



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇLERE
İLİŞKİN ÖĞRENME PRATİKLERİ:
NİTEL BİR ÇÖZÜMLEME**

Özgür Mutlu ÖZTÜRK

Zonguldak 2024

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL SÜREÇLERE
İLİŞKİN ÖĞRENME PRATİKLERİ:
NİTEL BİR ÇÖZÜMLEME**

**Hazırlayan
Özgür Mutlu ÖZTÜRK**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN**

Zonguldak 2024

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

Özgür Mutlu ÖZTÜRK
02.07.2024



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 225282127004 numaralı Özgür Mutlu ÖZTÜRK' ün hazırladığı **“Okul Müdürlerinin Yönetmelik Süreçlerine İlişkin Öğrenme Pratikleri: Nitel Bir Çözümleme”** başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 06/06/2024 Perşembe günü saat 13:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY ÇOKLUĞUYLA / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sabir ÇEVİK
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
(Tez Danışmanı)
Üye

Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

... / ... / 2024

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Tez Başlığı : Okul Müdürlerinin Yönetmel Süreçlere İlişkin Öğrenme Pratikleri: Nitel Bir Çözümleme

Tez Yazarı : Özgür Mutlu ÖZTÜRK

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN

Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2024

Sayfa Adedi : 150

Günümüzde okul başarısının sağlanması ve artırılmasında müdür çok önemli bir etken olarak görülmektedir. Okulların başarısı ve mükemmelliğinin okul yöneticilerine bağlı olduğu söylenebilir. Eğitim sistemi içerisinde okul müdürlerinin oynadığı kritik rol, eğitim kurumlarının etkinliğini ve başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. 'Etkili Okul'' kavramıyla birlikte ise çocuğun akademik başarısında okul müdürünün etkisinden bahsedilmeye başlanmıştır. 2000'li yılların başından itibaren alanda popülerliği giderek artan okul liderliği kavramı ile beraber, okul müdürünün yönetmel davranışlarının birçok liderlik kuramıyla açıklanmaya başlanmasına rağmen müdürün en önemli görevi elbette öğretim liderliğidir. Bununla birlikte kültür değişimini sağlayan, çocuğa kültür aşılayan ve çocuğu sosyalleştiren, toplumun insan gücü ihtiyacını karşılayan en önemli kurum okuldur. Okul yönetiminin görevi de bu noktada okulu amaçlarına uygun olarak etkili ve verimli bir şekilde yönetmek olduğuna göre okul müdürlerinin nasıl seçildiği, atandığı ve görevleri sırasında nasıl geliştikleri üzerine yapılan çalışmalar büyük bir öneme sahiptir. Bu araştırma, okul müdürlerinin, okul müdürlüğünü nasıl öğrendiğine odaklanmaktadır. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra yönetmel süreçlere ilişkin öğrenme kaynaklarının neler olduğunu, bu doğrultuda hangi öğrenme pratiklerine başvurduklarını kendi görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır.

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde resmi okullarda görev yapan okul müdürleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun 4 okulöncesi, 8 ilkokul, 8 ortaokul ve 5 lise kademesinde görev yapan müdür olmak üzere toplam 25 kişiden oluştuğu söylenebilir. Araştırmaya katılan okul

müdürlerinin seçiminde öncelikle gönüllü olarak katılmak isteyen okul müdürleri arasından kademe dağılımı ve görev yapılan ilçe/bölge dikkate alınarak maksimum çeşitlilik göz önünde bulundurulmaya çalışılarak belirlenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmaya katılan okul müdürleriyle yapılan yüz yüze ve çevrimiçi görüşme yoluyla toplanmış, verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular arasında; okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmelerinde tecrübeli müdürlerin çok önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Okul müdürlerinin müdürlüğe atandıklarını öğrendiklerinde heyecan, korku, endişe, mutluluk ve gurur duygularını yaşadıkları araştırma kapsamında elde edilen bulgular arasındadır. Bunun yanında okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra en çok personel ile iletişim, fiziki ve finansal konularda zorluk çektikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin ayrıca yönetsel süreçleri öğrenmelerinde okul paydaşlarının ve çağımızın getirdiği sosyal medya hesapları ve kanallarının da yer almaya başladığı görülmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğrenmeleri için planlama yapılırken tecrübeli müdür ve sosyal medya etkenleri gibi önemli sayılabilecek etkenleri eğitimlerde dikkate alarak planlama yapılmasının, okul müdürlerinin mesleki gelişiminde daha etkili olacağı araştırma kapsamında önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Okul Yönetimi, Yönetsel Süreçler, Öğrenme Pratikleri, Liderlik, Etkili Okul

ABSTRACT

Institution : ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Abcde
Thesis Title : School Principals' Learning Practices Related to Administrative Processes: A Qualitative Analysis
Thesis Author : Özgür Mutlu ÖZTÜRK
Thesis Adviser : Assist. Prof. Dr. Selçuk TURAN
Type, Year : MSc Thesis, 2024
Number of Pages : 150

Today, the principal is seen as a very important factor in ensuring and increasing school success. It can be said that the success and excellence of schools depend on school principals. The critical role played by school principals in the education system is an important factor that directly affects the effectiveness and success of educational institutions. With the concept of 'Effective School', the effect of the school principal on the academic success of the child has started to be mentioned. With the concept of school leadership, which has become increasingly popular in the field since the beginning of the 2000s, although the managerial behaviours of the school principal have been explained by many leadership theories, the most important task of the principal is of course instructional leadership. However, the school is the most important institution that provides cultural change, instils culture in children, socialises children and meets the manpower needs of the society. Since the task of school management is to manage the school effectively and efficiently in accordance with its objectives, studies on how school principals are selected, appointed and how they develop during their duties are of great importance. This study focuses on how school principals learn to be a school principal. The aim of the study is to reveal what the learning resources of school principals regarding administrative processes are after they take office and which learning practices they apply in this direction based on their own views.

The research was conducted with school principals working in public schools in Zonguldak province in the 2023-2024 academic year. It can be said that the study group consists of a total of 25 people, including 4 preschool, 8 primary school, 8 secondary school and 5 high school principals. In the selection of the

school principals participating in the study, firstly, among the school principals who volunteered to participate in the study, maximum diversity was determined by taking into account the level distribution and the district/region where they were working. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The research data were collected through face-to-face and online interviews with the participating school principals, and content analysis technique was used to analyse the data.

Among the findings of the research, it is seen that experienced principals have a very important place in school principals' learning administrative processes. It is among the findings of the research that school principals experienced feelings of excitement, fear, anxiety, happiness and pride when they learnt that they were appointed as principals. In addition, it is understood that school principals have the most difficulties in communication with the staff, physical and financial issues after taking office. It is also seen that school stakeholders and social media accounts and channels brought by our age have started to take place in school principals' learning of administrative processes. Therefore, it is suggested within the scope of the research that planning for the learning of school principals by taking into account important factors such as experienced principals and social media factors will be more effective in the professional development of school principals.

Keywords: School Principal, School Management, Administrative Processes, Learning Practices, Leadership, Effective School

ÖN SÖZ

Çalışma, Türkiye’de okul müdürlerinin göreve geldikten sonra okul müdürlüğünü nasıl öğrendiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Yöneticilik işine hizmet öncesi eğitim alma şansı olmadan başlayan okul müdürlerinin görevleri başında okul müdürlüğünü nasıl öğrendikleri önemli bir araştırma konusu olarak görülmüştür. Ayrıca bu durum dolayısıyla hizmet esnasında eğitilmeleri gereği de elbette büyük önem taşımaktadır. Okul müdürlerinin öğrenme pratiklerinin ortaya konmasının, düzenlenecek görev başı eğitimlerin daha etkin hale getirilmesine de katkı sağlayacağı düşünülebilir. MEB üst yönetimi ile öğretmenler arasında, ne öğretmen ne üst yönetici olan okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesiyle birlikte hak eden kişilerin, hak ettikleri konuma gelmelerini diliyorum.

Bu ödevin başından sonuna kadar; beni derse gönderip, yoğun iş tempom içerisinde bir de yüksek lisansı çıkarttığım halde sabırla bana destek olan eşime ve beni haftanın yedi günü evde göremeseler de umutla bekleyen ve ödevlerime her zaman yardım eden çocuklarıma çok teşekkür ederim.

Yüksel Lisans öğrenimimde bilgilerinden ve fikirlerinden çokça faydalandığım Dr. Öğr. Üyesi Birgül ULUTAŞ’a ve Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ’a engin bilgilerinden beni faydalandırdıkları için teşekkür ederim. Ayrıca Tez savunma sınavımda çok değerli görüşleri, önerileri ve yapıcı eleştirileriyle bana katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Sabir ÇEVİK ve aynı zamanda bölüm başkanımız Doç Dr. Hasan Yücel ERTEM’ e teşekkürü borç bilirim. Son olarak da yüksek lisans tezim boyunca yardımlarını esirgemeyen ve her zaman destek olan çok değerli danışmanım, sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Selçuk TURAN’a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Problem Cümlesi	8
1.4. Alt Problemler	8
1.5. Araştırmanın Önemi	9
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Varsayımlar.....	12
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Eğitim	13
2.2. Yönetim	14
2.3. Eğitim Yönetimi	17
2.4. Okul Yönetimi	21
2.5. Etkili Okul	25
2.6. Liderlik	27
2.6.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları.....	29
2.6.1.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı.....	29
2.6.1.2. Davranışsal Yaklaşım	29
2.6.1.3. Durumsallık Yaklaşımı.....	30
2.6.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları.....	30
2.6.2.1. Öğretimsel Liderlik.....	30
2.6.2.2. Dönüşümcü Liderlik	31
2.6.2.3. Dağıtımçı Liderlik.....	32
2.6.2.4. Vizyoner Liderlik	32
2.6.2.5. Teknolojik Liderlik	33
2.6.2.6. Demokratik Liderlik.....	33
2.6.2.7. Karizmatik Liderlik.....	34
2.7. Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri	34

2.7.1. Dünyada Okul Müdürlerinin Seçilmesi Yetiştirilmesi Atanması ve Öğrenme Pratikleri	35
2.7.1.1. Amerika Birleşik Devletleri	37
2.7.1.2. Almanya	42
2.7.1.3. İngiltere.....	43
2.7.1.4. Fransa.....	45
2.7.1.5. Japonya	47
2.7.1.6. Güney Kore	48
2.7.1.7. Singapur.....	50
2.7.1.8. Çin Halk Cumhuriyeti.....	51
2.7.1.9. Finlandiya.....	53
2.7.1.10. Güney Afrika Cumhuriyeti	55
2.7.2. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Seçilmesi Yetiştirilmesi Atanması ve Öğrenme Pratikleri	56
2.8. Mesleki Gelişim.....	65
2.8.1. Dünyada Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi.....	67
2.8.2. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi	70
2.9. Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	72
2.9.1. Dünya’da Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	72
2.9.2. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	74
3. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırmanın Deseni	76
3.2. Çalışma Grubu	76
3.3. Veri Toplama Süreci.....	79
3.4. Veri Toplama Aracı	79
3.5. Verilerin Analizi	80
3.6. Geçerlilik	81
3.7. Güvenilirlik.....	81
4. BULGULAR.....	83
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	83
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	85
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	89
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	95

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	99
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	104
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	107
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	111
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	114
4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	118
4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	122
4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	124
SONUÇ	128
KAYNAKÇA	137
EKLER	147
Ek 1: Etik Kurulu İzni	147
Ek 2: MEB Araştırma İzni	148
Ek 3: Görüşme Soruları	149
ÖZ GEÇMİŞ	150

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcı Bilgileri.....	77
Tablo 4.1: Müdürlük Görevine Atandığı Zaman Yaşanılan Duygular.....	84
Tablo 4.2: Müdürlük Görevine Atanmada Etkili Olan Özellikler	86
Tablo 4.3: Hizmet Öncesi Eğitim Durumu.....	89
Tablo 4.4: Müdürlük Görevine Atandığı Dönemde Karşılaşılan Sorunlar.....	92
Tablo 4.5: Yönetmel Süreçlerde Karşılaşılan Zorluklar	97
Tablo 4.6: Üretilen Çözüm Yolları	101
Tablo 4.7: Müdürlük Görevi Esnasında Katkı Sağlayan Kurum/Mekanizmalar.....	105
Tablo 4.8: Yönetmel Süreçleri Öğrenmeye En Fazla Katkı Sağlayanlar	109
Tablo 4.9: Hizmet içi Eğitimler Hakkındaki Düşünceler	112
Tablo 4.10: Hizmet içi Eğitimlerin Etkililiği ve Verimliliği ile İlgili Öneriler ...	116
Tablo 4.11: Yönetmel Süreçleri Öğrenme ile İlgili Eğitimlerin Geliştirilmesi İstenen Yönleri.....	120
Tablo 4.12: Okul Müdürlerinin Görevleri Esnasında Öğrenmeleri ile İlgili Mevcut Durum	123
Tablo 4.13: Müdürlerin Yönetmel Süreçleri Öğrenmeleri ile İlgili Mevcut Duruma Yönelik Önerileri	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1: Yaşanılan Duygular	83
Şekil 4.2: Müdürlük Görevine Atanmada Etkili Olan Özellikler	85
Şekil 4.3: Müdürlük Görevine Başladığı Dönemde Karşılaşılan Sorunlar.....	91
Şekil 4.4: Müdürlük Görevine Başladıktan Sonra Karşılaştığı Zorluklar	96
Şekil 4.5: Çözüm Yolları	100
Şekil 4.6: Katkı Sağlayan Kurumlar Mekanizmalar	104
Şekil 4.7: En Fazla Katkı Sağlayan Kişi Kurum	108
Şekil 4.8: Hizmet içi Eğitimler ile İlgili Düşünceler	111
Şekil 4.9: Hizmet içi Eğitimler ile İlgili Öneriler	115
Şekil 4.10: Hizmet İçi Eğitimlerin Geliştirilmesi İstenen Yönleri	119
Şekil 4.11: Okul Müdürü Yetiştirme ve Geliştirme Önerileri	124

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1: Hizmet Öncesi Eğitim89

Grafik 4.2: Okul Müdürü Yetiştirme ve Geliştirme Mevcut Durum123



KISALTMALAR LİSTESİ

- ABD : Amerika Birleşik Devletleri
- ISLLC : Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium)
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- MEHTAP: Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi
- PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
- TODAI : Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi
- TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Eğitim, ekonomiye katkı sağlayacak insan gücünün ve toplumsal yapıyı gelecek kuşaklara taşıyacak sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde en önemli araçlardan biridir. Eğitim, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimi etkileyen, toplumun geleceğine yön veren bir süreç olarak kabul edilebilir. Bu süreçte ise en ağır yükü, gelişen ve değişen günümüz toplumu içerisinde kurumsallaşan okullar, öğretmenler ve eğitim yöneticileri taşımaktadır (Gürbüz, Erdem & Yıldırım, 2013, s. 167).

İş dünyasının ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilme becerisi, bir takımın parçası olarak çalışabilme yeteneği gibi sosyal çıktıların gerektirdiği yetenekler, bilgiye odaklanmış bir toplumun gerekli gördüğü öğrenmeyi bilme, nasıl keşfedileceğini bilme gibi yeterlilikler, okuldan beklenen ürün ya da çıktılarda önemli oranda artışlara yol açmıştır (Balcı, 2022, s. 64). Tarihsel süreç içerisinde üretimde, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve bilginin öneminin artması, önce okulların kurumsallaşmasını, sonrasında ise okulların etkisinin bireyler ve toplum üzerinde artırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu noktada, 1970’li yıllarda dile getirilmeye başlanan “etkili okul” kavramı, eğitim literatürüne girmeye başlamıştır.

Etkili okul kavramı, genel olarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, kültürel ve estetik olarak gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği ve en üst düzeyde öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir okul olarak tanımlanabilir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Bu noktada, okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi, büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır (Koçak & Eves, 2010, s. 195). 1970’li yıllardan bu yana yapılan etkili okul araştırmaları, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin okulun etkililiğinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Etkili okul araştırmaları ve yaşanan gelişmelerle

birlikte okul yöneticisinin imajı, 1980’lerden bu yana “kapı bekçisi” olmaktan “öğretim lideri” olmaya doğru bir değişim göstermiştir (Balcı, 2022, s. 134).

Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmeyi odak alan ve okul vizyonuna sahip olan kişi olarak ifade edilebilir. Etkili okul araştırmalarının aynı dönemlerde olması, iki kavramın birbirini etkilediği ve etkili okullardaki yöneticilerin etkili lider olmalarının yanı sıra öğretimsel lider olduklarını ortaya çıkarmıştır (Altunay, 2017, s. 26). Öğretimsel liderliğin, etkili okulun olmazsa olmazlarından biri olarak görülmesi, kavramın eğitim literatüründe yer almasında etkili olmuştur.

Bu bağlamda, Türkiye’de okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmesi ile ilgili bir sistem bulunmadığı ve mevcut Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında okul müdürü yetiştirmekle ilgili bir düzenleme olmadığı görülmektedir (MEB, 2021, s. 1-12). Okul müdürlerinin görevleri başında yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri gerektiği savunulabilir. Eğitim sisteminde bu kadar önemli ve kritik bir göreve sahip olan okul müdürlerinin, hizmet öncesinde ve hizmet esnasında yönetsel süreçleri öğrenmelerinin okul başarısına etki edeceği savunulabilir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmeleri ile ilgili bir düzenleme eksikliği olduğu da ileri sürülebilir.

Araştırmanın konusu, “Okul Müdürlerinin Yönetsel Süreçleri Öğrenme Pratikleri” olarak belirlenmiştir. Araştırmada, genel olarak okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra müdürlüğü nasıl öğrendikleri, hangi problemlerle karşılaştıkları, karşılaştıkları problemleri çözmek için ne gibi öğrenme yöntemlerine başvurdukları, kimden ve hangi kurum/birimlerden yardım aldıkları, okul müdürleri için düzenlenen hizmet içi eğitimlerden ne derece faydalandıkları ve bu eğitimler için ne düşündükleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratiklerini ortaya koymaktır. Okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri konusunda mevcut durumu tespit ettikten sonra, okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmeleri ve hizmet esnasında yetiştirilip geliştirilmeleri açısından Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde karar vericilere bir kaynak oluşturacağı düşünülebilir.

Bu araştırmanın, okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri konusundaki eksiklikleri doldurması ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ayrıca, araştırma sonuçlarının, eğitim yönetimi alanında teorik bilgi birikimine katkıda bulunması ve eğitim yönetimi uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olması amaçlanmaktadır.



1. GENEL BİLGİLER

1.1. Problem Durumu

Eğitim; ekonomiye katkı sağlayacak insan gücünün ve toplumsal yapıyı gelecek kuşaklara taşıyacak sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesinde en önemli araçlardan biridir. Eğitim, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimi etkileyen, toplumun geleceğine yön veren bir süreç olarak kabul edilebilir. Bu süreçte ise en ağır yükü, gelişen ve değişen günümüz toplumu içerisinde kurumsallaşan okullar, öğretmenler ve eğitim yöneticileri taşımaktadır (Gürbüz vd., 2013, s. 167).

