahibim.	()	()	()	()	()
23. Öğretmenleri denetler ve onlara geri bildirimde bulunurum.	()	()	()	()	()
24. Öğrencilerin izleme ve değerlendirme verilerini analiz ederim.	()	()	()	()	()
25. Müfredatı geliştirmek ve zenginleştirmek için paydaşlarla beraber gerekli kararları alırım.	()	()	()	()	()
26. Etkili eğitim öğretim uygulamalarının kullanımını teşvik ederim.	()	()	()	()	()
27. Etkili eğitim teknolojilerinin kullanımını teşvik ederim.	()	()	()	()	()
28. Çatışmayı etkili bir şekilde yönetirim.	()	()	()	()	()
29. Etkili öğrenmeyi desteklemek için güvenli ve sağlıklı bir okul iklimi sağlarım.	()	()	()	()	()
30. Öğrencilerin ve diğer paydaşların özel ihtiyaçlarını karşılama çabası gösteririm.	()	()	()	()	()
31. Okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uygun liderlik yöntemleri kullanırım.	()	()	()	()	()
32. Okulda yenileşme süreçlerinin anlaşılması için etkili yöntemler seçerim.	()	()	()	()	()
33. Karmaşık durumları, olası krizleri ve riskleri fark eder, çözüm üretirim.	()	()	()	()	()
34. Duygu ve düşüncelerimi uygun bir dil ile açıklarım.	()	()	()	()	()
35. Başkalarını etkin bir şekilde dinlerim.	()	()	()	()	()
36. Örgüt değerlerine uygun davranırım.	()	()	()	()	()
37. Okulda farklılıklara saygıyı teşvik ederim.	()	()	()	()	()
38. Velilerin, öğrencilerin ve okul ile ilgili diğer çalışanların mahremiyetini korurum.	()	()	()	()	()
39. Kurumda kişiler arasındaki ilişkilerde, saygının esas alınmasını isterim.	()	()	()	()	()
40. Yönetim faaliyetlerinde araştırma sonuçlarından yararlanırım.	()	()	()	()	()
41. Etkili eğitim ve öğretim ile ilgili örneklerden yararlanırım.	()	()	()	()	()

EK 4. ÖZ-YÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ 52 MADDELİK HALİ, ALT BOYUTLARI, ÇIKARILAN MADDELER

(Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001; Türkçe uyarlama, Şahin ve Erden, 2009)

ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU Bu form yoluyla, okul müdürü olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Problemleri bir plan kullanarak çözerim	()	()	()	()	()
2. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım	()	()	()	()	()
3. Soru / bulmaca çözmeyi severim	()	()	()	()	()
4. Zamanımı iyi yönetirim	()	()	()	()	()
5. İyi yönetim becerilerine sahibim	()	()	()	()	()
6. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	()	()	()	()	()
7. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	()	()	()	()	()
8. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
9. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün bilgi kaynağı olduğuna inanırım	()	()	()	()	()
10. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	()	()	()	()	()
11. Bir probleme odaklanabilirim	()	()	()	()	()
12. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	()	()	()	()	()
13. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()
14. Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm	()	()	()	()	()
15. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
16. Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim	()	()	()	()	()
17. Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim.	()	()	()	()	()
18. Başkalarının önerilerine açığım	()	()	()	()	()
19. Hatalarımdan öğrenirim	()	()	()	()	()
20. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
21. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	()	()	()	()	()
22. Yeni fikirlere açığım	()	()	()	()	()
23. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	()	()	()	()	()
24. Sorumluluk sahibiyim	()	()	()	()	()
25. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	()	()	()	()	()
26. Yüksek kişisel beklentilere sahibim	()	()	()	()	()
27. Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)	()	()	()	()	()
28. Yeteneklerime çok güvenirim	()	()	()	()	()
29. Sınırlılıklarımın farkındayım	()	()	()	()	()
30. Atılganım	()	()	()	()	()
31. Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim	()	()	()	()	()
32. Çalışmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
33. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	()	()	()	()	()
34. Mücadeleden hoşlanırım	()	()	()	()	()
35. Yeni bilgileri öğrenmek isterim	()	()	()	()	()
36. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
37. Çalışmak için özel zamanlar saptarım	()	()	()	()	()
38. Öz disiplinliyim	()	()	()	()	()
39. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	()	()	()	()	()
40. Düzenliyim	()	()	()	()	()
41. Mantıklıyım	()	()	()	()	()
42. Sistemliyim	()	()	()	()	()
43. Kendi performansımı değerlendiririm	()	()	()	()	()
44. Kendi performansımı değerlendirmek için kendi kriterlerimi koymayı tercih ederim	()	()	()	()	()
45. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	()	()	()	()	()
46. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	()	()	()	()	()
47. Kendim için bilgi toplayabilirim	()	()	()	()	()
48. Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım	()	()	()	()	()
49. Kararlarımı kendim vermektten hoşlanırım	()	()	()	()	()
50. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
51. Kendi hayatımı kontrol ederim	()	()	()	()	()
52. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()