İş dünyasının ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilme becerisi, bir takımın parçası olarak çalışabilme yeteneği gibi sosyal çıktıların gerektirdiği yetenekler, bilgiye odaklanmış bir toplumun gerekli gördüğü, öğrenmeyi bilme, nasıl keşfedileceğini bilme gibi yeterlilikler okuldan beklenen ürün ya da çıktılarda önemli oranda artışlara yol açmıştır (Balcı, 2022, s. 64). Tarihsel süreç içerisinde üretimde, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ve bilginin öneminin artması, önce okulların kurumsallaşmasını, sonrasında ise okulların etkisinin bireyler ve toplum üzerinde artırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu noktada 1970' li yıllarda dile getirilmeye başlanan “etkili okul” kavramı alanyazına girmeye başlamıştır.

Etkili okul için genel geçer bir tanımlama yapmak zor olsa da öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, kültürel ve estetik olarak gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği ve en üst düzeyde öğrenme ortamlarının oluşturulduğu bir okul olarak tanımlanabilir (Özdemir & Sezgin, 2002, s 272). Bu noktada okulların kaliteli ve etkili bir eğitim vererek beklenen toplumsal ihtiyacı karşılayabilmesi ise büyük oranda okulun nasıl yönetildiğine bağlıdır (Koçak & Eves. 2010, s. 195). 1970’li yıllardan bu yana yapılan etkili okul araştırmaları, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin, okulun etkililiğinde kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. (Özdemir & Sezgin, 2002, s 272). Etkili okul araştırmaları ve yaşanan gelişmelerle birlikte okul yöneticisinin imajı, 1980’lerden bu yana “kapı bekçisi” olmaktan “öğretim lideri” olmaya doğru bir değişime göstermiştir (Balcı, 2022, s. 134). 1980’lerden itibaren alanyazında bahsedilmeye başlanan öğretimsel lider kavramı ise öğretmeyi odak alan ve okul vizyonuna sahip olan kişi olarak ifade edilebileceği gibi etkili okul araştırmalarının aynı dönemlerde olması iki kavramın birbirini etkilediği ve etkili okullardaki yöneticilerin etkili lider

olmalarının yanı sıra öğretimsel lider olduklarını da ortaya çıkarmıştır (Altunay, 2017, s. 26). Öğretimsel liderliğin, etkili yönetici kavramı gibi etkili okulun olmazsa olmazlarından biri görülmesinin de kavramın alanyazında yer almasında etkili olduğu düşünülebilir.

Öğretimsel liderlik ile ilgili olarak alanyazında yapılan araştırmalardaysa öğretimsel liderliğin iki önemli çıktısı olduğu görülmektedir. Bunların öğrenci başarısı ve etkili okul olduğu söylenebilir (Özdemir, 2022, s. 47). Çağın gereği olarak ortaya çıkan öğretimsel lider, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde duran, öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlü tutmaya, eğitim ve okul için belirlenen amaçları geliştirmeye çalışan, öğrenme sürecinde kullanılacak her türlü kaynağı temin etmeye gayret gösteren ve öğretmenlerin denetlenmesini ve değerlendirmesini sağlayan kişi olarak ifade edilebilir (Cunha vd., 2020, s. 10; Özdemir, 2022, s. 47). Günümüzde yöneticilerin öğretim lideri olmaları, çalışanları geliştirmeye odaklanmaları, öğretim sürecini izlemeleri, değerlendirmeleri ve olumlu bir okul iklimi oluşturmaları gerektiği yönünde bir görüş birliği vardır (Balcı, 2022, s. 245-246). Çağımızda okul müdürlerinden vizyoner, öğretim lideri, değerlendirme uzmanı, halkla ilişkiler uzmanı, disipliner, bütçe analisti, etkinlik yöneticisi, program yürütücüsü, motivasyon uzmanı olmaları; yönetsel anlamda iyi bir okul ortamı oluşturmaları beklenmektedir (Balyer, 2012, s. 245-246). Okul müdürlerinden beklenen roller ve yeterliliklerin bu kadar çeşitli olması ve okul müdürlüğünün eğitim sistemi içerisinde çok kritik bir hale gelmesi, doğal olarak okul müdürlerinin seçimi, atanması ve işbaşında eğitimini de önemli hale getirmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarımızı yöneten okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmesi, hizmet için seçilmesi ve hizmet esnasında ise geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Okul müdürünün kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi, bu görevler için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmasıyla mümkündür denilebilir. Okul müdürlüğü, MEB'in ilgili mevzuatlarında sadece öğretmenlerin yapabilecekleri ikinci görev olarak kabul edilmekte olduğu için hizmet öncesinde okul müdürü yetiştirme ile ilgili bir düzenleme olmadığı görülmektedir (MEB, 2021, s. 1-12). Mevcut MEB mevzuatı içerisinde okul müdürü yetiştirmek gibi bir sistem olmadığı için okul müdürlerinin görevleri başında yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri gerektiği

savunulabilir. Okul müdürlerinin görevleri başında yetiştirilmeleri ve geliştirilmelerini sağlayacak ve düzenleyecek bir mevzuatın ise MEB’de bulunmadığı görülmektedir. Yürürlükte olan MEB Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği incelendiğinde müdürlerin eğitimiyle ilgili bir düzenleme bulunmadığı görülebilir (MEB, 2022, s. 1-7). Eğitim sisteminde bu kadar önemli ve kritik bir göreve sahip olan okul müdürlerinin hizmet öncesinde ve hizmet esnasında yönetsel süreçleri öğrenmelerinin okul başarısına etki edeceği savunulabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmeleri ile ilgili bir düzenleme eksiği olduğu da ileri sürülebilir. Ayrıca alanyazında okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri ile ilgili sınırlı sayıda kaynağa rastlanmıştır. Dolayısıyla okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra müdürlük görevini nasıl öğrendikleri, kendilerini nasıl yetiştirdikleri ve geliştirdikleri, yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinin incelenmesi konusu; alanyazında ve MEB bünyesinde görülen eksiklik nedeniyle araştırmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın konusu “Okul Müdürlerinin Yönetsel Süreçleri Öğrenme Pratikleri” olarak belirlenmiştir. Araştırmada genel olarak okul müdürlerinin, göreve başladıktan sonra müdürlüğü nasıl öğrendikleri, hangi problemlerle karşılaştıkları, karşılaştıkları problemleri çözmek için ne gibi öğrenme yöntemlerine başvurdukları, kimden ve hangi kurum/birimlerden nelerden yardım aldıkları, okul müdürleri için düzenlenen hizmet içi eğitimlerden ne derece faydalandıkları ve bu eğitimler için ne düşündükleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratiklerini ortaya koymaktır. Okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri konusunda mevcut durumu tespit ettikten sonra okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmeleri ve hizmet esnasında yetiştirilip geliştirilmeleri açısından MEB bünyesinde karar vericilere bir kaynak oluşturacağı düşünülebilir. Unutulmamalıdır ki okul müdürlerinin kişisel ve mesleki becerilerinin geliştirilmesine yatırım yapılması, okullarda öğretme ve öğrenmeyi geliştirmenin uygun maliyetli bir yolu olarak kabul edilebilir (Cunha vd., 2020, s. 1). Ayrıca okul müdürlerinin mesleki gelişimi ile ilgili olarak çalışma yapan araştırmacılara da kaynak ve ilham olması açısından çalışmanın önemli görülebileceği düşünülmektedir. Böylece alanda yapılacak araştırmalarla birlikte okul müdürlerinin mesleki gelişimleriyle ilgili eğitim modellerinin geliştirilmesi,

yapılacak eğitim planlamalarında daha etkin ve verimli eğitimlerin düzenlenmesi ve araştırmaların pratiğe dökülerek okul müdürlerinin en üst seviyede yetiştirilmeleri ve geliştirilmelerinin sağlanması düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında sosyal ve ekonomik hayat sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişimin eğitimi ve dolayısıyla okulları etkilemesi doğaldır. Öğretim temelli okul yapısından öğrenmeyi öğrenen; hazır bilgiyi almaktan çok bilgiyi edinme yollarını öğrenen hatta bilgi üreten eğitim sistemine ve okullara dönüşüm yaşanmıştır denilebilir. Dolayısı ile çağımız okullarının 21. Yüzyıl becerileri ile donanmış etkili okullar olması gerekliliği söylenebilir. Bu değişim ve gelişimlerin sonucu olan daha donanımlı ve etkili okulla birlikte, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin de değişmesi ve gelişmesi kaçınılmazdır. Hızla değişen ve gelişen dünyada eğitimin kurumsal yapısı olan okulu yöneten, değişim ve gelişimini sağlayacak olan kişi ise elbette okul müdürüdür. Bu kadar önemli bir role sahip okul müdürlerinin yetiştirilmeleri, atanmaları ve geliştirilmeleri de elbette eğitim yönetiminin en büyük sorunlarından biri olarak görülebilir.

Türkiye’de okul müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmesi ile ilgili bir sistem olmadığı; Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği incelendiğinde açık şekilde görülmektedir. Müdürlerin atanmasında ise MEB, ilgili mevzuatta çeşitli ön şartlar koymuş, yazılı sınav ve sözlü sınav şartı getirmiş, dolayısıyla bu şekilde bir eleme sistemi oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Atama yönetmeliği ile getirilen ön şartlarda ise müdür adayları genel mevzuat, genel kültür, yönetim kuramları, tarih gibi konulardan sorumlu tutulduğu belirtilebilir. Müdürlerin göreve başladıktan sonra geliştirilmeleri ise MEB Hizmet İçi Eğitim faaliyetleri ile yürütülmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ise yetersiz kaldığı neredeyse konuyla ilgili yapılan tüm araştırmalarda ifade edilmektedir.

Atanacak olan okul müdürleri hizmet öncesi herhangi bir eğitime tabi tutulmamaktadır. Okul müdürlüğü ataması için seçilirken eğitim yönetimi ile ilgili olarak yüksek lisans veya doktora eğitimi, yönetim bilimi kuramları ve herhangi bir bilgi seviyesi ön şartı yoktur. Okul müdürleri sadece yazılı ve sözlü sınav gibi bir

seçme ve atama sistemi ile göreve atanmaktadırlar. Atanan okul müdürleri ise hizmet esnasında ilgili araştırmalar ve yine okul müdürleri tarafından az ve yetersiz olarak ifade edilen hizmet içi eēitimlerle geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Bu durum göz önüne alınarak Okul Mdrlē görevine atanan kişilerin yönetsel süreçleri ērenme pratikleri konusu araştırılmaya deēer görülmüştür. Hizmet ncesi müdürlük görevi için eēitim almamış, yeterli donanıma sahip olup olmadığı tam olarak bilinmeyen kişilerin, atandıktan sonra mdrlē ērenme yöntemlerinin, ērenme pratiklerinin araştırılarak okul mdrlēn nasıl ērendikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Görev yapan okul mdrllerinin mdrlē yönetsel süreçleri ērenme pratikleri kendi görüşleri ve açıklamalarıyla ortaya konmaya çalışılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı okul mdrllerinin yönetsel süreçlere ilişkin ērenme pratiklerinin yine okul mdrllerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Böylece hlihazırda, okul mdrllerinin seçilmesi ve atanmasına yönelik var olmayan hazırlık veya yetiştirme eēitimleri yerine görev esnasındaki ērenme yöntemleri belirlenmeye ve incelenmeye çalışılmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Okul mdrllerinin yönetsel süreçlere ilişkin ērenme pratikleri nasıldır? olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın temel amacını gerçekleştirmek amacıyla ařaēıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul mdrllerinin yönetsel süreçlere ilişkin ērenme pratiklerinde yaşadıkları duygular nelerdir?
2. Okul mdrllerinin okul mdrlēne atanmak üzere yönetsel süreçlerin ērenme pratiklerinin kazanılmasında etkili olan özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul mdrllerinin okul mdrlēne atanmadan önce yönetsel süreçlere ilişkin ērenme pratikleri kapsamında hizmet öncesi eēitim alma durumları nedir?

4. Okul müdürlüğüne ilk defa atanan okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Okul müdürlerinin görevleri boyunca yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?
6. Okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde yaşadıkları zorluklara karşı ürettikleri çözüm yolları nelerdir?
7. Okul müdürlerinin yönetsel süreçlerine ilişkin öğrenme pratiklerini kazanmalarında katkı sağlayan kurumlar/mekanizmalar nelerdir?
8. Okul müdürlerinin yönetsel süreçlerine ilişkin öğrenme pratiklerini kazanmalarında en faydalı kimler ya da neler olmuştur?
9. Okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenme pratiklerine ilişkin MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkındaki görüşleri nasıldır?
10. Okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenme pratiklerinin artırılması amacıyla düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimlerin etkililiğine ve verimliliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
11. Okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenme pratiklerine ilişkin düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin geliştirilmesiyle ilgili görüşleri nelerdir?
12. Okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenmelerinin sağlanmasına ilişkin mevcut durumu nasıl değerlendirmektedir?
13. Okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenmelerinin sağlanmasına ilişkin mevcut durumla ilgili önerileri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Okul müdürlüğü görevi öğretmenliğin yanında ikinci bir görev olarak kabul edilmektedir. 05.02.2021 Tarih ve 31386 Sayılı Resmi Gazete' de yayınlanmış Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğine göre; Öğretmenlerin veya müdür yardımcılarının

yazılı sınav ve mülakatla aldıkları puanlar göz önünde bulundurularak dört yıllığına “Okul Müdürlüğü” ne görevlendirme yapılmaktadır (MEB, 2021, Md. 5-32). Bu nedenle müdür olarak atandıktan sonra okul müdürlerinin hizmet esnasında yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri hizmet içi eğitimler vasıtasıyla yapılmaya çalışılmaktadır. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerin okul müdürlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ihtiyaçlarını giderip gidermediği ise ayrı bir araştırma konusu olarak düşünülebilir.

Alanyazında okul müdürlerinin yetiştirilmesi, atanması, geliştirilmesi ve model önerisi gibi konularda çeşitli araştırmalar olsa da okul müdürlerinin yönetsel süreçlerdeki öğrenme pratikleri üzerine çalışma konusunda eksiklikler bulunmaktadır (Karabatak, 2015, s. 84). Alanyazında, okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve model önerisi; müdürlerin mesleki gelişimi ve okul müdürlerinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi gibi çeşitli konularda araştırmalar yapılmış olsa da yönetsel süreçlerin etkili bir şekilde nasıl yapılması gerektiği tartışılmış ancak yönetsel öğrenme süreçleri üzerine odaklanılmamıştır (Gülmez & Yavuz, 2016, s. 220-233; Gündüz & Balyer, 2011, s. 230-246; Gürkan & Toprakçı, 2018, s. 64-81). Bu durum, alanda önemli bir boşluğun varlığını göstermektedir. Göreve başlayan okul müdürlerinin hizmet öncesinde bir eğitim şartı olmaksızın atanıyor olmasının görevleri esnasında verilmesi gereken hizmet içi eğitimlerini önemli hale getirdiği de düşünülebilir. Herhangi bir eğitim almadan ve yetiştirilmeden atanan okul müdürlerinin, yönetsel süreçleri ve görevlerini nasıl öğrendikleri, karşılaştıkları problemleri nasıl çözdükleri, iş başında hangi yöntemleri kullandıkları, kriz yönetimini nereden ve nasıl öğrendikleri ile ilgili araştırmaların kısıtlı düzeyde olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu anlamda alanyazında bulunan okul müdürlerinin yönetsel süreci öğrenme pratiklerinin incelenmesi anlamındaki boşluğu doldurması beklenen çalışmanın pek çok açıdan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, okul müdürlerinin yönetsel süreçlerdeki öğrenme pratiklerini inceleyerek, mevcut hizmet içi eğitimlerin etkinliğini ve bu süreçlerde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterliliğini değerlendirmeyi de amaçlamaktadır. Böylece, okul müdürlerinin hizmet içi eğitimler vasıtasıyla nasıl daha etkin bir şekilde yetiştirilebileceği konusunda önemli bilgiler sağlanacaktır. Kullanılan yöntem ve

tekniklerin değerlendirilmesi, mevcut uygulamaların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için önemli geri bildirimler sunacaktır. Bu çalışmanın okul müdürlerinin mesleki gelişimi ile ilgili çalışan araştırmacılara, sonuçların karşılaştırılması, mesleki gelişim modeli tasarlama ve teorik altyapı oluşturma gibi konularda önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Yönetici seçme, yetiştirme ve model geliştirme ile ilgili çalışan araştırmacılara, okul müdürlerinin gözüyle bir okul müdürünün yönetim süreçlerinde neler öğrenmiş olması gerektiği, nasıl bir mesleki eğitim ve gelişim modeli oluşturulması gerektiği gibi konularda ışık tutması ve nasıl bir mesleki eğitim ve gelişim modeli oluşturulması gerektiği konularında rehberlik edecektir. Bu bağlamda MEB’de bulunan üst düzey karar vericilere, eğitim yöneticisi seçme ve atama ile ilgili olarak atanma şartları, görev gerekleri, görev tanımları, hizmet gerekleri, hizmet içi eğitim esasları ve mesleki gelişim programlarının oluşturulması konularında doğru adımlar atılması ve doğru kararlar alınmasında kaynak teşkil edebileceği düşünülmektedir. Son olarak üst düzey politika yapıcılara da okul müdürü seçme, yetiştirme ve geliştirme politikalarında katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının, mevcut alanyazına okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmeleri ile ilgili yeni bilgiler eklemesi ve okul müdürlerinin mesleki gelişim süreçlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulgularının, gelecekte yapılacak araştırmalar için bir temel oluşturması ve eğitim yönetimi alanında teorik bilgi birikimine katkıda bulunması düşünülebilir. Bu anlamda, okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinin incelenmesi, alanyazındaki bir boşluğu doldurması ve hem uygulamaya hem de teoriye önemli katkılar sağlamasının beklendiği, aynı zamanda araştırmanın, okul müdürlerinin etkin bir şekilde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli olan yöntem ve stratejilerin belirlenmesine yardımcı olması beklenmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada bulunan sınırlılıklar şu şekilde ifade edilebilir:

Çalışmada Zonguldak ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında sadece resmi okullarda görev yapmakta olan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise müdürleri ile sınırlıdır. Özel okullarda görev yapan okul müdürleri araştırmaya dâhil

edilmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer kurum mşdşrleri (řđretmenevi, halk eğitimi merkezi, bilim sanat merkezi, rehberlik araştırma merkezi, mesleki eğitim merkezi) alışmaya dâhil edilmemiştir.

1.7. Varsayımlar

Yapılan gşrşşmelerde tşm katılımcıların sorulara içtenlikle ve kendilerine gşe en doğru şekilde cevap verdikleri kabul edilmiştir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim

Eğitimin insanlığın doğuşundan bu yana var olduğu rahatlıkla söylenebilir. Öğrenmenin olduğu her zaman ve her durumda insan davranışlarını değiştirebilecek bir eğitim ve eğitim sürecinden söz edilebilir. Bu nedenle eğitimin her toplumda, her dönemde, süregeldiği rahatlıkla ifade edilebilir.