Ölçek Boyutları ve Çıkarılan Maddeler

1-Öz yönetim alt boyutuna ait maddeler 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 44, 48 (V1 – V20) 20 Madde	13. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım. 14. Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm. 15. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim. 18. Başkalarının önerilerine açığım. 19. Hatalarımdan öğrenirim. 20. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim. 21. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım. 22. Yeni fikirlere açığım. 23. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim. 31. Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim. 32. Çalışmaktan hoşlanırım. 33. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım. 34. Mücadeleden hoşlanırım. 35. Yeni bilgileri öğrenmek isterim. 36. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım. 37. Çalışmak için özel zamanlar saptarım. 39. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim. 41. Mantıklıyım. 44. Kendi performansımı değerlendirmek için kendi kriterlerimi koymayı tercih ederim 48. Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım
2-öğrenme istekliliği alt boyutuna ait maddeler 3, 5, 7, 8, 10, 26, 27, 28, 29, 30, 46, 47, 49, 50, 51, 52 (V21–V34) 16 Madde	3. Soru / bulmaca çözme severim 5. İyi yönetim becerilerine sahibim 7. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim 8. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim 10. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim 26. Yüksek kişisel beklentilere sahibim 27. Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim) 28. Yeteneklerime çok güvenirim 29. Sınırlılıklarımın farkındayım 30. Atılganım 46. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim 47. Kendim için bilgi toplayabilirim 49. Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım 50. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim 51. Kendi hayatımı kontrol ederim 52. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım
öz kontrol alt boyutuna ait maddeler 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 16, 17, 24, 25, 38, 40, 42, 43, 45 (V35 – V52) olarak belirlenmiş ve oluşturulan 3 faktörlü model analiz edilmiştir. 17 Madde	1. Problemleri bir plan kullanarak çözerim 2. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım 3. Soru / bulmaca çözme severim 4. Zamanımı iyi yönetirim 6. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim 9. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün bilgi kaynağı olduğuna inanırım 11. Bir probleme odaklanabilirim 12. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm 16. Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim 17. Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim. 24. Sorumluluk sahibiyim 25. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim 38. Öz disiplinliyim 40. Düzenliyim 42. Sistemliyim 43. Kendi performansımı değerlendiririm 45. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum

EK 4. 1. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği –Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması
Çıkarılan Maddeler (Not: Çıkarılan maddeler (8, 13) işaretlenmiştir.)

(Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001; Türkçe uyarlama, Şahin ve Erden, 2009)

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Formu ile okul müdürü olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amaçlanmıştır. Orijinal ölçekte 52 madde yer almakta olup, bu çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda 11 madde çıkartılarak, toplam 41 maddelik ölçek formu ile ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki madde çıkartılarak toplam 39 maddelik ölçek formu ile çalışılmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
1. Problemleri bir plan kullanarak çözerim	()	()	()	()	()
2. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım	()	()	()	()	()
3. Zamanımı iyi yönetirim	()	()	()	()	()
4. İyi yönetim becerilerine sahibim	()	()	()	()	()
5. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	()	()	()	()	()
6. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	()	()	()	()	()
7. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
8. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün bilgi kaynağı olduğuna inanırım	()	()	()	()	()
9. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	()	()	()	()	()
10. Bir probleme odaklanabilirim	()	()	()	()	()
11. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	()	()	()	()	()
12. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()
13. Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm	()	()	()	()	()
14. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
15. Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim	()	()	()	()	()
16. Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim.	()	()	()	()	()
17. Başkalarının önerilerine açığım	()	()	()	()	()
18. Hatalarımdan öğrenirim	()	()	()	()	()
19. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
20. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	()	()	()	()	()
21. Yeni fikirlere açığım	()	()	()	()	()
22. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	()	()	()	()	()
23. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	()	()	()	()	()
24. Yüksek kişisel beklentilere sahibim	()	()	()	()	()
25. Yeteneklerime çok güvenirim	()	()	()	()	()
26. Sınırlılıklarımın farkındayım	()	()	()	()	()
27. Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim	()	()	()	()	()
28. Çalışmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
29. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	()	()	()	()	()
30. Mücadeleden hoşlanırım	()	()	()	()	()
31. Yeni bilgileri öğrenmek isterim	()	()	()	()	()
32. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
33. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	()	()	()	()	()
34. Kendi performansımı değerlendiririm	()	()	()	()	()
35. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	()	()	()	()	()
36. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	()	()	()	()	()
37. Kendim için bilgi toplayabilirim	()	()	()	()	()
38. Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım	()	()	()	()	()
39. Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
40. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
41. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()

EK 4. 2. Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Son Hali

(Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001; Türkçe uyarlama, Şahin ve Erden, 2009)

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Formu ile okul müdürü olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amaçlanmıştır. Orijinal ölçekte 52 madde yer almakta olup, bu çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda 11 madde çıkartılarak, toplam 41 maddelik ölçek formu ile ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki madde çıkartılarak toplam 39 maddelik ölçek formu ile çalışılmıştır.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.					
1. Problemleri bir plan kullanarak çözerim	()	()	()	()	()
2. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım	()	()	()	()	()
3. Zamanımı iyi yönetirim	()	()	()	()	()
4. İyi yönetim becerilerine sahibim	()	()	()	()	()
5. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	()	()	()	()	()
6. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	()	()	()	()	()
7. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
8. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	()	()	()	()	()
9. Bir probleme odaklanabilirim	()	()	()	()	()
10. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	()	()	()	()	()
11. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()
12. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
13. Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim	()	()	()	()	()
14. Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim.	()	()	()	()	()
15. Başkalarının önerilerine açığım	()	()	()	()	()
16. Hatalarımdan öğrenirim	()	()	()	()	()
17. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
18. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	()	()	()	()	()
19. Yeni fikirlere açığım	()	()	()	()	()
20. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	()	()	()	()	()
21. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	()	()	()	()	()
22. Yüksek kişisel beklentilere sahibim	()	()	()	()	()
23. Yeteneklerime çok güvenirim	()	()	()	()	()
24. Sınırlılıklarımın farkındayım	()	()	()	()	()
25. Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim	()	()	()	()	()
26. Çalışmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
27. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	()	()	()	()	()
28. Mücadeleden hoşlanırım	()	()	()	()	()
29. Yeni bilgileri öğrenmek isterim	()	()	()	()	()
30. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
31. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	()	()	()	()	()
32. Kendi performansımı değerlendiririm	()	()	()	()	()
33. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	()	()	()	()	()
34. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	()	()	()	()	()
35. Kendim için bilgi toplayabilirim	()	()	()	()	()
36. Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım	()	()	()	()	()
37. Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
38. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
39. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()

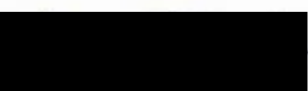
EK 5. ETİK KURUL ONAY FORMU

 İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI	
Toplantı Tarihi: 09.03.2022	
Toplantı Sayısı: 151	
Toplantıya Katılanlar:	
Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan	(Üye)
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli	(Üye)
Prof. Dr. Fatma Çiğdem Çelik	(Üye) (Katılmadı)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Hale Aksuna	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Uğur Tank Özkut	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Duygu Aydın Hakkı	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Aylin Seylan Küşümber	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yazıcı	(Üye) (Katılmadı)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 09.03.2022 tarihinde toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;

Karar 5- Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü'nden **Hamiyet ÇAMUR'un Prof. Dr. Aytac GÖĞÜŞ** danışmanlığında **"Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"** başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliğiyle karar verildi.

		
Prof. Dr. Mithat Kıyak (Başkan)		
		
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan (Üye)	Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli (Üye)	Prof. Dr. Fatma Çiğdem Çelik (Üye) (Katılmadı)
		
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Hale Aksuna (Üye)	Dr. Öğr. Üyesi Uğur Tank Özkut (Üye)	Dr. Öğr. Üyesi Duygu Aydın Hakkı (Üye)
		
Dr. Öğr. Üyesi Aylin Seylan Küşümber (Üye)	Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yazıcı (Üye) (Katılmadı)	