Eğitimin tanımı, tarihsel süreç içerisinde farklı bölgelerde, farklı düşünürler tarafından, farklı şekillerde yapılmıştır. Eflatun, eğitimi; insanı olgunlaştırmanın en iyi yolu olarak tarif etmiştir. Aristo bir başka açıdan bakarak eğitimi; insanın ahlaki davranışlar kazanması sanatı olarak tanımlamaktadır. İmmanuel Kant ise eğitim kavramını, insanın doğuştan getirdiği bütün gizil güçlerin, kabiliyetlerin geliştirilmesi olarak açıklamaktadır. Durkheim, sosyal olmayan nesli sosyalleştirmek olarak eğitimi tanımlarken J.J. Rousseau eğitimi, çocukları yetiştirme ve insan yapma sanatı olarak dile getirmiştir. Farabi ise eğitimin bedenen sağlam, yüksek kavrayışlı, güzel konuşmasını bilen, yeme içme ve maddi zevklerde aşırılığa kaçmayan, adaletli bir vatandaş yetiştirmek olduğunu savunmaktadır (Özmen & Ekiz, 2013, s.4). Her tanım, ait olduğu dönemin özelliklerine uygun ve farklı düşünürlerin bakış açılarından yapılan tanımlardır.

Eğitimin bahsedildiği üzere birçok tanımı bulunmaktadır. Yapılan çeşitli tanımlamalardan yola çıkarak alanyazında en fazla karşılaşılan ve dile getirilen eğitim tanımı, bireyin davranışlarının istenen amaçlar doğrultusunda değiştirilmesi; bireye bilgi, davranış ve yetenek kazandırılması ve geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Dirik, 2015, s. 3). Eğitimin tanımını yaparken eğitim kavramının tarihsel olarak gelişimine de bakmak gerekir. İlkel topluluklarda insanlar, ihtiyaçlarını karşılamak ve hayatını devam ettirebilmek için çeşitli araçlar geliştirmek zorunda kalmış ve çevresiyle etkileşimde bulunarak örgün olmayan bir eğitim almıştır diye düşünülebilir. Dolayısıyla bu örgün olmayan ihtiyaç ve hayatta kalma temelli öğrenme de bir eğitim olarak kabul edilebilir. Eğitim her şartta, her zaman ve her yerde plansız şekilde gerçekleşebilmektedir (Köçer & Koçoğlu, 2020, s. 1-2). Her zaman ve her yerde plansız şekilde gerçekleşen örgün olmayan eğitimin insanlık tarihi boyunca uzun denebilecek bir süre devam ettiği rahatlıkla ifade edilebilir (Varış, 1994, s. 8). İnsanlar, toplumlar ve uygarlıklar geliştikçe, zaman

içerisinde yaşamlarını sürdürebilmek için çeşitli sosyal kurumlar meydana getirmişlerdir. İnsanoğlunun toplumsal ve sosyal yaşamını kolaylaştırmak için geliştirdiği kurumların yanında eğitimin kurumsallaşması adına zaman içerisinde okullar kurulduğu düşünülebilir. Okulların, insanlığın meydana getirdiği diğer sosyal kurumlar gibi toplumlar uygarlaştıkça daha da gelişmiş ve kurumsallaşmış olduğu da rahatlıkla ifade edilebilir (Demirel & Kaya, 2007, s. 24).

İnsanoğlunun öğrenmesi gereken şeyler sınırlı iken kurumsallaşan okullardan, okuma yazma ve matematik gibi temel bilgi ve becerilerin öğretilmesini beklemek doğal kabul edilmekteydi (Varış, 1994, s. 10). Dolayısıyla okulların da bu bilgileri aktarmak için oluşturulduğu ve bu görevini yerine getirdiği rahatlıkla düşünülebilir. Zamanla okullaşma oranlarının yükselmesi ve bu gelişmeye paralel olarak özellikle 19.yüzyılla birlikte yaşanan bilgi patlaması nedeniyle öğrenilmesi gereken bilgi ve becerilerde elbette bir artış olduğu bir gerçektir. Bununla birlikte eğitimin bilgi ve beceri öğretimi yanında toplumsal kültürü yeni kuşaklara aktarmak gibi bir görevi olduğu düşünülürse, toplumda var olan bütün sosyal ve kültürel olgu ve değerlerin, bireyin eğitimini etkilediği de söylenebilir (Özdemir, 2022, s. 25). Eğitim ve öğretim, süregeldiği toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik tüm olgularından etkilenir. Bu nedenle 19. yüzyıldan bu yana yaşanan gelişmeler kurumsallaşan eğitim kurumları olan okullar üzerinde etkili olmuştur (Cemaloğlu, 2022, s. 14). Ne öğretelim, nasıl öğretelim gibi sorulara aranan cevaplar okulları ve dolaylı olarak okul çevresi ile ilgili olan tüm bileşenleri etkilemiş, daha nitelikli, daha etkileşimli ve daha kurumsallaşmış okullar konusunu toplumların gündemine taşımıştır (Varış, 1994, s. 10). Yaşanan tüm bu gelişmelerin sonucunda eğitimin de yönetilmesi gerektiği konusunun bir sorun olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. Unutulmamalıdır ki eğitim hem kuramsal olarak hem de uygulama bağlamında üzerinde pek çok paydaşın söz sahibi olduğu nadir olgulardan biridir (Konan, Çetin, & Bozanoğlu, 2018, s. 141). Bu nedenle eğitim ve eğitim yönetimi konusunun toplumların gündeminde her zaman önemli bir yer tuttuğu, çokça araştırmalara ve tartışmalara konu olduğu söylenebilir.

2.2. Yönetim

Yönetim kavramı da eğitim kavramı gibi insanoğlunun var olmasından bu yana kaçınılmaz şekilde var olmuştur denilebilir (Demirdağ, 2018, s. 91). İlk

insanın doğaya, vahşi hayvanlara ve çeşitli zorbalara karşı koymak amacıyla bir araya gelmesi gerekliliği düşünülürse kavramın insanlık tarihi kadar eski olduğu savunulabilir. Bursalıoğlu'na göre yönetim kavramının ortaya çıkışının, belirli amaçları gerçekleştirmek için planlı ve ortak hareket eden insanoğlunun tarihi kadar eski olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2020).

Bursalıoğlu (2020, s. 5)' na göre yıllardır kitabı olmadığı dile getirilen yönetim alanında ilk kitapların yazım tarihi eskilere dayanmaktadır. Çok eski dönemlere dayanan yönetim kavramının temelinde ise dini inanışlar yatmaktadır (Demirdağ, 2018, s. 91). Yönetim ile ilgili sayılabilecek eski kitapların özelliklerinden biri, yöneticilere işlerin nasıl yürütüleceği konusunda verdikleri öğütlerdir. Bu öğütlerin bir kısmı “Mahabhrata” ve “Tevrat” gibi din kitaplarından çıktığı gibi bir kısmı da büyük düşünürlerin, devlet adamlarının ve yöneticilerin eserleridir (Bursalıoğlu, 2020, s. 5; Demirdağ, 2018, s. 91). Aristo'nun Politika, Eflatun'un Cumhuriyet, Nizamülmülk'ün Siyasetname eserleri bunlara verilecek en güzel örneklerden bazılarıdır. Tarihe bakıldığında genellikle, yönetim kavramı ve süreçlerinin askerler tarafından geliştirildiği, din merkezli kilise ve sanayinin gelişiminin de bunları izlediği söylenebilir (Bursalıoğlu, 2020, s. 5; Demirdağ, 2018, s. 91).

Yönetim olgusunun zaman içerisinde çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Karip (2004), yönetimi insanlık tarihi kadar eski bir kavram olarak ifade etmekte ve insanlık tarihi incelendiğinde her insan eyleminde örgütlü bir yönetsel girişimin görülebileceğini belirtmektedir. Luthans ise yönetimi insani, teknik ve kavramsal olarak üç yönlü bir eylem olarak açıklamaktadır: insani boyut, yönetimde insan kaynağını ifade eder. Teknik boyut, yöneticinin alanındaki uzmanlığını ifade etmektedir. Kavramsal boyut ise yönetim faaliyetinde, yöneticinin örgütünü bir bütün olarak değerlendirebilmesini ifade etmektedir. Yöneticilerin ihtiyaç duyduğu zihinsel ve fiziksel özellikler ile yönetme ilgi, istek ve algısı bakımından sanat; bu görevi uygun şekilde yerine getirebilmesi için gerekli kural, ilke ve teknik bakımından ise bir bilim dalı olarak ifade eden ve tanımlayan ise Taymaz (2003)'dır. Ada ve Baysal (2010) ise yönetimi bilimsel açıdan ele alarak, yönetimin örgütlenme, teşkilatlandırma, organizasyon, iş bölümü ve bölümler arası ilişkilerin belirlenmesi ve bölümlere uygun personel yetiştirme etkinliği olarak

tanımlamaktadır (Özdemir & Cemaloğlu, 2022, s. 15). Sonuç olarak yönetim, kişisel olarak iletişim becerilerinden uzmanlık durumuna kadar çeşitli özelliklerle, personel yönetiminden sevk ve idare etmeye kadar birçok boyuta sahip, eldeki kaynakların en iyi şekilde kullanılarak organize şekilde bir örgütün yaşatılmaya çalışılması şeklinde ifade edilebilir. Günümüz değişen ve gelişen koşullarıyla birlikte her yeni gün yeni bir bilgi üretilse ve kavramlara yeni anlamlar yüklense de tarihten bu yana yönetim kavramının özündeki örgütü yaşatmaya çalışma amacının değişmediği söylenebilir.

Var oluşu insanlık tarihi kadar eski olan yönetim kavramının bir bilim olarak ortaya çıkması ise çok sonraya dayanmaktadır. 19. Yüzyılda başlayan sanayileşme hareketleriyle birlikte hızla değişen ve gelişen üretim teknikleri, teknoloji ve ekonomik hayatın; yönetim kavramının bilimsel olarak ele alınması gerekliliğini meydana getirdiği söylenebilir (Kaya & Koyuncu, 2021, s. 828). Bir bakıma sanayi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte iş dünyasının yönetilebilmesi amacıyla yönetim kuramlarının ortaya çıktığı düşünülebilir. Yirminci yüzyılla birlikte yönetim kavramı bir bilim konusu olmaya başlamıştır. Yirminci yüzyıl başlarında bilimsel araştırmalara konu olmasıyla birlikte yönetim kavramını açıklayan çeşitli kuramlar da geliştirilmeye başlanmıştır. Sonuç olarak bakıldığında, yönetim kavramının bilimsel temele oturması ve sistematik bilgi topluluğu haline gelmesi, felsefi olmaktan uzaklaşarak çeşitli verilerle bilimselleşmesi sanayi devrimi ve sonuçları ile açıklanabilir (Kaya & Koyuncu, 2021, s. 829).

Alanyazın incelendiğinde bilimsel araştırmaların Klasik Yönetim Kuramları ile başladığı rahatlıkla görülebilir (Demirdağ, 2018, s. 92). 20. Yüzyılın başlarında geliştirilen kuramlar, yönetimin temel kuramları olarak da adlandırılabilir. Yönetim kavramının tarihsel gelişimi düşünüldüğünde, klasik yönetim kuramları ile başlayan bilimselleşmesinin günümüzde çağdaş yönetim kuramları ile devam ettiği rahatlıkla ifade edilebilir. Sonuçta örgütü hedeflere ulaştırmak yönetimin temel görevi olduğuna göre yöneticiler örgütü, örgüte ve amaçlarına en uygun sistemle yönetmelidirler (Özdemir & Cemaloğlu, 2022, s. 15). Yönetim ile ilgili olarak ifade edilebilecek çok daha fazla ve çeşitli sözler olduğu söylenebilir. Ancak Cemaloğlu (Cemaloğlu, 2019, s. 3) 'na göre “ *iyi yönetim*

kendini hatırlatmayan, kötü yönetim ise kendisini sürekli hatırlatan yönetimdir ” sözü kısa ve net olarak yönetim kavramını pratikte tanımlamaktadır.

2.3. Eğitim Yönetimi

Eğitim gibi çok önemli bir olgunun yönetilmesi de hiç şüphesiz eğitim öğretim kadar önemli kabul edilebilir. Eğitim ve yönetimin ayrı birer disiplin olarak bir takım özel niteliklere sahip olduğu söylenebilir ancak bu iki olgunun birleşmesiyle oluşan eğitim yönetiminin hem kendini meydana getiren disiplinlerin kendine has özelliklerini hem de nihai sentez sonucu yeni meydana gelen nitelikleri bünyesinde barındırmaktadır (Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018, s. 142). Eğitim yönetimi kavramı alanındaki ilk terimlerin tarihsel verilere göre Roma kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Okul müdürü, eğitim müdürü, müfettiş, teftiş, yetki ve sorumluluk gibi terimler bunlar arasında gösterilebilir (Bursalıoğlu, 2020, s.13). Eğitim yönetiminin ortaya çıkması ve sonrasında yaşadığı gelişim, modern sosyal bilimler ve yönetim kavramının tarihi gelişimine paralel şekilde gerçekleşmiştir (Şimşek, 2004, s. 2). Tarihi süreçte kurumsal veya bilimsel bir gelişim gösteremeyen eğitim yönetimi kavramı 19. yüzyılda kurumsallaşmaya ve alan olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitim yönetimi alanı ile ilgili ilk kurumsallaşma ve çalışma, 1866 yılında Amerikan Okul Yöneticileri Derneği'nin kurulması olarak gösterilebilir (Yılmaz, 2023, s. 30). Bilimsel yönetim kavramının eğitime girişinin ise yirminci yüzyılın başlarında işletme ilkelerinin okula uygulanması ile gerçekleşmiştir (Bursalıoğlu, 2020, s.13). Eğitim yönetimi tarihindeki gelişmeler ve ilgili alanyazın incelendiğinde, alanın oluşmaya başladığı 1800'lü yılların başlarında eğitimin yönetimi ve denetiminin, kamu yöneticilerinin işlerinin bir uzantısı niteliğinde, fazla mesleki beceri gerektirmeyen bir uğraşı olduğu anlaşılmaktadır (Balcı, 2008, s. 187).

Eğitim Yönetimi alanının bir bilim dalı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde biçimlenerek geliştiği söylenebilir. Ancak alanın tarihsel süreç ve gelişiminin incelenmesi için aynı zamanda Avrupa Kıtasında yaşanan gelişmeleri de dikkate almak ve incelemek gerekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde Amerikan Okul Yöneticileri Derneği'nin kurulması ile başlayan eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmaların, Avrupa'da 1900'lü yıllardan itibaren üniversitelerde kurulan enstitüler vasıtasıyla eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasına

olanak tanıyan altyapı çalışmaları ve gelişmelerle güçlenerek devam ettiği kabul edilebilir (Balcı, 2008, s. 186). Bu dönem içerisinde okul yöneticiliği bir sanat olarak ele alınmıştır. 1875 yılında yayınlanan Harold Payne tarafından yayınlanan Okul Denetimine İlişkin Bölümler isimli kitap eğitim yönetimi alanının ilk kitabı olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2023, s. 30). Eğitim yönetiminin sistematik olarak incelenmesi 1960'lar da tam anlamıyla patlama noktasına ulaşmış ve içinde bulunulan dönem alanın tam olarak meslekleşmesi olarak görülmüştür (Balcı, 2008, s. 188). Eğitim yönetimi bilimi açısından bilimsel döneme denk gelen yıllarda alanın bilimleşmesi hızlanmış akademik altyapı oluşmuştur.

Türkiye'de ise eğitim yönetimi kavramının ilk ortaya çıkışı 1848'de Osmanlı Döneminde açılan ilk öğretmen okulu Darülmuallimini Rüşdi'nin başına müdür ünvanı ile Cevdet Efendi'nin getirilmesi olarak kabul edilebilir (Bursalıoğlu, 2020, s. 14). Türkiye Cumhuriyeti döneminde ise öncelikle 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yeni bir milli bir eğitim sistemi oluşturmak ve geliştirmek için öğretim birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim birliğini geliştirmek için bakanlık merkez ve taşra örgütleri yeniden yapılandırılmaya çalışılmış ve yeni kurulmakta olan bu eğitim örgütlerine yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek üzere de 1928 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsüne bağlı pedagoji bölümü kurulmuştur. Sonrasında 1953 yılında Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü kurularak kamu yönetimi uzmanlık programı başlatılmıştır (Balcı, 2008, s. 194). Öğretmen ve eğitim yöneticilerine de açık olan bu programın, kamu görevlilerine genel yöneticilik bilgileri kazandırması, toplumsal, ekonomik ve eğitsel sorunlara ışık tutması, katılımcılar arasında ortak anlayış kazandırması amaçlanmıştır. 1962 yılında ise Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) raporu ile kamu yöneticisi yetiştirilmesi ile ilgili görüş ortaya konmuştur (Balcı, 2008, s.194; 730-747; Sevinç, 2014, s. 744). MEHTAP raporunda eğitim yönetimi alanıyla ilgili önemli noktalara değinilmiş olması nedeniyle Türkiye'deki eğitim yönetimi alanının gelişmesinde önem arz etmektedir. Raporda Milli Eğitim Bakanlığı'nda yöneticilik görevlerinin öğretmenler tarafından yerine getirildiği, öğretmenlerin ise eğitim yönetimi, genel ve sosyal politikalar ve bu politikaların içindeki eğitim politikaları, ülkenin ekonomik politikaları ve hedefleri gibi konularda genel bir eğitimden geçmeden yöneticilik görevine atandıklarını ve bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticisi yetiştirme gerekliliği önerilmiştir. MEHTAP

raporundaki eğitim yöneticisi yetiştirme önerileri ve 7. Milli Eğitim Şurası kararları ile birlikte 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuştur (Balcı, 2008, s. 194; MEB, 1962, s. 6). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin kuruluş amaçları arasında öğretmen ve yöneticilerin kendi alanlarındaki değişimleri karşılamak üzere hizmet esnasında yetiştirilmelerine katkıda bulunacağı maddesi eğitim yönetimi açısından dikkat çekicidir (Balcı, 2008, s. 195; Koç, 1965, s. 1). Türkiye’de eğitim yönetimi alanının bilimleşmesinin bu gelişme ile başladığı kabul edilebilir. Eğitim fakültesinin kuruluş aşamasında eğitim idareciliği ve planlaması bölümü kurularak eğitim yönetimi alanının bir bölüm olarak fakülte içerisinde yer aldığı görülmektedir. Sonrasında Hacettepe Üniversitesi’nin 1966’da kurulup 1967’de öğretime başlayan Hacettepe Üniversitesi eğitim bölümünde eğitim yönetimi ve teftişi bölümü oluşturulmuş, eğitim yönetimi uzmanlık ve doktora programları açarak araştırmacı ve üst düzey yönetici yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu gelişme de eğitim yönetiminin Türkiye’deki bilimselleşmesi açısından diğer önemli gelişme olarak kabul edilebilir (Balcı, 2008, s. 194-196).

Dünyada 21. Yüzyıl başından itibaren yaşanan sosyal, ekonomik ve politik alanlarda yaşanan değişme ve gelişmeler, eğitim ve yönetim kavramlarını etkilediği gibi eğitim yönetimi kavramını da etkilemiştir (Bursalıoğlu, 2020, s.47). Küreselleşme, hesap verilebilirlik, toplam kalite yönetimi, performansa göre değerlendirme, öğrenci başarısının artırılması vb. kavramlar alanyazına girmeye başlamış ve eğitimden ve eğitim yönetiminden beklentiler hem artmış hem de çeşitlenmiştir. Dolayısıyla 21. Yüzyılda eğitim yönetimi kavramının kimliğini, alandaki değişime ve gelişme ile birlikte dönemdeki bilimsel, teknolojik, ekonomik siyasal gelişmeler oluşturmaktadır (Balcı, 2008, s. 193). Dolayısıyla eğitim yönetiminin bir bakıma anlamı da değişmeye başlamıştır (Konan vd., 2018, s. 152).

Dünyada ve Türkiye’de eğitim yönetiminin gelişimi tarihsel dönemler olarak ele alındığında eğitim yöneticisi yetiştirme tarihinin eğitim yönetimi tarihini ve gelişimini de ortaya koyduğu söylenebilir. Eğitim yöneticisi yetiştirmede kabul görmüş dört dönem olduğu ve bu dönemlerin eğitim yönetiminin tarihsel olarak da nasıl algılandığını gösterdikleri savunulabilir (Balcı, 2008, s. 189).

1. İdeolojik Dönem (1820-1899): Bu dönem eğitim yönetiminin okullara uygulanmasının tanınmadığı dönem olarak tanımlanabilir. Öğretmenler için verilen eğitimin eğitim yöneticiliği için de yeterli kabul edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.
2. Reçete Dönemi (1900-1946): Bu dönem eğitim yönetimi profesörlerinin ilk kuşağının alanın temellerini atması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca ikinci kuşak profesörlerin yetiştirilmesinin bu dönemde gerçekleştiği savunulabilir.
3. Bilimsel Dönem (1947-1985): Bu dönemde bilim insanları merkeze alınmıştır. Dönem, alanın tam meslekleşmesi olarak görülmüştür. Yönetici yetiştirmede bilimsel temeller kabul görmüş, kişisel başarı hikayeleri, test edilmemiş ilkeler alanda sert şekilde eleştirilmiştir.
4. Diyalektik Dönem (1986-....): Bu dönem alanın bilimsel dönemden bilimsel sonrası döneme değişme gösterdiği dönem olarak kabul edilebilir. Yönetici hazırlık programlarında pratik sorunlara yer verilmesi, profesyonel bir okul modeline gidilmesi, pratiğe dayalı öğrenme tecrübeleri gibi gelişmeler görülmüştür.

Eğitim yöneticisi yetiştirmede dile getirilen bu dört dönem aynı zamanda eğitim yönetimi tarihi ve alanın gelişimine ışık tuttuğu söylenebilir. Eğitim yönetiminin tarihini kısaca vurguladıktan sonra diğer önemli noktaların da altını çizmek gerekir. Eğitim yönetimi alanının kendine has özelliklerinden biri de alanın doğası gereği, pratik bilgi, profesyonel meslek bilgisi ve akademik bilgi olmak üzere üç temel boyutu bulunmasıdır (Balcı, 2008, s. 192). Eğitim yönetimi alanının kendi kuramı bu üç boyutu kapsamak durumundadır.

Yönetim bir süreç olarak değerlendirildiği zaman, bu sürece işlerlik kazandıran kişi olarak yönetici kavramı karşımıza çıkmaktadır (Cemaloğlu & Özdemir, 2022). Dolayısıyla eğitim yönetimi alanından bahsederken de eğitim yöneticisi kavramı ile karşılaşıldığı söylenebilir. Alanın tarihsel gelişimine bakıldığında, son zamanlara kadar eğitim yöneticisi kavramı okul yöneticisi olarak görülmüştür. Ancak 21. yüzyıldan itibaren yaşanan sosyal, ekonomik, teknolojik ve toplumsal gelişmeler, yönetici kavramının anlamını değiştirdiği gibi eğitim

yöneticisi kavramını da zamanla değiştirdiği savunulabilir (Özdemir vd., 2022, s. 125). Yaşanan gelişmeler ve değişimler nedeniyle eğitim yöneticisinin görev alanı da değişmiş ve genişlemiştir. İlkokul, lise, meslek lisesi, anaokulu, özel eğitim okulları, halk eğitimi merkezi ve hizmet içi eğitim yöneticiliği gibi çeşitli eğitim kurumları eğitim yönetiminin alt uzmanlık dalları haline gelmiştir (Çelik, (?), s. 49). Eğitim yönetimi kavramının içerisindeki eğitim yöneticisi ile okul yöneticisi kavramının birbirinden farklılaştığı da rahatlıkla düşünülebilir. Bursalıoğlu (2021, s. 5)' na göre günümüzde eğitim yönetimi kavramı okul yönetimi kavramından daha geniş bir alanı kapsar hale geldiği için eğitim yönetiminin, bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla oluşturulmuş eğitim sisteminin ve bu eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır. Bu noktada eğitim yönetimi kavramının okul yönetimi kavramını kapsayacak şekilde anlamlandırılması ve okul yönetiminin, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanması olduğu ifadesinin doğru bir ifade olduğu söylenebilir.

Eğitim yöneticisi, bir amacı gerçekleştirmek için sahip olunan tüm kaynakların en etkili şekilde kullanılarak belirlenmiş amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışan kişi olarak ifade edilebilir. Eğitim yöneticisi, çeşitli uzmanların bilgi ve hünerlerini koordine etmek sorumluluğunu iyi bir personel yöneticisi olmakla gerçekleştirebilir (Aslanargun, 2011, s. 2649; Bursalıoğlu, 2020, s. 30). Taymaz (1986, s. 130;) tarafından işe yeni başlayan yöneticilere verilen ve bu çalışmada tekrarlanmasında fayda görülen en önemli öğüt, dürüstlüklerini korumak için kendi etik ilkelerini geliştirmeleri ve davranışlarında da bu etik ilkeleri bir yol gösterici olarak kullanmaları gerektiği olmuştur.

2.4. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, bir anlamda eğitim yönetimi alanında elde edilen araştırma bulgularının istenen değişmeyi yaratmak üzere kullanılması teknik ve yöntemleri olarak ifade edilebilir (Balcı, 2022, s. 59). Okul yöneticilerinin ise okulun yönetimi, amaçlarına ulaşması ve okulun kalitesinin artmasından sorumlu olduğu söylenebilir (Cemaloğlu, 2019, s. 353). Okul yöneticisi olan okul müdürü, yönetsel anlamda okul sisteminin merkezini oluşturmaktadır (Özdemir vd., 2022, s. 77). Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul

yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Eğitim yönetimi üzerinde yazılan yapıtlar her türlü okul düzeyine kadar inmekten çok, bütün okulları içine alan sistemlerin çözümleme ve birleşimini konu yapar. Bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirir. Bu sistemin eğer varsa, felsefesini ve bu felsefenin üzerine kurulduğu değerleri inceler. Bu değerler çerçevesinde, eğitim yöneticisinin davranış biçimlerine ışık tutmaya çalışır (Bursalıoğlu, 2021, s. 5).

İnsanlık tarihi boyunca sürekli gelişen ve değişen toplumun meydana getirdiği kurumlardan birisi olan eğitim kurumu okulların, 1800' lü yılların başına kadar, bugünkü bildiğimiz anlamda müdürlere sahip olmadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin, bu tarihsel süreç içerisinde yönetim, memurluk, bakım onarım, koruma gibi görevlerini kendi kendilerine yürüttükleri söylenebilir. Okul müdürlüğünün zaman içerisindeki gelişimi incelenecek olursa sonraki yıllarda okullara yöneticiler yani müdürler görevlendirilmeye başlandığı söylenebilir (Champell, 1970, akt: Yavuz, 2006, s. 658). Okullar şu andaki büyüklük ve karmaşıklığına ulaşmadan önce okul müdürlerinin, günümüzle karşılaştırıldığında daha rutin ve basit görevleri olduğu görülmektedir. Bunların, okul binasının eğitim öğretime açık tutulması, binanın ısıtılması, öğrencilerin disiplin işlemleri, öğrencilerin kayıtlarının yapılması, programın oluşturulması ve düzenlenmesi gibi görevler olduğu söylenebilir. Bu nedenle de o dönemdeki okul müdürleri ile öğretmenlerin görevleri arasında önemli farkların olmadığı rahatlıkla söylenebilir (Yavuz, 2006, s. 658). 1900'lü yıllardan sonra artan okullaşma oranları ve okul büyüklüklerine paralel olarak, okul müdürlerinin de görev ve sorumlulukları artmıştır. Böylece okul müdürlerinin öğretmen, başöğretmen rolleri ve görevleri sona ermiş ve okulların yöneticileri yani okul müdürleri, günümüz söylemiyle lider haline gelmişlerdir. Okul müdürlerinin günümüz şartlarında artan öğretmen ve öğrenci sayıları, değişen okul ve eğitim yönetimi yapısı nedeniyle teftiş - denetleme rolünün bir bölümünü de olsa üstlendikleri ve personel gelişimi, toplumla ilişkiler, öğretimin teftişi, yöneticilik görevleri vb yerine getirmeye başladıkları savunulabilir (Turhan & Yaraş, 2013, s. 202; Yavuz, 2006, s. 658).

1920'lerde okul müdüründen okulda belirli değerler oluşturması beklenmekteydi. O dönemde okul müdürlerinden beklenen roller; ruhani lider,

bilimsel yönetici, sosyal lider ve ağırbaşlı lider metaforları ile açıklanabilir. Bu dönem içerisinde geleneksel ve manevi değerlerin temsilcisi olarak tanımlanabilecek okul müdürlerinin topluma yol gösteren ruhsal liderle olarak değerlendirildiği ifade edilebilir (Erkol, 2020, s. 3019; Murphy, 2020, s.145; Karip, 2021 s. 145). Bu dönemde dikkat çeken önemli bir husus bilimsel yönetim ilkelerinin okullarda uygulanması ve dolayısıyla bunun okul müdürlerinden beklenmesidir. Yirminci yüzyılın başlarında işletme ilkelerinin okula uygulanması ile birlikte okul yöneticilerinin bu ilkeleri ön plana çıkarttıkları ve okullardaki tüm sorunların çözümleri olarak kabul ettikleri görülmüştür. Bu şekilde ise verime dayalı okul yönetimi ortaya çıkmıştır. Daha sonra Hawthorne araştırmalarının açtığı çığırda, okul yönetiminde verime dayalı yönetim ağırlığını kaybetmiş ve yönetimde insan ilişkileri kavramı ön plana çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2020, s. 13). 1930'larda okul yöneticilerinin öncelikli görevinin yönetmek olduğu ve okul yönetiminin okul düzeni ve bu kapsamda okul içinde yapılan uygulamaların denetlenmesi gibi yöneticilik davranışlarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca yönetimin öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak ele alınması ise bu dönemin en önemli özelliklerinden biridir denilebilir. 1940'larda okul müdürünün demokratik lider rolü ön plana çıkmıştır (Erkol, 2020, s. 3020; Yavuz, 2006, s. 659). Bu dönemin düşünce yapısında ikinci dünya savaşının etkili olduğu söylenebilir. Bu yıllarda okul yöneticileri yani müdürler, vatandaşların yetiştirileceği demokratik okulların liderleri olarak dile getirilmektedir. Ayrıca dönemin düşünce yapısıyla birlikte ilk kez okulun siyasi rolüne vurgu yapıldığı rahatlıkla söylenebilir (Fullan, 2021, s. 78). 1950'lerden önce eğitim yönetimi alanında bilimsel araştırmalar yönünden yetersiz olduğu için alan yazındaki çalışmalar daha çok önceki yöneticilerin kişisel tecrübelerinden, ideolojik görüşlerden ve bir işin nasıl yapılacağını gösteren birtakım talimatlardan ibaret olduğu söylenebilir. 1950'lerde okul müdürünün okul içerisinde gerçekleştirdiği uygulamalarındaki yasal lider rolü ön plana çıkarılmıştır (Yavuz, 2006, s. 659). Yine bu yıllarda yöneticilerin etkili bir yönetici olması kendilerinden beklenen davranışların başında gelmektedir (Erkol, 2020, s. 3021). 1960'larda müdürlerin rolü, daha bürokratik hale gelmiştir denebilir (Yavuz, 2006, s. 659). Güç ve sorumlulukları açıkça belirlenen okul yöneticilerinden bürokratik sistemin koruyucusu ve uygulayıcısı olmaları beklenmiştir. Bu dönemde okul yöneticiliğinin kişisel değerlerden arınmış profesyonel bir meslek olarak algılanmaya başlandığı ifade edilebilir (Erkol, 2020, s. 3022). 1970'lere

gelindiğinde okul müdürünün insan ilişkilerini düzenleyici rolü ön plana çıkmaktadır. Dönem içerisinde okul yöneticilerinin sadece öğretmen ve öğrencilere değil daha büyük topluluklara da liderlik yapması, insanlarla iyi ilişkiler kurarak bireyler arası pozitif etkileşimi kolaylaştırması beklenmiştir. Aynı zamanda etkili okul araştırmaları bu dönemde başlamıştır. Okul yöneticisi olarak okul müdürlerinin lider özelliklerinin ön plana çıkmasının en büyük nedenlerinden biri olarak etkili okul araştırmaları gösterilebilir (Erkol, 2020, s. 3022; Yavuz, 2006, s. 659). 1980’li ve 1990’lı yıllarda daha önceki gelişmeler dolayısıyla toplum lideri ve eğitimci gibi beklenen yöneticilik rolünün aksine, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin öğretim ile ilgili deneyimlerini yönlendiren, öğrenmeyi kolaylaştırmak için sorunları çözen, eğitim öğretime kaynak saplayan, vizyoner, iletişime açık öğretim lideri olmaları beklenmiştir (Erkol, 2020, s. 3022; Hallinger, 2020, s.332; Karip, 2019, s. 332; Yavuz, 2006, s. 659;). 21. yüzyıla gelindiğinde, yeni yüzyılı şekillendiren endüstri sonrası toplumda çalışma hayatının karmaşık hale gelmesiyle birlikte okul müdürlerinin rolü de karmaşık hale gelmiştir. Endüstri sonrası toplumda ise; standartlardan ziyade duruma uygun, bireyselleştirilmiş eylemler ön plana çıkmıştır. Bilgi ve teknoloji patlaması, öğrenci sayılarının hızla artması, karmaşık çevre koşullarında yeni ortaya çıkan problemlerin çözümünde eski bilgilere güvenilmemesi, problemlerin çözümünde yeni arayışların ortaya çıkması, öğrenme stillerinin farklılaşması, yenilik ve değişmelere ayak uydurmamızı bekleyen dinamik okul çevreleri meydana getirmiştir. 2000 yılı ve sonrasındaki alanyazın incelendiğinde, okul yöneticileri ile ilgili yapılan araştırmalarda yöneticilerin kişilik ve liderlik özellikleri üzerinde durulduğu görülmektedir (Erkol, 2020, s. 3026). Dolayısıyla 2000’li yıllardan itibaren okul müdürlerinin kişisel özelliklerinin ve liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı söylenebilir.

Türkiye’de eğitim tarihine bakıldığında okul yöneticiliğinin pek eski olmadığı görülmektedir. Osmanlı Devleti döneminde bürokratların eğitime önem veren padişah II. Mahmut döneminde açılan Mektebi Maarifi Adliye’nin yöneticiliğine İmamzade Esat Efendi getirilmiş ve kendisine “Nazır” unvanı verilmiştir. Nazır teriminin okul müdürü karşılığında kullanıldığı anlaşılmaktadır. 1848’ de açılan ilk öğretmen okulumuz Darülmuallimini Rüşdi’nin yönetimine müdür unvanı ile Cevdet Efendi getirilmiştir. Böylece Türkiye’de eğitim sisteminde

okul yöneticiliğine yer verilmiş ve eğitimde yöneticilik sınıfının gelişmesine yol açılmıştır (Bursalıoğlu, 2020, s. 13-14).

Okul yönetiminin okul müdürlüğü ile gerçekleştiği düşünüldüğünde bu bölüm içerisinde dünyada ve Türkiye’de okul müdürü seçme, yetiştirme ve atamanın nasıl olduğunun incelenmesinde fayda görülmektedir.

Dünyanın pek çok ülkesinde okul yöneticilerinin okul müdürlerinin seçimi ve atanmasında öğretmenlik mesleği esas alınmaktadır (Turan, Yıldırım & Aydoğdu, 2012, s. 64). Türkiye’de de durumun aynı olduğu söylenebilir.

Okul yönetiminde tarihsel gelişim incelendikten sonra okul müdürlerinin rolleri ve okul üzerindeki etkileri konusundaki görüşlerde önemli değişikliklerin sebebi olan “etkili okul” kavramına değinmek gerekir.

2.5. Etkili Okul

Okul etkililiği kavramına genel olarak bakılacak olursa, bir okulun belirlenmiş amaçlarına ulaşma düzeyi olarak tanımlanabileceği söylenebilir (Balcı, 2022, s. 249). Edmonds ise etkili okulu öğretim yönünden güçlü ve öğrencilerin temel becerilerini edinmesini sağlayan okul olarak ifade etmektedir (Balcı, 1988, s. 24). Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en doğru ve etkili şekilde desteklendiği, üst düzey öğrenme ortamının yaratıldığı okul olarak da tanımlanabilir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Ayrıca etkili okul, bir öğrencinin kendisinden beklenen başarıdan daha fazlasına ulaşmasını sağlayan okul olarak tanımlanabilir (Gökbulut & Turan, 2021, s. 591).

Etkili Okul araştırmaları 1970 öncesi araştırmalar ve 1970 sonrası bireysel okul araştırmaları olarak iki dönemde incelenebilir (Balcı, 1988, s. 24). Okulların etkililiği ve etkili okullar ile ilgili ilk çalışmaların ABD’de James Coleman ve arkadaşları tarafından yapıldığı söylenebilir (Çobanoğlu & Badavan, 2017, s. 115; Gökbulut & Turan, 2021, s. 591). Alanyazında Coleman Raporu olarak bilinen araştırma, öğrencilerin birçoğu için okulların fark yaratamadığını ancak azınlık durumunda olan ve dezavantajlı öğrenciler için bir gelişim yaratabildiklerini ortaya koymuştur. Raporda öğrenci başarısının öğretmenin niteliği, öğrencinin özgeçmişi, isteği ve imkânlarına bağlı olduğuna değinilmiştir (Balcı, 1988, s. 24). Fırsat eşitliğinin konu alındığı raporda öğrenci başarısının hangi okula devam ettiğinin

değil öğrencinin ailevi durumları ile ilgili olduğu ifade edilmiştir (Çobanoğlu & Badavan, 2017, s. 115).

1970'lerden sonra yapılan etkili okul araştırmalarında Coleman raporunda ifade edilen bulgulara karşı çıkılsa da ailenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi kabul edilmiş ve okulların öğrenci başarısı üzerinde bir fark meydana getirdiği ortaya koymaya çalışılmıştır. Dolayısıyla okulların benzer koşullarda daha başarılı olan okulların fark yaratan özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Çobanoğlu & Badavan, 2017, s. 115). Etkili okul araştırmalarını deyim yerindeyse güncelleştiren Richard Murnane, girdi çıktı modeli olarak benimsenen modeldeki etkililik ölçütü olarak başarı yerine süreci kullanmıştır. Bu araştırmalarda temel kaynağın öğretmenler ve öğrenciler olduğu; düşünülenin aksine fiziksel imkânların ikinci planda kaldığı bulgularına ulaşılmıştır. Dolayısıyla etkili okul araştırmalarının temelinde her öğrenci öğrenebilir, her öğretmen öğretebilir görüşünün olduğu söylenebilir (Balcı, 1988, s. 29).