EK 6. AYSE ÖN BAŞVURU FORMU

OKAN ÜNİVERSİTESİNE

31/03/2022

BAŞVURU NO	20220331552197832
ÜNİVERSİTE ADI	OKAN ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı
BÖLÜM ADI	
ÖNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	
KONU	Okul Modörlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları İle Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Yönetici,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	İSTANBUL
KURUM TÜRLERİ	Özel Ortaokul, Resmi Ortaokul,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:İstanbul okan university- Telefon: Eposta:

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi
Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

İmza
HAMİYET ÇAMUR
Öğrenci

EK 7. VALİLİK İZİN FORMU VE ONAYLI EKLERİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-48181511
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Hamiyet ÇAMUR)

20.04.2022

İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 20.04.2022 tarihli ve 48142101 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenene örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Adres : E-59090411-44-48181511
Telefon : 0212 444 4818
E-posta : s.ozgur@meb.gov.tr
Kep Adresi : tr.gov.tr/meb.gov.tr
Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.muhur.gov.tr> ile doğrulama yapılabilir.
İçin : Aykut ÇAMUR
Yanı : Büro Hİ
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr>
57h5-83e6-3fa3-hc9f-3ff5 kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-48142101
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Hamiyet ÇAMUR)

20/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Okan Üniversitesinin 08.04.2022 tarihli ve 27 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.04.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve
Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırlanışlukları İle Yekınlığe Dayalı İş
Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmi / Özel Ortaokul Yöneticileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukanda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
20/04/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : [Redacted] Belge Doğrulama : http://[Redacted]
Telefon : [Redacted] Bilgi için : Ay [Redacted]
E-posta : [Redacted] Unvanı : B [Redacted]
Kep Adresi : [Redacted] İnternet Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrak.sorumli.meb.gov.tr adresinden 3155-d3ea-39f9-afr9-fe28 kodu ile teyit edilebilir

EK 3- GÖNÜLLÜLÜK, ONAM FORMU



İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
FEN, SOSYAL VE GİRİŞİMSSEL OLMAYAN SAĞLIK BİLİMLERİ
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU ONAM FORMU

Sizi Prof. Dr. Öğr. Üyesi Aytaç GÖĞÜŞ'ün danışmanlığında Hamiyet ÇAMUR tarafından yürütülen “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırlanışlıkları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmada, öncelikle ortaokul müdürleri ile görüşme tekniği kullanarak “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi” amacı ile nitel bir çalışma yürütülecektir. Nitel çalışma verileri toplama süreci paralelinde eş zamanlı olarak, Okul Müdürlerinin Performanslarının Ölçümü Listesinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yürütülecektir. En son olarak, Okul Müdürlerinin Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırlanışlıkları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi için bir anket çalışması yürütülecektir. Bu anket çalışmasının genel amacı kapsamında, okul müdürlerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırlanışlıklar düzeyleri ve yetkinliğe dayalı iş performansı algıları yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, müdürlük hizmet yılı, müdür olmadan önceki hizmet yılı, çalıştığı okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre ele alınmıştır. Araştırmada sizden tahminen 15-20 dakika kadar süre ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya hamiyetcamur.36@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

- Bu çalışmaya katılmanızın gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, anket uygulaması ve görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmimizi yazmak ya da kimliğimizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da başka bir araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/tealep olmayacaktır. Yine de katılmanız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Prof. Dr. Öğr. Üyesi Aytaç Göğüş'e yöneltebilirsiniz.

Araştırmacının

Katılımcının

Adı-Soyadı: Hamiyet ÇAMUR

Adı Soyadı:.....

İmzası:

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta: hamiyetcamur.36@gmail.com

İletişim Bilgileri: e-posta:



EK 4 - VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE ANKET KULLANIM İZİNLERİ

EK .4.1. NİTEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI – MÜDÜR GÖRÜŞMELERİ

Sayın Okul Müdürleri,

Sizi Prof. Dr. Öğr. Üyesi Aytaç GÖĞÜŞ'ün danışmanlığında Hamiyet ÇAMUR tarafından yürütülen “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi ve Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin incelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmada, öncelikle ortaokul müdürleri ile görüşme tekniği kullanarak “Okul Müdürlerinin İnfomal Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi” amacı ile nitel bir çalışma yürütülecektir. Elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecek ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmeler sırasında ses kaydı kullanılacak olup, ses kayıtlarına sadece araştırmacı ve danışman ulaşabilecektir. Tüm veriler gizlilik esasına göre saklanacaktır. Görüşmeler, sizin yaklaşık olarak 15-20 dakikanızı alacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için, soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular e postanızı vermeniz durumunda sizinle paylaşılacaktır.