Hemen hemen tüm etkili okul araştırmalarında etkili okulun tam anlamıyla tanımı yapılamasa bile bir takım ortak özelliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Açık ve anlaşılabilir misyona sahip, okul aile işbirliği gelişmiş, okul yöneticilerinin güçlü öğretimsel lider olduğu, öğrenci başarısının sürekli gözlenip değerlendirildiği, öğrenmeye en uygun okul iklimi olan, temel becerilerin kazandırılmasına önem verilen, tüm paydaşların yüksek beklentilere sahip olduğu bir okulun etkili okul araştırmalarında ortaya çıkan ortak özellikler olduğu ifade edilebilir (Gökbulut & Turan, 2021, s. 591; Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Bir okulun belirtilen ortak özelliklere sahip etkili bir okul olabilmesi için okul personelinin bu anlayış doğrultusunda yetiştirilmesi gerekmektedir (Balcı, 2022, s. 146).

Etkili okul araştırmalarının sonucunda elde edilen etkili okul özelliklerinin okulda var olmasının sağlanması ve okulun etkili hale getirilmesi öncelikle okul yönetiminin temel sorumluluğudur. Misyonun belirlenmesi, okul aile işbirliğinin üst düzeyde sağlanması, öğrenmeye uygun okul ikliminin sağlanması, okul yöneticilerinin güçlü öğretimsel lider olmaları, okul personelinin etkili okul anlayışı doğrultusunda yetiştirilmesi, öğrenci başarılarının sürekli gözlenerek değerlendirilmesi gibi temel özelliklerin okul müdürünün etkili liderliği ile ilgili

olduğu kabul edilebilir. Ayrıca etkili okulda yöneticiler öğretimsel lider olarak güçlüdür. Öğretmenlerin performansları sürekli şekilde gözden geçirilir ve okuldaki yönetici lider konumundadır (Gündüz ve Balyer, 2011, s. 46). Okulun eğitim öğretim amacını ve önemini belirten çok açık bir vizyon ve misyon tanımlaması, eğitim öğretim faaliyetlerinin doğru şekilde yönetilmesi, pozitif bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma, okulun çevre ve aileler ile iletişimini kuran ve güçlendiren lider etkili okulun en önemli unsurlarından biridir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Dolayısıyla tüm etkili okul bileşenlerine liderlik edecek ve destekleyecek okul yöneticisinin okulların etkililiğini artırdığı söylenebilir (Gökbulut & Turan, 2021, s. 591). Dolayısıyla etkili okul konusunda yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin liderlik ve öğretim liderliği rollerinin, okulun etkililiğinde çok büyük öneme sahip olduğunu göstermiştir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272). Okul yöneticilerinin lider yönetici olacak şekilde hem eğitimci hem de profesyonel yönetici olarak yetiştirilmeleri gerektiği de söylenebilir (Balcı, 2022, s. 146).

Okul müdürlüğü ve okul yöneticiliği ile ilgili olarak ilk önemli değişimin etkili okul araştırmaları ile başladığı ve bu araştırmalar sonucunda okul müdüründe liderliğin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu gelişmeyle birlikte okul müdürlüğünde çeşitli yöneticilik özellikleri ile birlikte liderlik kavramının önem kazandığı ve birçok araştırmaya konu olduğu söylenebilir. Okul müdürünün sergilediği liderlik davranışlarının, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu ve öğrenci başarısına olumlu yönde etki edebilecek tüm değişkenleri harekete geçirebilecek pozisyonda olması nedeniyle kritik öneme sahip olduğu söylenebilir (Özdemir, Turan & Çoban, 2022, s. 99). Bu nedenle okul müdürlerinde bulunması ve geliştirilmesi gereken bir özellik olarak liderlik kavramına da ayrıca değinmek gerekir.

2.6. Liderlik

İnsanlık tarihi boyunca toplum içerisinde yaşamaya başlayan bireylerden bazıları diğer bireylere ve topluma üstünlük sağlamış ve toplumu peşinden sürüklemeyi başarmıştır. Lider kelimesinin ortaya çıkışı ise 1300'lü yıllara kadar uzanmaktadır. Yazılı metinlerde ilk kez 19. Yüzyılın başlarında İngiliz parlamentosu ile ilgili yazılarda kullanılmaya başlanmıştır (Demir, Yılmaz &

Çevirgen, 2010, s. 130). Türk Dil Kurumu'na göre önderlik ile eş anlamlı olan lider kelimesi bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse; reis olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023). Lider, yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef anlamlarına gelmektedir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 267). Lider, insanları ortak amaçlar etrafında birleştirip onları harekete geçiren; liderlik ettiği topluluğun özelliklerini değerlendirip düzenleyen ve bu özellikler yoluyla topluluğun gücünden yararlanan kişi olarak kabul görmüştür. Liderlik ise insanları istendik şekilde harekete geçirme yeteneği olarak ifade edilebilir. Alanyazında bakıldığında astlara ilham verme, topluluğun hedeflerini oluşturma, topluluğun birbirine olan bağlılığını koruma, şiddet veya tehdit olmadan bireylerin davranışlarını etkileme, çalıştığı işe kendini seyerek adanmak, belirlenmiş hedefler doğrultusunda insanları harekete geçirebilme, diğer insanların göremediğini görmek, vizyon sahibi olmak gibi çeşitli tanımları olan liderlik özelliklerinin kimi doğuştan kimi de öğrenme yoluyla kazanılabilmektedir (Tunçer, 2011, s. 61). Alanyazın, kişisel özellikler ile durumsal koşulların da liderlikle güçlü bir bağa sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir & Cemaloğlu, 2022, s. 22).

19. Yüzyıldan itibaren ticaret, sanayi ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve dolayısıyla etkilenen toplumsal hayat, eğitim alanında da değişim ve gelişimi zorunlu kılmıştır. Yaşanan gelişmelerle birlikte okulun, öğretmenin, öğrencinin ve öğrenci başarısının yeniden tanımlanması beraberinde okul yöneticisinin de yeniden tanımlanması zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında gümümüze yaklaştıkça liderlik kavramı ön plana çıkmaktadır (Uzun & Şişman, 2023, s. 138). Okul yöneticisinin rollerinin, yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru değiştiği söylenebilir (Balcı, 2022, s. 134). Klasik yönetim anlayışından çağdaş liderlik anlayışına doğru bir gelişme yaşanmıştır (Taşçı, 2022, s. 2). Artık okul yöneticisi olan müdürlerin, belli bilgi ve becerilere sahip olmasının yeterli olmadığı görülmektedir. Program geliştirme, etkili planlama, bilgi, değer ve davranışların değerlendirilmesi, olumlu öğrenme ortamının oluşturulması, hesap verebilirlik, öğrenci başarısını izleyerek başarıyı ön plana çıkarma, etkili planlama gibi çeşitli roller ve becerilerle birlikte öğretim sürecine liderlik etmeleri gerekmektedir (Aslan & Karip, 2014, s. 257). Dolayısıyla gelineen noktada yönetici ve lider kavramları farklılaşmaya başladığı da ifade edilebilir. Özdemir ve Sezgin (2002, s. 269)'e göre,

lider ile yönetici birbirlerinden farklı iki kavramdır. İşleri doğru yapan yöneticidir. Lider ise doğru işleri yapar. Yönetici mevcut kuralları yürütmekle ilgilenirken lider, kuralları kendi biçimlendirir. Liderin rolü yapılması gerekeni sorgulamaktır. Günümüz koşullarında örgütler artık sadece görevine odaklanmış yöneticilerle değil aynı zamanda her konuda liderlik yeteneğini ön plana çıkaran kişilerle yani liderlerle çalışmak durumundadır (Demir vd., 2010, s. 131).

Son zamanlarda sosyo ekonomik, politik ve teknolojik gelişmelerin okulların yapısını, işleyiş ve ilgili anlayışını değiştirdiği ve liderlik konusundaki araştırmaların artmasına neden olduğu düşünülebilir (Gümüşeli, 2001, s. 537). Etkili bir yöneticilik yapmak, aynı zamanda da etkili liderlik davranışları sergilemek için kişisel özelliklerin, niteliklerin, davranışsal özelliklerin, bilgi ve becerilerin neler olduğu birçok araştırmaya konu olmuştur (Akyüz, 2002, s. 111). Günümüz okul müdürlüğünde gereken liderlik vasıflarını ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmaların temel amaçlarından birinin, okul müdürünün günümüz dünyasına uyumlu çağdaş etkili okulların oluşturulmasında en önemli unsur olarak kabul edilmesidir (Gümüşeli, 2001, s. 537). Bu nedenle liderlik özellikleri ve liderlik yaklaşımlarıyla ilgili birçok görüş ortaya atıldığı ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde liderliğin geleneksel liderlik ve çağdaş liderlik yaklaşımları olarak iki ana başlıkta ele alınabileceği görülmektedir (Doğan vd., 2015, s. 1).

2.6.1. Geleneksel Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel liderlik yaklaşımları üç liderlik yaklaşımı olarak ifade edilebilir.

2.6.1.1. Kişisel Özellikler Yaklaşımı

Bu liderlik yaklaşımında liderliğin doğuştan geldiği, dolayısıyla sonradan öğrenilemeyeceği görüşü hâkimdir. Liderlerin belli fiziksel, sosyal ve kişisel özelliklere sahip olduğu savunulmaktadır. 1940'lı yıllarda popüler olan bir liderlik yaklaşımıdır (Akyüz, 2002, s. 112).

2.6.1.2. Davranışsal Yaklaşım

1950'li yıllardan sonra ortaya atılan yaklaşımda liderin ne yaptığı ve nasıl davrandığı sorularına cevap aranmıştır (Akyüz, 2002, s. 112). Etkili lider olmak için liderlik davranışlarının önemli olduğu, liderlik davranışlarının da eğitimle elde edilebileceği savunulmaktadır. Bu dönemde yapılan araştırmalar sonucunda

liderliğin iki şekilde olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İşine ve göreve yönelik liderlik ve kişiye yönelik liderlik şeklinde ifade edilebilecek liderlik çeşitleri genel olarak davranışsal yaklaşım içerisinde ifade edilmektedir (Demir, Yılmaz & Çevirgen, 2010, s. 133).

2.6.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

Bu yaklaşım, farklı ve çeşitli durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının tahmin edilemeyeceğini savunmaktadır (Akyüz, 2002, s. 113). Başka bir deyişle, farklı durumlara göre farklı liderlik özellikleri ortaya çıkarılmalı ve farklı liderlik davranışları sergilenmelidir (Demir vd., 2010, s. 134). Bu yaklaşımın temel görüşünün en doğru ve en uygun liderlik davranışının zamana ve şartlara göre değişeceği olduğu ifade edilebilir.

2.6.2. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel liderlik yaklaşımları 1980'li yıllardan itibaren yerini günümüzde de devam edegelen çağdaş liderlik yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Etkili okul araştırmalarıyla başlayan, etkili okul ve etkili liderlik araştırmaları sonucunda birçok farklı bulgu sonucu çağın gereksinimlerine uygun liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Çağdaş liderlik yaklaşımları olarak adlandırılan çeşitli liderlik yaklaşımlarından eğitim ve okul bağlamı içerisinde olabilecek liderlik yaklaşımlarından bahsedilecektir.

2.6.2.1. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kavramı 1970'li yıllardan itibaren başlayan etkili okul araştırmaları sonucu ortaya çıkan bir kavramdır (Yörük & Akdağ, 2010, s. 67). Etkili okul anlayışının temelindeki en önemli unsurlardan biri olan öğretimsel lider, eğitimin tüm paydaşlarına etki edebilen ve bu paydaşları önceden belirlenmiş olan amaçlara yönlendirebilen, en önemli görevi eğitim öğretimi geliştirmek olan kişidir (Koşar & Buran, 2019, s. 1237). Öğretimsel liderlik yaklaşımının; öğrenci başarısının artması için etkili okullara ihtiyaç olduğunu, etkili okullar için de etkili liderlere ihtiyaç olduğunu savunduğu ifade edilebilir. Öğretimsel liderlik yaklaşımında liderin, öğretim ve öğrenci başarısı üzerinde nasıl etkili olabileceğiyle ilgilenmesi gerekliliği temel kabul edilmektedir (Gürez, 2023, s. 16; Özdemir & Sezgin, 2002, s. 276). Öğretimsel liderlik, öğrenci başarısını birinci öncelik olarak

ele alır. Eğitim programı ve öğretimi yönetme, pozitif bir okul iklimi oluşturma gibi çeşitli görevlerden meydana gelen liderlik yaklaşımının diğer liderlik yaklaşımlarından en önemli farkı öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine odaklanmış olmasıdır. Bu anlamda öğretmenlere yardımcı olan bir liderlik türü olduğu da söylenebilir. Dolayısıyla öğretim liderliği, okulun varlık nedeninin öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak olduğunun yönetici tarafından anımsanmasıdır (Özden, 2010; akt: Ayık & Şayir, 2014, s. 254). Öğretimsel liderin kaynak sağlayıcı, öğretimsel kaynak, iletişim sağlayan kişi ve okulda görünür bir kişi olmak üzere dört temel rolü olduğu söylenebilir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 280). Ayrıca öğretimsel liderliğin dört temel boyutu da okulun misyonunun ve hedeflerinin geliştirilmesi; eğitimsel etkinliklerin yönetilmesi, akademik bir öğrenme ortamının oluşturulması ve destekleyici, pozitif bir okul ikliminin sağlanması olarak ifade edilebilir (Özdemir & Sezgin, 2002, s. 274). Dünyadaki tüm ülkeler ve politika yapıcıları, okulların öğrenme ve öğretme kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmak için okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamalarını ve özelliklerini benimseyip okullarında uygulamalarını teşvik etmektedir (Özdemir vd., 2023, s. 6).

2.6.2.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik yaklaşımının ortaya çıkmasında küreselleşme, baskıcı rekabet ortamı, yönetim alanında yeni yaklaşım ve tekniklerin ortaya çıkmasının rolü olduğu savunulabilir (Demir vd., 2010, s. 136). Bu liderlik yaklaşımında hızla değişen çevre şartlarına örgütün uyum sağlaması önem taşımaktadır. Örgütü ve örgütteki çalışanları değişen ve gelişen çevre şartlarına uygun şekilde geliştirip dönüştürmeyi amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Akyüz, 2002, s. 113). Ani ve etkili bir değişimi sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımı olarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir lider tipine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Lider, örgütünde değişim heyecanı yaratmalıdır (Doğan, 2015, s. 3). Dönüşümcü liderler, geleceğe ve değişime yönelik bir vizyon oluşturarak, birlikte dönüşümü sağlayacağı kişilerin kendilerine olan güvenini artırmaya ve yaptıkları işe inanmalarını sağlamaya çalışırlar. Kendileri ile izleyenleri arasında kurdukları bağ sayesinde değişimi ve gelişimi benimsemeye teşvik ederek gelecek vizyonuna ulaşmaya çalışırlar (Gürez, 2023, s. 19). Dönüşümcü liderler bireysel katılım, entelektüel gelişim, karizma ve motivasyona önem vermektedirler. Bu tür liderlerin değişimin

kaçınılmaz olduğunu düşündükleri, değişimi gerekli gördükleri ve değişim için özel çaba sarf ettikleri savunulabilir (Demir vd., 2010, s. 137).

2.6.2.3. Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik; diğer liderlik yaklaşımlarında görülen lider tipinin bütün yeterlilikleri bünyesinde toplayan, neredeyse üstün vasıflara sahip birer kişilik olarak kabul edildiği ve bunun mümkün olmadığı fikriyle ortaya çıkmıştır. Dağıtımçı liderlik, tek bir kişinin liderliğinde bütün nitelik ve vasıfları kendi üzerinde toplayan bir liderlik anlayışının yerine liderin tüm yetkilerinin örgüt üyelerine dağıtılması ve herkesin kendi sorumluluğunu yerine getirmesinin sağlanmasına dayanır (Cemaloğlu, 2021). Bu liderlik yaklaşımıyla bireyler, birbirlerinin eylemleri ile birlikte bir dayanışma oluşturmakta ve dağıtımçı liderlik bu şekilde gerçekleşmektedir (Baloğlu, 2011, s. 137). Liderliğin duruma göre demokratik ya da otokratik olabilmesi, yetkiyi paylaşmanın sınırlandırılabilceği ve etkileşimli olması hali gibi ayrıntılar ne kadar benzetilirse benzetilsin dağıtımçı liderliği, demokratik liderlik ve paylaşılmış liderlikten farklı kılmaktadır (Baloğlu, 2011, s. 128). Dağıtımçı liderlikte üç önemli unsurdan oluşmaktadır. Birincisi, bireysel eylemlerden oluşan enerjiden daha fazlasını içeren, ortak amaçlara odaklanmış toplu etkinlik ve faaliyetlerdir. İkincisi, geleneksel liderlik içerisinde tanımlanmış örgütsel roller içerisindeki güç, görev ve sorumluluk dağılımı. Üçüncüsü de hiyerarşik otoritenin değil uzmanlık kavramının ön plana alınmasıdır. Bu nedenle dağıtımçı liderlik için uzmanlıkların paylaşılarak ön plana çıktığı bir okul kültürü ile birlikte çalışanların katılımı ve hareketliliği ile ortaya çıkan bir süreç olduğu ifade edilebilir (Uçar & Dağlı, 2017, s. 199).

2.6.2.4. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik herkes tarafından anlaşılabilir vizyon oluşturma ve oluşturulan vizyonu ifade edebilme olarak tanımlanabilir. Vizyoner liderlerin ilgili organizasyonlarda yenilikler meydana getirmeleri, hedefi olan kitleyi yenilikçi düşünmeye teşvik etmeleri, takım çalışmasına önem vermeleri, ortaya koydukları vizyonla motivasyon ve heyecanı canlı tutmaları beklenmektedir (Gökbulut & Turan, 2021, s. 590). Vizyoner liderlik, geleceğe ait nihai hedeflerin gerçeğe en yakın hayalini kurmak olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda kitleleri bir araya getirerek etkileyebilecek ve bu şekilde harekete geçirebilecek vizyonu oluşturmak

yeteneđi olarak da dūřūnūlebilir (Akyūz, 2002, s. 114). Vizyon sahibi bir yōneticinin zaman iēerisinde kurumunu getireceđi veya yūkselteceđi yeri tarif edebilmesi, inandıđı řeyi aēıklayabilmesi, kurumunu bařarıya yōneltmesi ve bařarı iēin gerekli rehberliđi yapması beklenebilir. Vizyoner liderler, okul baēlamında, okulun ve eēitimin paydařları ile paylařılan ve onlar tarafından desteklenen bir eēitin ōđretim vizyonu geliřtirip, aēıklayarak, uygulayarak ve izlenmesini saēlayarak ōđrencilerin bařarı seviyelerini artıran liderlerdir (Gūmūřeli, 2001, s. 538).

2.6.2.5. Teknolojik Liderlik

Teknolojinin her geēen gūn hayatımızdaki aēırlıēının arttıđı gūnūmūzde eēitimin bu teknolojilerden etkilenmemesi dūřūnūlemez. Teknolojinin eēitim ōđretim sūreēlerine dāhil edilmesi ve faydalı řekilde kullanımının saēlanması iēin eēitim yōneticilerinin desteēi ēok ōnemli gōrūlmektedir. Bu nedenle okul mūdūrlerinin ēok ēeřitli alanlarda lider olması beklendiēi gibi teknolojinin eēitim ōđretimde kullanılmasıyla ilgili liderlik yapmaları da gereklidir (Būlbūl & ēuhadar, 2012, s. 475). Teknolojinin eēitim ōđretim faaliyetlerinde, ōđrenme ortamlarında ve dolayısıyla okullarda kullanılabilmesinde en būyūk sorumluluklardan biri okul mūdūrlerinin olmaktadır. Dolayısıyla bilgi ēaēđı da denilen gūnūmūzde okul mūdūrlerinin yalnızca eēitim liderleri deēil yeni bilgi teknolojilerini ve uygulamaları kullanan teknoloji liderleri olarak da yetiřmeleri gerekmektedir (Turan, 2020, s. 177). Tanım yapmak gerekirse hem bireysel hem de ōrgūtsel amaēlara ulařmak iēin teknolojiyi araē olarak kullanan ve teknolojik araēların kullanılmasında ōnderlik yapan lidere teknolojik lider denebilir (Durnalı, 2019, s. 402). Liderlerin idari gōrevlerini yūrūtmekten ōđretimsel liderlik rollerine kadar teknolojiyi kullanmaları sayesinde eēitim ōđretim faaliyetleri iēerisinde birēok sorunu kolay řekilde ēōzebilecekleri dūřūnūlebilir (ēalık vd., 2019, s. 84).

2.6.2.6. Demokratik Liderlik

1940'lı yıllardan sonra 2. Dūnya Savaşı sonrası, baskıcı ve geleneksel liderlik tarzlarından hemen sonra belki de bir tepki olarak demokratik liderlik yaklaşımı ortaya ēıkmıřtır. Demokratik liderlik yaklaşımında en temel prensip katılımcılıktır denebilir (Bilgiliier & ēetin, 2019, s. 140). Fikir paylaşımının ēok ōnemli olduēu, kararların ortak alındıēı, ēalıřana deēer verilen ve cezadan ēok

ödüle önem verilen demokratik liderlik yaklaşımında okul müdürü öğretmenlerin bir rehberi ve kararlara katılmaları açısından teşvik edicidir. Yaklaşımın en temel özelliği, liderlerin, astlarının fikir ve düşüncelerinden faydalanarak temel amaç ve politikaları belirlemesi ve yaratıcılığa çok açık olmasıdır (Aktaş & Özgenel, 2020, s. 3). Kriz durumları haricinde kararlar katılımcılarla birlikte alınır. Ayrıca demokratik liderlik yaklaşımında, liderin uzmanlık gücünün de çok etkili olduğu rahatlıkla söylenebilir (Bilgili & Çetin, 2019, s. 138).

2.6.2.7. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderliğin yönetim ve örgüt alanında kullanılmasının Max Weber tarafından geliştirilen bürokrasi kuramıyla birlikte 1940'lı yıllarda başladığı kabul edilmektedir (Günçavdı, 2017, s. 21; Demir, Yılmaz & Çevirgen, 2010, s. 135). 1980'li yıllardan sonra karizma kavramının, karizmatik liderlik bağlamında araştırılması ve incelenmesi çalışmaları hız kazanmıştır. Karizmatik liderlerin kitleleri çok rahat şekilde peşinden sürüklemeye becerisine sahip oldukları söylenebilir. Kitleler üzerinde çok fazla ve derin etkilere sahip olmaları, kitlelerin kendilerine memnuniyetle, sorgusuzca boyun eğmeleri ve itaat etmeleri karizmatik liderlerin kitleler üzerindeki etkilerinden bazılarıdır (Günçavdı, 2017, s. 23). Yapılan araştırmalarda karizmatik liderlere dört temel özellik atfedilmektedir. Bunların; ideolojik hedefler belirleme ve açıklama yani vizyon çizme, yüksek beklentilerle iletişimde bulunma, rol model olma ve güdülerini harekete geçirme özellikleri olduğu söylenebilir (Günçavdı, 2017, s. 23; Aykanat & Gül, 2012, s. 20). Ayrıca karizmatik liderlerin çok zor koşullar altında ve kriz durumlarında ortaya çıkan olağanüstü kişilik özelliklerine sahip kişilerde görülen bir liderlik tarzıdır. İlham veren, kendi görevinin olağanüstü olduğu izlenimi veren, ifade yetenekleri güçlü, saygı duyulan, pozitif düşünceye yönelen ve büyük bir vizyon sahibi olmalarıyla diğer liderlerden ayrıldıkları ifade edilebilir (Bilgili & Çetin, 2019, s. 140).

2.7. Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri

Okul yönetiminde tarihsel gelişim, etkili okul ve liderlik kavramları incelendikten sonra zaman içerisinde okul müdürlüğü için seçilmesi yetiştirilmesi, atanmasının nasıl yapıldığına, aynı zamanda okul müdürlerinin yönetsel süreçleri

nasıl öğrendiklerine de bakmak ve incelemek gerekir. Bu bölümde Dünya’da ve Türkiye’de okul müdürlerinin öğrenme pratikleri üzerinde durulacaktır.

2.7.1. Dünyada Okul Müdürlerinin Seçilmesi Yetiştirilmesi Atanması ve Öğrenme Pratikleri

20. yüzyılın sonlarından itibaren, okul müdürlüğünün özel hazırlık ve uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu fikri ortaya çıkmaya başlamıştır (Bush, 2013, s. 455). Öncesinde tarihsel süreç boyunca okul müdürleri görev yaptıkları okullarda öğretmenlik yapabilmekte ve sınıflara girerek öğretmenlik de yapabilmektedirler. 20. Yüzyılın sonlarından itibaren ayrı bir iş olduğu kabul görmeye başlayınca doğal olarak okul müdürlerinin seçilmesi, atanması, eğitimi, nitelikleri gibi kavramlar tartışma konusu olmuş; böylece bu konularda çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiş ve zaman içerisinde değişiklikler göstermiştir.

Dünyada okul müdürlerinin yönetsel süreçleri ve okul müdürlüğünü nasıl öğrendikleri konusunu dünyada okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması başlığını da dikkate alarak ayrı bir başlık olarak değerlendirmek gerektiği düşünülmüştür. Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için çeşitli yöntemler ve yaklaşımlar geliştirildiğini göstermektedir (Sahlin, 2023, s. 3). Bu anlamda, profesyonel gelişim programları, işbirlikçi öğrenme, ulusal eğitim programları, teknolojik destekli öğrenme ve işbaşı eğitimi gibi çeşitli yaklaşımlardan rahatlıkla söz edilebilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul müdürlerinin profesyonel gelişim programlarına katılımı, yönetsel süreçleri ve okul müdürlüğünü öğrenmelerinin temel şartı olduğu kabul edilebilir. Bu programlar, müdürlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve eğitim yönetiminde karşılaştıkları zorlukları aşmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Murphy, 1998, s. 362). Düzenlenen gelişim programları, müdürlerin hem teorik bilgilerini artırmakta hem de pratik becerilerini geliştirmektedir. Bu programlar genellikle üniversiteler ve özel eğitim kurumları tarafından sunulmakta olup, müdürlerin yönetsel ve liderlik becerilerini güçlendirmeyi hedeflemektedir. ABD’deki National Institute for School Leadership (NISL) gibi kuruluşlar, okul liderlerinin profesyonel gelişimini desteklemek için çeşitli eğitim programları sunmaktadır. Ayrıca, Wallace Foundation’ın desteklediği programlar, okul müdürlerinin etkili liderlik becerilerini geliştirmelerini hedeflemektedir (Darling-Hammond vd., 2007, s. 4). Bazı eyaletlerde yöneticilerin yeterliklerini

koruyabilmeleri için sürekli eğitim kurslarına gitmeleri zorunluluğu bulunmaktadır (Nicholson vd., 2005, s. 15). Hemen tüm eyaletlerde yönetici olmak için zorunlu tutulan eğitim yönetiminde yüksek lisans yapmak ve yöneticilik sertifikasına sahip olmanın da bir öğrenme pratiği olduğu da kabul edilebilir. Bazı eyaletlerde okul müdürlerinin öncelikle tecrübeli müdürlerin yanında staj yapma zorunluluğu bulunması, mentorluk ve meslektaş destekli eğitimlerin de okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmelerinde önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Okul müdürlerinin iki yıl boyunca bir grup olarak toplanıp okullarda çözülmesi gereken sorunları dile getirerek çözüm aramaları ve paylaşım yapmaları şeklinde bir meslektaş dayanışması hizmet içi eğitim programı da son zamanlarda geliştirilerek popüler hale gelen bir uygulamadır (Fullan, 2015, s. 132-134; Korkmaz, 2005, s. 242). İngiltere'de ise okul müdürlerinin işbirlikçi öğrenme ve mentorluk programlarına katılımı önemli bir yer tutmakla beraber, yönetsel becerilerini geliştirme programları, deneyimli müdürler ile yeni müdürler arasında bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik etmektedir (Bush, 2013, s. 457). Programlar sayesinde yeni müdürler, deneyimli meslektaşlarından değerli geri bildirimler alarak kendilerini geliştirdikleri düşünülebilir. İngiltere'deki National Professional Qualification for Headship (NPQH) programı, bu tür işbirlikçi öğrenme fırsatları sunan örneklerden biridir. Bu program, müdürlerin liderlik becerilerini geliştirirken, pratik deneyimler kazanmalarını da sağlamaktadır (Bolam vd., 1993, s. 27). İsveç'teki Ulusal Müdür Eğitim Programı (National School Leadership Training Programme), müdürlerin yönetsel becerilerini geliştirmek için kapsamlı bir müfredat sunmaktadır. Program, müdürlerin teorik bilgi ve pratik becerilerini harmanlayarak, okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmaktadır. Susanne Sahlin'in (2023) çalışması, İsveç'te deneyimli okul liderlerinin mesleki gelişim süreçlerini inceleyerek, profesyonel akranlarla etkileşim ve sürekli mesleki öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Araştırmada, deneyimli okul müdürlerinin mesleki öğrenmelerini anlamlandırma süreçleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır (Sahlin, 2023, s. 1-18). Çalışmada okul müdürlerinin yapılandırılmış bir eğitim programında öğrenmelerinin yanında kendi aralarındaki informal öğrenme süreçlerinin de etkili olduğu ifade edilebilir. Japonya ve Singapur gibi ülkelerde ise okul müdürlerinin yönetsel süreçleri ve okul müdürlüğünü öğrenme pratiklerinde işbaşı eğitimi ve uygulamalı öğrenme önemli bir yer tutmaktadır (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 72). Bu yaklaşımlar, müdürlerin gerçek dünya deneyimleri ile yönetsel

becerilerini geliştirmelerini sağladığı düşünölmektedir. Uygulamalı öğrenmenin, müdürlerin günlük yönetim görevlerinde karşılaştıkları zorlukları doğrudan deneyimleyerek çözmelerine olanak tanıdığı savunulabilir. Singapur’da, okul müdürleri için düzenlenen "Leaders in Education Programme" (LEP), uygulamalı öğrenme ve işbaşı eğitiminin başarılı örneklerinden biridir. Bu program, müdürlerin liderlik becerilerini gerçek okul ortamında uygulayarak geliştirmelerini sağlar. Son yıllarda, teknolojik araçların kullanımı da okul müdürlerinin yönetsel süreçleri ve okul müdürlüğünü öğrenme pratiklerinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle, online eğitim platformları ve dijital kaynaklar, müdürlerin bilgiye daha hızlı ve kolay erişmelerini sağlamaktadır. Bu, müdürlerin sürekli olarak güncel kalmalarına ve yenilikçi yönetim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Balyer, 2014, s. 125). Örneğin, Massive Open Online Courses (MOOCs) ve diğer online eğitim platformları, müdürlerin dünya genelindeki en iyi uygulamalara erişimlerini kolaylaştırmaktadır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, müdürlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve onlara daha geniş bir bakış açısı kazandırır (Anderson & Dexter, 2005, s. 55). Okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri alanyazında genel olarak meslektaş dayanışması, hizmet içi eğitim programları, meslektaş toplulukları, öğrenme toplulukları, çevrimiçi platformlar, uluslararası eğitim ve deneyim paylaşımı, mentorluk uygulamaları olarak ifade edilebilir.

2.7.1.1. Amerika Birleşik Devletleri

Eğitim yönetimi alanının ortaya çıktığı ve alan ile ilgili ilk kitabın yayınlandığı Amerika Birleşik Devletleri (ABD), okul müdürlerinin yetiştirilmesi açısından incelenmeye değer bulunabilir. Okul müdürlüğüne yani çağdaş anlamıyla okul liderliğine yönelik resmi eğitim, okul müdürleri ve müfettişlerinin hazırlanmasına yönelik üniversite programlarının 19. yüzyıla kadar izlenebildiği ABD dışında nispeten nadirdir. ABD’de 19. yüzyılda ilk üniversite programlarının oluşturulmasıyla birlikte okul müdürlerinin formal olarak yetiştirilmesine başlanmıştır (Brundrett, 2001, s. 229-230). Bu nedenle, ABD’nin okul müdürlerinin yetiştirilmesi konusunda öncü ülke konumunda olduğu ileri sürölebilir. ABD’de okul müdürlüğüne yönelik eğitim programlarının gelişiminin ideolojik dönem/çağ, kuralcı çağ, davranış bilimi çağı ve diyalektik çağ olmak üzere dört dönem halinde incelenebileceği ifade edilebilir (Murphy, 1998, s. 359).

İdeolojik dönem içerisinde ilk yöneticilik görevi olarak müfettişlik gösterilebilir. Amerikan Okul Yöneticileri Birliği'nin öncüsü olarak kabul edilebilecek olan müfettişlik dairesi de 1866'da kurulmuştur. Sonraki on yılda William L. Payne, ABD'de okul yönetimiyle ilgili ilk kitabı yazmış ve 1879'da Michigan Üniversitesi fakültesine atandıktan sonra okul yönetimine ilişkin üniversite düzeyinde ilk dersi vermiştir (Brundrett, 2001, s. 230). Böylece ABD okul müdürlerinin sistemli olarak eğitilmesi konusunda ilk ve en eski deneyime sahip olduğu söylenebilir.

İdeolojik dönem içerisinde eğitim yöneticilerinin aldıkları eğitim daha çok öğretim alanında olmakla birlikte öğretmenlik eğitiminin okulda yöneticilik için yeterli görüldüğü söylenebilir. Dönem içerisinde kurumsallaşmaya başlayan okulların daha basit görüldüğü ve yapılandırıldığı düşünülebilir. Okul müdürlerinin yönetim görevlerini ise daha çok deneme yanılma yoluyla iş başında öğrendikleri görülmektedir. Bu dönem içerisinde eğitim yöneticisi olarak müfettişliğin kabul edildiği de savunulabilir (Murphy, 1998, s. 361).

Müfettişlerin, müdürlerin ve öğretmenlerin aldığı eğitimler kuralcı döneme kadar büyük ölçüde farksızdır. Kuralcı çağ içerisinde ilk zamanlarda iş dünyası, okul yöneticilerine yönelik düzenlenen hazırlık programlarında önemli bir etki yaratmıştır. Oluşan etkiyle birlikte yönetici eğitimi yavaş yavaş ayrılmaya ve farklılaşmaya başlamıştır. Okul yöneticilerinin hazırlık programlarında teknik ve mekanik yönler, özel ve acil görevler ve pratik bilgiler verilmekteydi (Murphy, 1998, s. 363). Modern yönetimin alanyazında genel kabul görmüş ilkelerinin çoğu bu dönemde ABD'de gelişmiştir (Brundrett, 2001, s. 231).

Bilim çağı adı verilen dönem içerisinde eğitim yönetimi konusunda hızlı bir büyüme ve hareketlilik yaşanmıştır. Çağın dile getirilen vizyonuyla bu dönemdeki baskın eğilim sosyal bilimlerin içeriğinin okul müdürü okul lideri hazırlık programlarına aktarılması; yönetim biliminin geliştirilmesiyle mesleğin kavramsal ve teorik bilgi tabanının geliştirilmesi olmuştur. Bu döneme kadar var olan nasihat verici alanyazın yerine bilimsel olarak desteklenen bilgi temeli oluşturmaya çalışılmıştır. 1946 yılında yaklaşık 125 kurum okul müdürü okul lideri yetiştirme işiyle uğraşırken kırk yıl sonra beş yüzden fazla kurumun işin içine girdiği görülmektedir (Murphy, 1998, s. 365). Sonuç olarak bu bilim çağı döneminin

sonları olarak kabul edilen 1980’li yılların ortalarına kadar olan dönemde eğitim yönetimi bir bilim olarak yeniden şekillenmiş ve dolayısıyla eğitim kavramı da bu dönemde oldukça gelişmiştir (Brundrett, 2001, s. 232).

Diyalektik çağ adı verilen bu dönemde ise eğitim yöneticilerinin hazırlık eğitimlerine yönelik başlayan sert eleştiriler, işe alım mevzuatları, öğretim teknikleri, içerik, performans ve standartlar, öğretim üyeliğinin kalitesi gibi eğitimin her unsuruna yöneltilmiştir. 20. Yüzyılın sonlarında ABD’ de bu eleştiriler ışığında yeniden yapılanma ve değişiklikler olurken eğitim yönetimi ve okul yöneticisi eğitiminde hassas dengelerin korunduğu söylenebilir (Brundrett, 2001, s. 234).

ABD’de merkezi bir yapı olarak eğitim bakanlığı yoktur (Akın, 2012, s. 8; Öz, 2019, s. 319). Her eyalet kendi eğitim sisteminden sorumludur. Her eyalet idari ve mali özerkliği olan eğitim bölgelerine sahiptir denebilir. Her eyaletin eğitim örgütlenmesi de değişiklik göstermektedir. Eyaletlerde eğitimden eyalet eğitim müdürleri sorumludur. Okul müdürleri de yerel yönetimlere bağlıdır. ABD’ de iyi bir öğretmenin iyi bir müdür olamayacağı anlayışı hâkimdir. Bu nedenle öğretmenlikle okul müdürlüğü ayrımının net olduğu söylenebilir. Belli bir süre öğretmenlik yapmış kişilerden eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olanlar okul müdürü olabilmektedir. Hatta eğitim bölgeleri gibi daha üst düzey sorumluluk ve müdürlük için doktora dereceleri beklenmektedir (Balyer & Gündüz, 2011, s. 184; Şimşek, 2004, s. 5). Hemen hemen tüm eyaletlerde okul müdürü olabilmek için beklenen yeterlilikler; devlet okullarında belli bir süre öğretmenlik yapmak, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olmak ve okul müdürlüğü için geçerli bir sertifikaya sahip olmak olarak üç madde halinde özetlenebilir. Bu üç nitelik dışında okul, bölge ve eyalet yönetimlerinin belirlediği çeşitli nitelikler de aranabilmektedir (Öz, 2019, s. 319). Bazı bölgelerde müdürlük eğitim programlarında tecrübeli bir müdürün yanında stajyer olarak görev yapma zorunluluğu getirilmiştir (Balyer & Gündüz, 2011, s. 184). Tecrübeli bir müdürün yanında müdür yardımcılığı yapmış olmak stajyer olarak görev yapmanın yerini de tutabilmektedir. Ayrıca müdürlerin çoğu göreve gelmeden önce müdür yardımcısı olarak çalışmışlardır. Müdürlerin yetiştirilmesi için düzenlenen programlar iki seneyi kapsamakta ve her müdür adayının bir danışman müdürü bulunmaktadır.