Zamanınız ve ilginizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ
Tez Danışmanı
İstanbul Okan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
e-Posta: ay [REDACTED]
Tel: 02 [REDACTED]

Hamiyet ÇAMUR
Araştırmacı
İstanbul Okan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora
Öğrencisi
e-Posta: [REDACTED]
Tel: [REDACTED]



YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1-Okul müdürü olarak göreve ilk başladığınız zamandan bu yana görevinizle ilgili işleri yaparken aşağıdaki informal öğrenme biçimlerinden hangisine başvuruyorsunuz/başvurduğunuzu düşünüyorsunuz? (Aşağıda informal öğrenme biçimlerine kısaca yer verilmiştir)

a)Öz yönetimli öğrenme

Öz-yönetimli öğrenme kavramı “bireyin kendi isteği ile başkalarının yardımını alarak veya almayarak öğrenme gereksinimlerini tanımlaması, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme için gerekli kaynakları saptaması, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesi ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesidir. Örneğin: Tarihsel bir olay hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen kişinin, bunun için kitap ve arşiv belgeleri okuması, film ve videolar izlemesi, müzelere gitmesi ve bu olaylara katılan veya tanık olan kişilerle sohbet etmesi öz- yönetimli öğrenmeye verilecek örneklerdir.

b) Sosyal (Örtük) Öğrenme

Sosyalleşme (örtük öğrenme olarak da adlandırılır), günlük yaşam sırasında ortaya çıkan değerlerin, tutumların, davranışların, becerilerin vb. içselleştirilmesini ifade etmektedir. Onları elde etmek için bir niyet olmadığı gibi, bir şeylerin öğrenildiğinin de farkına varılmaz. Örneğin: Bir grup arkadaşın belirli bir sporu veya oyunu oynamak için düzenli olarak toplanması ve uzun yıllar sonra bunun uzun bir öğrenme süreci olduğunun farkına varmadan özellikle becerikli hale gelmeleri.

c) Tesadüfi (Rastlantısal) Öğrenme

Tesadüfi öğrenme, öğrencinin daha önce bu deneyimden bir şey öğrenmeye niyeti olmadığında, ancak deneyimden sonra bazı öğrenmelerin gerçekleştiğinin farkına vardığında ortaya çıkan öğrenme deneyimlerini ifade etmektedir. Bu nedenle, kasıtsız ama bilinçlidir. Örneğin: Bir kişinin belirli bir dönemde bir etnik grubun maruz kaldığı haksız muamele hakkında izleyicinin daha önce bilmediği tarihi bir gerçeği anlatan belgesel izlemesi.

Sonda/Alternatif Sorular:

- Bilmediğiniz bir şeyle karşılaştığınızda hangi informal öğrenme biçimine başvurursunuz? örnekler verebilir misiniz?



- Okul müdürlüğü görevinizle ilgili yeni bilgi ve beceriler gerektiren durumlarla ilgili hangi informal öğrenme (öz yönetimli, sosyal (örtük), ve rastlantısal) biçimine başvurursunuz?

2- Okul müdürü olarak yöneticilikle ilgili /bilgi/becerileri informal olarak nasıl/hangi yolla/yollarla öğrendiniz? (Okuyarak, deneyerek-yaşayarak, gözlem yaparak, danışarak, vb.).

3- İşinizi yaparken bir güçlükle karşılaştığınızda bu informal öğrenme sürecinde neye/nerelere/kime/kimlere başvuruyorsunuz? (Diğer meslektaşlarım, öğretmenler, sosyal medya, yazılı kaynaklar, sözlü kaynaklar, vb.)

Sonda/Alternatif Sorular:

- Kimler ya da hangi kaynaklar sorunun / zorluğun çözümünde size yardımcı oldu?

4. Okul müdürü olarak görevinizle ilgili sizi informal öğrenmeye yönlendiren faktörler nelerdir?

5- Okul müdürü olarak göreve başladığınız tarihten bu zamana kadar, okulda geçmiş bilgilerinizin işe yaramadığı veya çok zorlandığınız ne tür durumlarla/zorluklarla karşılaştınız ? Bu zorluklarla nasıl başa çıktınız?

6-İş performansınızı geliştirmek için informal öğrenme anlamında neler yapıyorsunuz?

Sonda/Alternatif Sorular



EK 4.2. NİCEL VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Yetkinliğe Dayalı İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sayın Okul Müdürleri,

Bu anket, öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek ve yetkinliğe dayalı iş performansı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan ölçekteki maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. II. Bölümde ise öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ile ilgili sorular, III. Bölümde ise Okul Müdürleri Yetkinlikler Listesi Anketi yer almaktadır. Elde edilecek bilgiler, bilimsel amaçlar doğrultusunda topluca değerlendirilecek ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle adınızı yazmanıza gerek yoktur.

Ölçeği doldurmanız yaklaşık olarak 15-20 dakikanızı alacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için, soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak cevaplandırmanız beklenmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular e postanızı vermeniz durumunda sizinle paylaşılacaktır.

Zamanınız ve ilginizden dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Aytaç GÖĞÜŞ
Tez Danışmanı
İstanbul Okan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
e-Posta: aytaç.gogus@okan.edu.tr
Tel: 0212 280 10 10

Hamiyet ÇAMUR
Araştırmacı
İstanbul Okan Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi
e-Posta: hamiyet.camur@okan.edu.tr
Tel: 0212 280 10 10

BÖLÜM I

1) Yaşınız: 1. () 25-34 yaş arası 2. () 35-44 yaş arası 3. () 45-54 yaş arası 4. () 55 ve üstü

2) Cinsiyetiniz 1. () Erkek 2. () Kadın

3) Öğrenim Durumunuz: 1. () Lisans 2. () Lisansüstü

4) Müdürlük Hizmet Yılı: 1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-20 yıl

5. () 21 yıl ve üzeri

5) Müdür Olmadan Önceki Hizmet Yılı: 1. () 1-5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl 5. () 21 yıl ve üzeri

6) Çalıştığınız Okul Türü: 1. () Resmi 2. () Özel

7) Okuldaki Öğrenci Sayısı: 1. () 50-150 arası 2. () 151-250 arası 3. () 251-350 arası

4. () 351 ve üstü

8) Okuldaki Öğretmen Sayısı: 1. () 25-50 arası 2. () 51-75 arası 3. () 76-100 arası

4. () 101-125 arası 5. () 126 ve üstü





BÖLÜM 2- Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

(Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001; Türkçe uyarlama, Şahin ve Erden, 2009)

ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Bu form yoluyla, okul müdürü olarak öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinizi tespit etmek amaçlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.					
1. Problemleri bir plan kullanarak çözerim	()	()	()	()	()
2. Yapacağım işleri öncelik sırasına koyarım	()	()	()	()	()
3. Soru / bulmaca çözmeyi severim	()	()	()	()	()
4. Zamanımı iyi yönetirim	()	()	()	()	()
5. İyi yönetim becerilerine sahibim	()	()	()	()	()
6. Zaman planlamamı titizlikle belirlerim	()	()	()	()	()
7. Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim	()	()	()	()	()
8. Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
9. Öğretmenin sınıf içindeki rolünün bilgi kaynağı olduğuna inanırım	()	()	()	()	()
10. Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim	()	()	()	()	()
11. Bir probleme odaklanabilirim	()	()	()	()	()
12. Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm	()	()	()	()	()
13. Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()
14. Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm	()	()	()	()	()
15. Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
16. Fikirlerimi değiştirmeye istekliyim	()	()	()	()	()
17. Gerekli olduğu zaman öğrenmelerim için yardım isterim.	()	()	()	()	()
18. Başkalarının önerilerine açığım	()	()	()	()	()
19. Hatalarımdan öğrenirim	()	()	()	()	()
20. Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim	()	()	()	()	()
21. Yeni öğrenme fırsatlarına açığım	()	()	()	()	()
22. Yeni fikirlere açığım	()	()	()	()	()
23. Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim	()	()	()	()	()
24. Sorumluluk sahibiyim	()	()	()	()	()
25. Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim	()	()	()	()	()
26. Yüksek kişisel beklentilere sahibim	()	()	()	()	()
27. Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)	()	()	()	()	()
28. Yeteneklerime çok güvenirim	()	()	()	()	()
29. Sınırlılıklarımın farkındayım	()	()	()	()	()
30. Atılғанım	()	()	()	()	()
31. Bilgileri araştırma yeteneğime güvenirim	()	()	()	()	()
32. Çalışmaktan hoşlanırım	()	()	()	()	()
33. Öğrenmeye ihtiyaç duyarım	()	()	()	()	()
34. Mücadeleden hoşlanırım	()	()	()	()	()
35. Yeni bilgileri öğrenmek isterim	()	()	()	()	()
36. Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
37. Çalışmak için özel zamanlar saptarım	()	()	()	()	()
38. Öz disiplinliyim	()	()	()	()	()
39. Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim	()	()	()	()	()
40. Düzenliyim	()	()	()	()	()
41. Mantıklıyım	()	()	()	()	()
42. Sistemliyim	()	()	()	()	()
43. Kendi performansımı değerlendiririm	()	()	()	()	()