Müdürlük eğitimi boyunca müdür adaylarının kendilerine ait portfolyo oluşturmaları, yazılı sınavlar, kayıt altına alınan uygulamalar, materyal geliştirme çalışmaları, araştırma projeleri, sözel sunumlar yapmaları beklenmektedir. Bu müdürlük eğitimini başarıyla tamamlayan müdür adayları okul müdürü olabilirler. Bu şekilde bir müdür yetiştirme programının teori ve uygulamayı birleştirmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu da savunulabilir. Son dönemde Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium-ISLLC) tarafından oluşturulan okul müdürleri, değişen ve gelişen ismiyle okul liderliği, için oluşturulan çeşitli standartlar ön plana çıkmıştır. Bu standartlara göre okul lideri olan okul müdürünün vizyon sahibi, vizyon geliştiren ve vizyonu uygulayabilen, okul kültürü oluşturabilen, sahip olunan kaynakları en etkili şekilde kullanan, içinde bulunduğu toplumla sağlıklı ve sürekli iletişim halinde olabilen, adaletli ve tutarlı, çevresinde meydana gelen tüm olayların anlayabilen biri olması beklenmektedir. Bu özelliklere sahip bir okul müdürü olabilmek için düzenlenen müdürlüğe hazırlık eğitim programlarında ise hukuk, muhasebe ve bütçeleme, program geliştirme, değerlendirme, veri analizi, eğitim politikaları, liderlik, halkla ilişkiler, iletişim, okul yönetimi gibi konular bulunmaktadır. Buna rağmen okul müdürü olarak seçilerek göreve başlamış olanlar için okul müdürü olmak meslek hayatının sonuna kadar okul müdürlüğü yapacağı anlamına gelmemektedir (Akin, 2012, s. 10). Bazı eyaletlerde yöneticilerin yeterliklerini koruyabilmeleri için sürekli eğitim kurslarına gitmeleri zorunluluğu bulunmaktadır (Nicholson vd., 2005, s. 15). Birçok araştırmada elde edilmiş bulgularda olduğu gibi hizmet öncesi eğitim hiçbir zaman müdürlüğe tam olarak hazırlayamamaktadır (Balyer & Gündüz, 2011, s. 183-186; Demirtaş & Özer, 2014, s. 3; Toprakçı, 2018, s. 67). Bu nedenle hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında muhasebeden personel yönetimine, ders programlarının geliştirilmesinden çatışma yönetimine kadar hemen hemen okul müdürlerinin ihtiyaç duyabileceği bütün konular verilmekle birlikte meslektaş destekli liderlik eğitim programı da son zamanlarda öne çıkmıştır. Meslektaş destekli liderlik eğitiminde okul müdürlerinin kendi liderliklerini, kendilerinden daha tecrübeli bir meslektaşı sayesinde gözden geçirmeleri ve sürekli değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Okul müdürleri için geliştirilen bu programın bireylerin etkili lider olmaları ve görevlerinin gerektirdiği liderlik rollerini yerine getirebilmeleri için önemli olduğu

savunulabilir. Bazı eyaletlerde meslektaş destekli eğitim veya mentorluk yeni müdürleri göreve hazırlama görevini üstlendiği gibi performanslarının değerlendirilerek okul müdürlüğü görevlerine devam edip etmeyeceklerinin belirlenmesinde bir ölçüt olma görevini üstlendiği söylenebilir (Gümüş & Ada, 2017, s. 179). Ayrıca okul müdürlerinin iki yıl boyunca bir grup olarak toplanıp okullarda çözülmesi gereken sorunları dile getirerek çözüm aramaları ve paylaşım yapmaları şeklinde bir meslektaş dayanışması hizmet içi eğitim programı da son zamanlarda geliştirilerek popüler hale gelen bir uygulamadır. Ayrıca ulusal konferanslar ve e öğrenme ortamlarıyla mesleki gelişim olanakları sunulduğu gibi tüm bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin farklı kuruluşlar ve yönetimler tarafından desteklendiği rahatlıkla söylenebilir (Balyer & Gündüz, 2011, s. 186-187).

Kısaca Amerika Birleşik Devletleri'nde okul yönetimi konusunda söylenenleri özetleyecek olursak şunlar ifade edilebilir. ABD okul müdürlerinin sistemli şekilde hizmet öncesi eğitimi konusunda en eski ve en köklü geçmişe sahiptir. ABD eğitim sisteminde eğitim eyaletlerin yönetimine bırakılmıştır. Yerel yönetimler eğitimde ve eğitim yönetiminde kendi kurallarını koymaktadır. Okul müdürü seçilmesi ve yetiştirilmesi için eyaletler arası farklar olsa bile birçok eyalette okul müdürlüğü için istenen yeterlilik ve nitelikler hemen hemen aynıdır. Öğretmenlik yapmış olmak, en az yüksek lisans diplomasına sahip olmak ve yöneticilik sertifikasına sahip olmak en temel üç nitelik olarak ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra hizmet esnasında eğitimlerini devam ettirmeleri de kendi performans ve gelişimleri için desteklendiği ve göreve devam edip etmeyeceklerinde performanslarıyla birlikte önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Müdür eğitimlerinde son zamanlarda öne çıkan mentorluk ve meslektaş destekli liderlik eğitimleri ön plana çıkmaktadır. Mentorluk, yeni göreve başlayan okul müdürlerinin tecrübeli bir müdürün gözetiminde deneyim kazanması ve liderlik becerilerini geliştirmesinin yanında kendisine danışmanlık hizmeti sunulan bir uygulama olarak da ifade edilebilir. Meslektaş destekli liderlik eğitimlerinde ise müdürlerin periyodik zamanlarda bir araya gelerek sorunları tartışmaları ve birlikte çözüm üretmeleri şeklinde ifade edilebilir.

2.7.1.2. Almanya

Avrupa’da sanayi devrimini ilk gerçekleştiren ülkelerden biri olan Almanya’da eğitim yönetimi ABD’de olduğu gibi eyaletler tarafından yürütülmektedir. Öğretmenler yerel eyalet yönetimleri tarafından atanmakta ve devlet memuru sayılmaktadır (Akın, 2012, s. 15). Okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması yerel düzeyde içinde bulunulan eyaletin mevzuatı ile belirlenmekte ve eyaletin sorumluluğunda bulunmaktadır. Almanya’da tüm eyaletlerde okul müdürlerinin görevlerini yürütürken öğretmenlik görevlerine de devam ettikleri görülmektedir (Akın, 2012, s. 15; Süngü, 2012, s. 37). Okul müdürü olabilmek için eyaletler arası bir takım farklar bulunsa da öğretmenlerin genel olarak öğretmen olma ve öğretmenlik yapma nitelikleri ve yeterliliği, liyakat ve performans ölçütleri yasal olarak göz önünde bulundurulmaktadır (Süngü, 2012, s. 37). Ayrıca birçok eyalette boş müdür kadroları için duyuru yapılmaktadır. Duyuru yapıldıktan sonra istekli adaylar çeşitli ölçütlere göre seçilmektedir. Okul müdürü olabilmek için en az beş yıl öğretmenlik yapmış olan, otuz ile elli altı yaş arasında ve A sınıfı devlet memuru olma şartlarını taşıyan adayların başvuruları değerlendirmeye alınmaktadır (Akay vd., 2022, s. 268; Akın, 2012, s. 15; Süngü, 2012, s. 37). Ayrıca müdürlük yapacağı okulda görev yapabilmek için gereken eğitim şartını yerine getirmiş olmaları (yüksek lisans yapmak gibi) ve daha önce müdür yardımcısı olarak çalışmış olma veya öğretmen eğitimcisi olma gibi ilave şartlar da bulunabilmektedir (Akın, 2012, s. 15). Müdür seçiminde çoğu eyalette performans ölçütleri dikkate alındığı gibi değişik yöntemlerle değerlendirme ve mülakat da yapılmaktadır. Müdür adayının ders sunumu yapması, ders sunumu yapan bir öğretmenin değerlendirmesini yapması, personel toplantısı yönetmesi ve konuşma yapması gibi ölçütlerin değerlendirildiği de görülmektedir (Süngü, 2012, s. 38). Müdür seçme konusunda yeni yaklaşımların kabullenilmeye başlandığı da görülmektedir. Okul müdürlüğüne başvurabilmek için iki yıllık bir yönetici eğitim kursunu tamamlamış olmak şartı getirilmesi yenilik uygulamaların bir örneği olarak kabul edilebilir.

Müdür pozisyonunda görev alacak öğretmenlerin seçimi ve hizmet öncesi eğitimi kadar hizmet içi eğitimleri de önemli bir yer tutmaktadır. Müdürlerin eğitimlerinin bir kısmının hizmet öncesinde bir kısmının ise hizmet esnasında verildiği söylenebilir. Okul müdürlerinin hizmet esnasında yetiştirilmeleri, müdür

seçimi ve atamalarında olduğu gibi eyaletlerin sorumluluğunda olmakla birlikte, her eyaletin öğretmen yetiştiren kurumu tarafından yürütülmektedir. Hizmet içi eğitim programları yerel yönetimler arası çeşitli farklar gösterebilmektedir. Eğitimleri genellikle uzmanlar, eğitmenler ve hizmet içi eğitim dairesi hazırlamaktadır (Akın, 2012, s. 16). Düzenlenen eğitimlerde bu çalışmada bahsedilmeye değer görülen bir uygulamadan söz edilebilir. Aşağı Saksonya eyaletinde müdür olarak atanan kişilere yaklaşık bir yıl süren bir hizmet içi eğitim verilmektedir. Bu eğitimde okul müdürlerinin geliştirmesi gereken nitelikler belirlenerek bu niteliklere uygun dört alanda belirlenen bir program hazırlanmış ve uygulanmaktadır. Dört alan yani dört modül olarak hazırlanan eğitim programında; öğretmenlikten müdürlüğe bir rol değişimi ve bir meslek olarak okul müdürlüğü, okulda kalite gelişimi ve kalite geliştirme araçları, personel yönetimi ve personelin geliştirilmesi, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi konuları bulunmaktadır (Süngü, 2012, s. 39). Belirlenen bu dört alanda okul müdürleri hizmet içi eğitime alınmakta ve nitelikli hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Özet olarak Almanya’da eğitimin sorumluluğu eyalet yönetimlerindedir. Eyaletler arası farklı uygulamalar olsa da genel olarak kabul görmüş uygulamalar vardır. Okul müdürü olabilmek için öncelikle öğretmen olmak gereklidir. En az beş yıl öğretmenlik yapmış ve müdür olmak için gerekli eğitim şartlarını yerine getirmiş olmanın yanında A sınıfı memur olan ve otuz ile elli altı yaş arasında olmak gerekmektedir. Müdürlerin seçiminde performans ve liyakat ölçütleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yenilikçi uygulamalar ile birlikte yaklaşık iki yıllık bir müdür eğitim programı ön plana çıkmış ve hizmet öncesi bu eğitim zorunlu tutulmuştur. Müdürlerin göreve başladıktan sonra da kişisel ve mesleki gelişimleri için yaklaşık bir yıl süren hizmet içi eğitimleri tamamlamaları gerekmektedir.

2.7.1.3. İngiltere

İngiltere’de öğretmenler ve okul müdürleri bir devlet memuru değildir ve yerel yönetimler tarafından işe alınırlar. Ancak okul çalışanları ile okul müdürlerinin seçimi okul kurulları tarafından yapılmaktadır (Thody vd., 2007, 41). Okul kurulları okulun tüm paydaşlarının temsilcilerinden oluşmaktadır. Veliler, öğrenciler, yerel yönetim temsilcileri ve öğretmenlerden oluşan okul kurulları birçok yetkisini okul müdürüne devretmiş olsa da işleyişten birinci derecede kurul

sorumludur (Akın, 2012, s. 12). 1970’li yıllardan itibaren eğitim yönetimi yüksek lisans programları doksanlı yıllardan itibaren de doktora programları açılmaya başlanmıştır. Doksanlı yılların sonuna doğru ise öğretmen yetiştirme merkezi aracılığıyla ilk resmi okul müdürü yetiştirme programı açılmıştır. Ulusal Mesleki Nitelikler programının uygulamalı mesleki eğitimle birlikte hedefi müdür adaylarına ulusal mesleki standartların kazandırılması olarak belirlenmiştir (Uygur, 2021, s. 180). 2009 yılından itibaren ise Ulusal Mesleki Nitelikler tüm devlet okullarındaki müdürler için zorunlu hale getirilmiştir (Pont vd., 2008, s. 115; Savaş, 2019, s. 65; Uygur, 2021, s. 180). Geleceğin şekillendirilmesi, eğitim öğretime liderlik yapma, ekiple çalışma ve kişisel gelişim, yönetim ve organizasyon, hesap verme, toplumu güçlendirme konularını kapsayan bu standartlar eğitimi modüler bir yapıyla oluşturulmuştur. Modüler yapısı ve her müdür adayının kendini geliştirmesi gereken yönlerinin farklı olması nedeniyle programın süresi de kişiye göre değişmektedir (Süngü, 2012, s. 42). Her okul müdürü adayı için zorunlu olan okul geliştirme ve stratejik liderlik modülü, eğitim öğretim modülü, insan kaynakları ve finansal yönetim olarak ifade edilebilecek olan modüller dört ile on iki ay arası sürmektedir.

İngiltere’de okul müdürü olabilmek için öğretmen olmak, yöneticilikle ilgili bir deneyim sahibi olmak (müdür yardımcılığı veya bölüm başkanlığı gibi), yüksek lisans veya doktora diploması olmak veya ulusal mesleki nitelikler eğitimini tamamlamış olmak gerekmektedir (Akın, 2012, s. 13; Balyer & Gündüz, 2011, s. 187; Korkmaz, 2005, s. 243). Ulusal mesleki nitelikler eğitimine katılmak için ise kişisel eğitim ihtiyaçlarının tespiti için belirlenmiş olan yeterlilik alanlarına ait konulardan oluşan bir sınavı geçmeleri gerekmektedir. Düzenlenecek sınavla belirlenecek olan eğitim ihtiyaçlarını ulusal mesleki nitelikler eğitimiyle giderecek olan müdür adayları bu aşamalardan sonra okul müdürlüğü görevine atanmaktadır (Uygur, 2021, s. 180).

Müdürlüğe seçilerek göreve başlayan okul müdürlerine mesleki gelişimlerini artırmaları için iki yıl içinde çeşitli hizmet içi eğitim imkânları tanınmakta ve kendilerini geliştirmeleri istenmektedir. Kısa süreli kurslar, danışmanlık eğitimleri, akademik çalışmalar için müdürlere belli oranda finansal destek de sağlanmaktadır (Süngü, 2012, s. 42; Uygur, 2021, s. 180). Bu hizmet içi

eğitimler ise genellikle okulların kapalı olduğu zamanlarda düzenlenmekte ve okul müdürlerinin hizmet esnasında geliştirilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Özetleyecek olursak İngiltere’de okul müdürü olmak için öncelikle öğretmen olmak gerekmektedir. Öğretmenlerin arasından tercihen müdür yardımcılığı veya bölüm şefliği yapmış, yüksek lisans veya doktora diplomasına sahip olanlar müdürlük yapmak için duyuruya çıkıldığında başvuruda bulunmaktadır. İngiltere’de müdür olmak için ulusal mesleki nitelikler belirlenerek bir eğitim programına dönüştürülmüştür. Müdür olmak isteyenlerin bu eğitim programını bitirmiş olmaları bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir. Eğitim programına katılmak için ise müdür adayları bir yeterlilik sınavına alınarak eksik yönleri ve yeterlilikleri tespit edilmekte ve böylece kişiselleştirilmiş bir ulusal mesleki nitelikler eğitimine katılabilmektedirler. Bu eğitimi başarıyla bitirenler arasından müdürler seçilerek atanmaktadır. Müdürlüğe atandıktan sonra da mesleki gelişimin devam etme zorunluluğu vardır. Okul müdürlerinin atandıktan sonra iki yıl boyunca hizmet içi eğitime katılmaları ile ilgili destek olunmakla birlikte kendilerinden eğitimleriyle ilgili bir rapor da beklenmektedir.

2.7.1.4. Fransa

Fransa’da eğitimin yönetimi ağırlıklı olarak merkezi bir yapıdadır. Müfredattan eğitim programlarının oluşturulmasına, okulun tüm çalışanlarını işe almaktan, personelin eğitime kadar merkezi olarak yapılmaktadır (Akın, 2012, s. 16). Dolayısıyla okul müdürlerinin seçilmesi ve atanmasında da merkezi hükümetin etkili olduğu düşünülebilir.

Fransa’da okul müdürü olabilmek için belirlenen şartlar ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde farklılıklar göstermektedir (Balyer & Gündüz, 2011, s. 189; Süngü, 2012, s. 39). İlköğretim kurumlarında müdür olabilmek için okul öncesi eğitim kurumunda veya ilköğretim kurumunda öğretmen olmak ve en az iki yıllık deneyime sahip olmak yeterlidir. Müdürlük için yapılacak başvurular görevlendirilmiş olan ulusal eğitim müfettişi tarafından alınarak değerlendirilir ve değerlendirme sonrasında uygun görülen adayların başvuruları mülakat komisyonuna değerlendirilmek üzere gönderilir. Hali hazırda yöneticilikte deneyimli olanlar öncelikle tercih nedeni olmakla birlikte, değerlendirmeler

sonucunda kabul listesine girmiş olan öğretmenler de müdür olabilmektedir (Süngü, 2012, s. 39).