44. Kendi performansımı değerlendirmek için kendi kriterlerimi koymayı tercih ederim	()	()	()	()	()
45. Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum	()	()	()	()	()
46. Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim	()	()	()	()	()
47. Kendim için bilgi toplayabilirim	()	()	()	()	()
48. Bilgi toplamak için yardıma çok az gereksinim duyarım	()	()	()	()	()
49. Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım	()	()	()	()	()
50. Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim	()	()	()	()	()
51. Kendi hayatımı kontrol ederim	()	()	()	()	()
52. Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım	()	()	()	()	()

BÖLÜM 3 – Okul Müdürleri Yetkinlikler Listesi Anketi

“Okul müdürleri Standartları”nın çeviri süreci hakkında kısaca bilgi verilerek ayrıca İngilizce (orijinal dil) ve Türkçe çevirisine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

1-Referans alınan *Okul Müdürleri Standartları (Pont, 2013)*, her iki dili bilen, ölçülecek yapıya ve psikometriye hâkim iki İngilizce öğretmeni tarafından orijinal dilinden Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Çeviri; önce grup üyeleri tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra grup üyelerinin çevirilerinin karşılaştırılması yapılarak ve en uygun çeviriye varıldığına kanaat getirilinceye kadar çalışmaya devam edilmiştir.

2- *İkinci aşamada geri-çeviri yapılmıştır.* Her iki dili bilen, ölçülecek yapıya ve psikometriye hâkim ve çeviriyi yapan kişilerden farklı kişiler olacak şekilde üç kişilik bir komisyon ile (üç İngilizce öğretmeni) ölçeğin Türkçe'den orijinal diline geri-çevirisi yapılmıştır. Geri-çeviri; önce grup üyeleri tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra grup üyelerinin çevirilerin karşılaştırılması yapılarak ve en uygun çeviriye varıldığına kanaat getirilinceye kadar çalışmaya devam edilmiştir.

3- *Üçüncü aşamada uzman görüşüne başvurularak gerekli düzenleme yapılmıştır.* Her iki dili bilen, ölçülecek yapıya ve psikometriye hâkim olan ve aynı zamanda çeviri ile geri-çeviri komisyonlarında görev almamış olan en az iki uzmandan oluşan bir komisyondan; ölçeğin orijinal hali, çevirisi ve geri- çevirisini karşılaştırmaları istenerek, ölçeğin çevrilmiş hali en uygun ifadeleri içerecek bir yapıya kavuşturularak ve çeviride gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Okul Müdürleri Standartları (orijinal Dilinden)	Okul Müdürleri Standartları (Türkçe Çeviri)
PROFESSIONAL STANDARDS (Pont, 2013)	A-MESLEKİ STANDARTLAR
1) Prioritize guidance 1.1. Organize the school's mission/educational project to focus on improvement 1.2. Align the individual interests with those of the mission 1.3. Structure the educational project around the characteristics of the environment and the community 1.4. Relay the mission by achieving concrete objectives 1.5. Promote excellence	1) Rehberliğe öncelik verme 1.1. Gelişime odaklanmak için okulun misyonunu/egitim projesini organize etme 1.2. Bireysel çıkarları misyonunkilerle hizalama 1.3. Eğitim projesini çevrenin ve toplumun özellikleri etrafında yapılandırma 1.4. Somut hedeflere ulaşarak misyonu gerçekleştirme 1.5. Mükemmelliği teşvik etme

2) Establish organizational conditions 2.1. Take the time to support teaching 2.2. Organize resources and institutions according to the mission 2.3. Manage my workload to balance my personal and professional life 2.4. Connect the school to the environment 2.5. Collaborate with the families in the education process and the school culture 2.6. Favour a culture that focuses on achievement 2.7. Favour a culture that focuses on collaboration 2.8. Use technologies and management systems to lead the school organization 2.9. Ensure that the school meets the legal standards 2.10. Respect the commitments to stakeholders 2.11. Implement measures for effective communication	2) Örgütsel koşulları oluşturma 2.1.Öğretimi desteklemek için zaman ayırma 2.2.Kaynakları ve kurumları misyona göre organize etmek 2.3.Kişisel ve profesyonel hayatımı dengelemek için iş yükümü yönetme 2.4.Okulu çevreye bağlama 2.5.Eğitim sürecinde ve okul kültüründe ailelerle işbirliği yapmak 2.6.Başarıya odaklanan bir kültürü tercih etme 2.7.İşbirliğine odaklanan bir kültürü tercih etme 2.8.Okul organizasyonuna liderlik etmek için teknolojileri ve yönetim sistemlerini kullanma 2.9.Okulun yasal standartları karşıladığından emin olma 2.10.Paydaşlara verilen taahhütlere saygı gösterme 2.11.Etkili iletişim için önlemler alma
3) Develop self and others 3.1. Motivate the teachers intellectually and encourage professional development 3.2. Guide human resource management according to well-defined quality criteria 3.3. Be attentive to each teacher 3.4. Recognise and celebrate individual and collective contributions and achievements 3.5. Examine my own practice and professional growth 3.6. Develop the leadership skills of others	3) Kendini ve başkalarını geliştirme 3.1.Öğretmenleri entelektüel olarak motive etme ve mesleki gelişimi teşvik etme 3.2.İnsan kaynakları yönetimine iyi tanımlanmış kalite kriterlerine göre rehberlik etme 3.3.Her öğretmene karşı özenli olma 3.4.Bireysel ve toplu katkıların ve başarıların farkına varma ve takdir etme 3.5.Kendi uygulamamı ve mesleki gelişimi incelemek 3.6.Başkalarının liderlik becerilerini geliştirmek
4) Exercise pedagogical management 4.1. Analyze information to make decisions aimed at improvement 4.2. Possess pedagogical knowledge 4.3. Manage program planning 4.4. Supervise the teachers 4.5. Oversee learning and the proper use of data 4.6. Take appropriate actions to improve the curriculum 4.7. Promote the use of effective education practices and Technologies	4) Pedagogik yönetimi uygulama 4.1.İyileştirmeye yönelik kararlar almak için bilgileri analiz etme 4.2.Pedagogik bilgiye sahip olma 4.3.Program planlamayı yönetme 4.4.Öğretmenleri denetleme 4.5.Öğrenmeyi ve verilerin doğru kullanımını denetlemek 4.6.Müfredatı iyileştirmek/geliştirmek için uygun önlemleri alma 4.7.Etkili eğitim uygulamaları ve teknolojilerinin kullanımını teşvik etme
5) Create harmony within the school 5.1. Manage conflict resolution 5.2. Facilitate a climate of safety and well-being to enhance learning 5.3. Ensure that the standards are met	5) Okul içinde uyum yaratma 5.1.Çatışma çözümünü yönetme



5.4. Address the special needs of the students and the community	5.2.Öğrenmeyi geliştirmek için güvenli bir iklim oluşturma 5.3.Standartların karşılandığından emin olma 5.4.Öğrencilerin ve toplumun özel ihtiyaçlarını karşılamak
B- BEHAVIOURAL STANDARDS (Pont. 2013) 1)Flexible management of change 1.1. Adapt my leadership to the needs of the school and to environmental changes 1.2. Choose effective solutions based on an understanding of change processes 1.3. Address complex situations	B-DAVRANIŞSAL STANDARTLAR 1)Değişimin esnek yönetimi 1.1.Liderliği okulun ihtiyaçlarına ve çevresel değişikliklere uyarlama 1.2.Değişim süreçlerinin anlaşılmasına dayalı etkili çözümler seçme 1.3.Karmaşık durumları ele alma
2) Communication 2.1. Communicate clearly and actively listen to others	2) İletişim 2.1.Açıkça iletişim kurma ve başkalarını aktif olarak dinleme
3) Values 3.1.Demonstrate organizational values 3.2. Promote the values of democracy, fairness, respect, and diversity 3.3. Protect the privacy of the students and their families 3.4. Encourage interpersonal relationships in the spirit of respect and acceptance	3) Değerler 3.1.Örgütsel değerler gösterme 3.2.Demokrasi, adalet, saygı ve çeşitlilik değerlerini teşvik etmek 3.3.Öğrencilerin ve ailelerinin mahremiyetini koruma 3.4.Saygı ve kabul ruhu içinde kişilerarası ilişkileri teşvik etme
4) Theory linked to practice 4.1. Incorporate research results in my leadership practices	4) Pratikte bağlantılı teori 4.1.Araştırma sonuçlarını liderlik uygulamalarına dahil etme



EK 8. BENZERLİK ORANI