Ortaöğretim okullarına müdür seçiminde ise ilköğretim okullarından büyük farklılık olduğu söylenebilir. Ortaöğretim kurumlarında görevlendirilen müdür bir kamu kurumunun ve devletin temsilcisi olarak görülmektedir. Bu yüzden ortaöğretim müdürlerinin seçimi ve ataması merkezi olarak bakanlık tarafından yapılmakta ve okul müdürleri merkezi olarak istihdam edilmektedir. Müdürlüğe kabul edilebilmek için en az beş yıllık öğretmenlik yapmak ve otuz yaşının üstünde olmak şartları vardır. Okul müdürü adayları gerekli şartları taşıyan öğretmenler, müfettişler ve yönetici personel arasından seçilirler. Müdür adayları müdürlük başvurularında yönetim tecrübeleri, mesleki tecrübeleri ve kariyer bilgilerini içeren bir resmi yazı ile birlikte yöneticileri tarafından verilen tavsiye mektubu hazırlayarak ilgili makama sunarlar. Başvurusu kabul edilen adaylar giriş sınavı örnek durum çalışması ve çalışma sunumu ve mülakattan oluşmaktadır. Bahsedilen sınavlar sonunda seçilen adaylar yönetici personel yani müdür yardımcısı olarak atanarak iki yıl boyunca hizmet içi eğitime alınarak müdürlüğe hazırlanırlar (Süngü, 2012, s. 39-40). İki yıllık hizmet içi eğitimi başarıyla bitiren yönetici personelin müdür olmaya hak kazandığı söylenebilir. Fransa’da müdürlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim değil anlatılan şekilde düzenlenen sınavlardan ve göreve başlamalarından sonra müdürlerin yetiştirilmesi önemli görülmekte ve müdürlerin yetiştirilmesinde de okul deneyimi ön plana çıkmaktadır. Müdür adaylarının stajyer müdür olarak okullarda deneyim kazanmaları ve kendilerine has projeler geliştirmelerine fırsat verilmeye çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitimler bölgesel ve ulusal düzeyde düzenlenebilmektedir. Okul müdürlüğü için öğretmenliğin yeterli görülmesinden dolayı öğretmen eğitime daha fazla ağırlık verilmekte olduğu söylenebilir (Balyer & Gündüz, 2011, s. 190-191).

Fransa’da müdürlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına kısaca toparlayarak bakacak olursak şu şekilde özetlenebilir. Fransa’da eğitim merkezi olarak yönetilmektedir. Okul müdürü olmak için öğretmen olmak ve öğretmenlikte bir deneyime sahip olmak yeterli görülmektedir. Bu nedenledir ki öğretmen eğitime son dönemlerde daha fazla önem verildiği söylenebilir. Fransa’da ilköğretim müdürlüğü ile ortaöğretim kurumlarının müdür atamaları arasında fark

olduğu söylenebilir. İlköğretim okulu müdürlüğü için sadece öğretmenlik yeterli görünürken ortaöğretim müdürlüğü için belli bir mesleki deneyim ve kariyer şartları olduğu, otuz yaşın üstünde olmak gerektiği söylenebilir. Müdürlük sınavlarını kazanan adayların müdür veya idari personel olarak göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitimle mesleki gelişimlerinin sağlandığı söylenebilir. Hizmet öncesi eğitimden daha fazla olmak üzere hizmet esnasında eğitime önem verilmekte ve düzenlene hizmet içi eğitimlerin de bakanlık tarafından yerel veya ulusal olarak düzenlendiği söylenebilir.

2.7.1.5. Japonya

Japonya’da merkezi bir eğitim bakanlığı bulunmaktadır. Bir eğitim bakanlığı olmasına rağmen hem merkezi hem de yerel yönetimlerin ağırlığı olan bir eğitim sistemine sahip olan Japonya’da merkezi yönetim fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimin niteliği ve ilgili politikalar ile ilgilenmektedir (Razavi vd., 2022, s. 1745). Yerel yönetimler ise bölgelerinde eğitimin geliştirilmesiyle ilgilenmektedir. Merkezi kurum olarak Eğitim Bakanlığı ülke geneli politikalar ile ilgili çalışmalar yaparken, yerel yönetimde ise belediyeler ve okul kurulları, okul yönetimleri ile ilgili çalışmalar yapmaktadır (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 70). Japonya’da okul müdürlüğü için öğretmen olmak gereklidir. Okul müdürlerinin öğretmen olarak görüldüğü ülkede okul müdürlüğü rollerinin tanımlanması yakın geçmişte yapılmıştır (Akın, 2012, s. 10).

Okullarda yönetici olmak için öncelikle tecrübe esas alınmaktadır (Razavi vd., 2022, 1745). Okul yöneticiliğinin müdür yardımcılığı, başöğretmenlik ve müdürlük görevlerini kapsadığı söylenebilir. Yirmi yıllık bir öğretmenlik tecrübesinin üstüne en az beş yıllık müdür yardımcılığı deneyimi okul müdürü olmanın şartları arasındadır. Ayrıca bu şartların yanına okul müdürlerinin birçoğunda alanda yüksek lisans yapma şartı da bulunmaktadır. Yaklaşık yirmi beş yıllık öğretmenlik ve müdür yardımcılığı deneyimine sahip olan okul müdürlerinin çoğu elli beş yaşının üstündedir (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 70). Okulda eğitim öğretim ile ilgili görevler ve öğretimsel lider görevi başöğretmenlere, koordinasyon ve bürokratik görevler okul müdürüne aittir denilebilir.

Okul müdürlerinin atanması öncesinde herhangi bir eğitime katılma zorunluluğu yoktur. Okul müdürleri hizmet içi eğitim yoluyla mesleki gelişimlerini

kazanmaktadır. Genellikle mesleğin ilk yıllarında verilen hizmet içi eğitimlerde kriz yönetimi, program yönetimi, uluslararası eğitim anlayışı, yasal düzenlemeler, örgüt yönetimi, finans yönetimi gibi dersler verilmektedir. Ayrıca konferans, tartışma ve örnek olay incelemesi gibi etkinlikleri de içermektedir (Akın, 2012, s. 10-12). Okul müdürlerinin bu şekilde hizmet esnasında gelişimleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Japonya’da okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması görevini il eğitim kurulları yerine getirmektedir. Yöneticilik sınavlarını düzenleyen ve yöneticilerin atanmasına karar veren yetkili yerel olarak il eğitim kurullarıdır (Yamamoto vd., 2016, s. 29). Ayrıca yöneticiler aynı okulda en fazla üç yıl görev yapabilmektedir.

Japonya’da okul müdürü seçme, yetiştirme ve atama konusu birkaç cümleyle toparlanacak olursa şu şekilde ifade edilebilir. Japonya’da ülkenin genel politikaları ile eğitim bakanlığı, okul yönetimi ile de il eğitim kurulları ilgilenmektedir. Japonya’da okul müdürü olmak için öncelikle öğretmen olmak gereklidir. Okul müdürleri yirmi yıllık bir öğretmenlik deneyimi ve beş yıllık bir müdür yardımcılığı deneyiminden sonra ancak elli beşli yaşlardan itibaren okul müdürü olabilmektedir. Okul müdürlerinin yüksek lisans mezunu olması da ayrı bir ön koşul olarak kabul edildiği söylenebilir. Japonya’da okul müdürlerinin hizmet öncesi eğitimi yoktur. Okul müdürleri göreve başladıktan sonra hizmet esnasında yetiştirilmeleri ve eğitimine daha çok önem verilmektedir.

2.7.1.6. Güney Kore

Son dönemde PISA sınavlarında gösterdiği başarı ile adından söz ettiren Güney Kore’de merkezi bir eğitim bakanlığı bulunsa da 2004 yılı itibariyle 16 eğitim ofisi 182 ilçe eğitim ofisi ile yerel olarak eğitim yönetimini yürütmektedir. Veliler, okul müdürü, öğretmen ve çevre temsilcilerinden oluşan okul yönetim kurulları okulun yöneticilerini de seçme yetkisine sahiptir (Öz, 2019, s. 322). Okul müdürlerinin okulun en yüksek statüye sahip öğretmeni olduğu söylenebilir. Müdürlük neredeyse tüm öğretmenlerin tercih ettiği bir görev olarak kabul edilmektedir (Yavuz & Çakır, 2022, s. 434). Bu kadar tercih edilen bir görev için elbette Güney Kore’de de çeşitli ön şartlar belirlenmiş ve uygulanmaktadır. Öğretmenlikte yirmi yıl tecrübeye sahip olmak, elli ve üzeri yaşta olmak, en az üç yıl müdür yardımcılığı yapmış olmak ve okul müdürlüğü sertifikasına sahip olmak

hemen tüm ülkede müdür olmak için istenen şartlar olarak gösterilebilir (Adli, 2023, s. 2573; Kim & Kim, 2005, s. 299). Ayrıca alanda yapılan yüksek lisans ve doktora diplomaları okul müdürlüğü sertifikasına sahip olmak için verilen eğitime katılmak için tercih sebebi olduğu söylenebilir.

Güney Kore’de okul müdürlerinin seçimi için iki yöntem kullanılmaktadır. Terfi ve davet (Adli, 2023, s. 2574). Terfi yöntemi müdür yardımcıları, araştırma görevlileri ve müfettişler arasındaki müdür adaylarından müdürlük sertifikasına sahip olmayanlara eğitim verilmesi olarak tarif edilebilir. Terfi aşamasında müdür adaylarının yüksek lisans veya doktora diplomaları, mesleki deneyimleri, liyakat gibi özellikler tercih sebebi olabilmektedir. Davet yöntemi ise okul müdürlüğü sertifikasına sahip olan adayların boşta bulunan bir okul müdürlüğü kadrosuna davet edilmesi şeklinde tanımlanabilir (Adli, 2023, 2574; Öz, 2019, s. 323; Öztürk & Akkuş, 2020, s. 71;). Okul müdürlerinin seçilmesi okul yönetim kurulları tarafından ve resmi olarak göreve getirilmesi yerel üst yöneticinin ataması ile olmaktadır (Yavuz & Çakır, 2022, s. 434). Okul müdürleri göreve geldikten sonra aynı okulda en fazla dört yıllık iki dönem halinde yani sekiz yıl çalışabilmektedir (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 71).

Okul müdürlüğü sertifika programı finans, okul yönetimi, eğitim yönetimi, etik, örgütsel yönetim gibi konuları içermekte ve toplamda 180 saat sürmektedir. Okul müdürlüğü sertifika programından sonra atanan müdürler için hizmet esnasında eğitim devam etmektedir. Göreve atanan müdürlerin her eğitim öğretim döneminde belli sürede hizmet içi eğitime katılması zorunlu tutulmuştur. Hizmet içi eğitimler ise üniversiteler veya hizmet içi eğitim enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlar tarafından verilmektedir (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 71). Hizmet içi eğitimlerle okul müdürlerinin mesleki gelişimine süreklilik kazandırmak ve bilgi ve yeterliliklerini güncel tutmanın amaçlandığı söylenebilir.

Kısaca özetlenecek olursa Güney Kore’de okul müdürü olmak için yirmi yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip olmak, elli yaşın üstünde olmak ve müdürlük sertifikası sahibi olmak gereklidir. Yüksek lisans ve doktora diplomasına sahip olmak müdürlük sertifikası eğitim programına seçilmek için tercih sebeplerinden biridir. Müdürleri okul yönetim kurulları seçmekte ve yerel üst yönetici tarafından göreve başlatılmaktadır. Müdürlerin teklif ve davet olmak üzere

iki atanma şekli olduğu söylenebilir. Teklif, müdürlük sertifikası edindirme, davet ise müdürlük sertifikası sahibi müdür adaylarını boş olan müdürlük kadrolarına görevlendirme şeklinde tanımlanabilir. Göreve atanan okul müdürleri dört yıllık dönemler halinde görevlendirilmekte ve bir okulda en fazla iki dönem yani sekiz yıl görev yapabilmektedirler. Göreve başlayan okul müdürlerinin her eğitim öğretim yılında belli bir süre hizmet içi eğitime katılmaları zorunludur.

2.7.1.7. Singapur

Son dönemlerde uluslararası PISA sınavlarında başarı gösteren ülkelerden biri olan Singapur'da eğitim sistemi merkezden yönetilmekte ve bir eğitim bakanlığı bulunmaktadır (Adli, 2023, s. 2571). Dolayısıyla eğitim politikalarının geliştirilmesinden ve uygulamasından eğitim bakanlığının sorumlu olduğu söylenebilir.

Singapur'da okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması için öğretmenlere görev süreleri boyunca çeşitli konularda kendilerini geliştirme fırsatları verilmektedir. Okul müdürleri en az üç yıl görev yapmış öğretmenler arasından seçilmekte ve müdürlük, öğretmenlik kariyerinin devamı olarak kabul edilmektedir (Adli, 2023, s. 2573; Öztürk & Akkuş, 2020, s. 72). Nitelikli bir okul müdürü olma potansiyeline sahip olan öğretmenler çeşitli değerlendirmeler, mülakatlar ve uygulanan testler sonucunda bakanlık tarafından eğitime davet edilerek iki eğitim programına alınırlar. Okul müdürü olmayı düşünen ve bakanlık tarafından seçilen öğretmenlerin liderlik kariyer basamaklarını takip etmesi ve basamak basamak ilerleyerek yöneticilikle ilgili her pozisyonda görev alması gerekmektedir (Erdoğan, 2022, s. 61; Akyol & Özenç, 2021, s. 909). Okullarda bölüm yöneticiliği ve müdür yardımcılığı bu pozisyonlardan sayılabilir. Yöneticilik pozisyonlarında deneyim kazanan müdür adayı öğretmenler pozisyon olarak müdür yardımcıları ve bakanlık görevlileri tekrar çeşitli değerlendirmelere tabi tutularak Liderlik Eğitim Programına (LEP) alınırlar. Yaklaşık altı ay süren Liderlik Eğitim Programı gelecek ve değer, stratejik düşünce, yenilikçilik, karmaşık ortamlarda çalışma becerisi ve okul geliştirme projeleri gibi derslerden oluşmaktadır. Liderlik Eğitim Programını başarıyla bitiren müdür adayları daha sonra iki yıl boyunca tecrübeli bir müdürden danışmanlık desteği almaları gerekmektedir (Yavuz & Çakır, 2022, s. 432; Öztürk & Akkuş, 2020, s. 72). Tecrübeli yöneticilerden destek alan yeni müdürlerin görev

yerleri altı ile sekiz yıllık belli sürelerle değiştirilmektedir. Göreve yeni başlayan okul müdürleri bir yıl sonunda geniş çaplı bir değerlendirmeye tabi tutularak yapılan değerlendirmenin sonuçları müdürler ile paylaşılır. Daha sonra üç yıl çalışmış olan okul müdürleri tekrar çok geniş çaplı bir değerlendirmeye tabi tutulurlar ve değerlendirme sonuçları kendileriyle paylaşılır (Erdoğan, 2022, s. 61). Bu şekilde okul müdürlerinin geliştirilmesi sağlanmaya ve değerlendirmeler sonucunda alacakları eğitimlerde iki ay boyunca ücretli izinli sayılarak teşvik edilmeye çalışılmaktadır. Ülkedeki okul müdürlerinin %54'ü yüksek lisans mezunu, %93'ü okul müdürlüğü ile ilgili bir programı tamamlamış ve %91'i de öğretimsel liderlik eğitimini tamamlamış durumdadır (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 73).

Singapur'da okul müdürü seçme ve yetiştirme uygulamalarının belli bir düzen içerisinde uygulandığı ve kurumsallaştığı düşünülebilir. Okul müdürlüğü öğretmenlik mesleğinin bir kariyer olarak devamı gibi görülmektedir. Öğretmenliklerinin ilk üç yılından sonra öğretmenlerin müdür olmak için ayrıştıkları ve eğitime katılmaya başladıkları söylenebilir. Çeşitli ve kapsamlı değerlendirmelere tabi tutulan öğretmenler liderlik eğitimleri başta olmak üzere düzenlenen eğitimlerde başarılı olduktan sonra yöneticilik basamaklarını tırmanmaya başlamaktadırlar. Müdür olmak için öncelikle yöneticiliğin her kademesinde çalışma gerekliliği olduğu söylenebilir. Okullarında bölüm şefi, müdür yardımcısı gibi görevlerden sonra yeniden yapılan değerlendirmeler sonucunda kişinin müdür olmasına karar verilmekte ve son bir eğitimden sonra deneyimli bir müdürün mentörlüğünde müdürlüğe başlamaktadır. Müdürlüğe başladıktan sonra ise ilk bir sene ve üç senede çok geniş kapsamlı ve çeşitli değerlendirmelere tabi tutulan müdürlere geri bildirim verilerek hizmet esnasında geliştirilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca okul müdürü yetiştirilmesinde kuram ve uygulamaya birlikte yer verilmesi ve deneyimli okul müdürlerinden alınan mentörlük danışmanlık hizmeti de dikkat çekici bir ayrıntı olarak ifade edilebilir.

2.7.1.8. Çin Halk Cumhuriyeti

PISA sınavlarında başarılı sonuçlar alan bir diğer ülke Çin Halk Cumhuriyeti'nde bir eğitim bakanlığı mevcuttur ve eğitim sisteminin her türlü

sorumluluğu bakanlıktadır. Bakanlık tarafından belirlenmiş olan eğitim politikaları, müfredat ve stratejiler; merkez, eyalet, il, belediye ve ilçe düzeylerinde eğitimin yönetiminden sorumlu kılınan yerel yönetimler tarafından uygulanmaktadır (Tanrısevdi & Kırıl, 2018, s. 228).

Çin’de müdür olabilmek için en az on yıl öğretmenlik yapmış olmak ve başarılı bir öğretmenlik geçmişine sahip olmak gereklidir. Ayrıca okul müdürleri üç ile beş yıl arası görev yapmaktadırlar (Yavuz & Çakır, 2022, s. 433-434). Diğer yönetim kademelerinde bulunabilmek için de aynı şartın geçerli olduğu görülmektedir (Coşkun & Çelikten, 2020, s. 3002). Ülkede eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi 1980’li yıllara kadar usta çırak ilişkisiyle yürümektedir (Coşkun & Çelikten, 2020, s. 3002; Tanrısevdi & Kırıl, 2018, s. 228). 1990’lı yıllardan sonra üniversitelerin verdiği eğitim desteğiyle birlikte deneyim ve eğitimin bir arada olduğu bir yönetici eğitimi sistemine geçiş yapılmıştır. Çin eğitim bakanlığı önce 2013 yılında daha sonra da 2015 yılında oluşturduğu mesleki standartlar ile okul müdürü olma şartlarını belirlemiştir (Wei, 2017, s. 187). Okul müdürleri için belirlenen standartlar kapsamında üç tür eğitim verildiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin eğitimi tamamen üniversitelerin görevi olarak görülmektedir. İlk defa müdür olarak atanacak olanlar için düzenlenen yeterlilik eğitimleri en 300 saat sürmekte ve müdür adaylarının temel bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Müdür adayları eğitim bitiminde yazılı sınava girerler ve kazanmaları halinde yöneticilik sertifikası almaktadırlar. İkinci eğitim türü olarak daha önce yöneticilik sertifikası almış olan görevi başındaki müdürlere ortalama beş yılda bir olmak üzere 360 saatlik geliştirme eğitimi verilmektedir. Üçüncü eğitim türü olarak çok iyi bir yönetim performansına sahip olmuş müdürler için bakanlık tarafından seçilen müdürlere verilen ileri düzey müdür eğitimi ifade edilebilir. Okul müdürlerinin bir ay boyunca üniversite kampüsünde yaşamaları teşvik edilir ve bu deneyimi raporlaştırmaları istenir. İleri düzey eğitimler için belirlenmiş bir zaman yoktur (Tanrısevdi & Kırıl, 2018, s. 229; Coşkun & Çelikten, 2020, s. 3003). Ayrıca okul yöneticileri yılda en az bir kere hizmet içi eğitime alınmakta ve belirlenmiş zamanlarda okul müdürleri bir araya gelerek eğitimin sorunlarını aralarında tartışmakta ve bu tartışmalara veli temsilcileri ve eğitim komisyonu üyeleri de katılmaktadır (Öz, 2019, s. 322).

Çin'deki eğitim araştırmalarında pilot eyalet olarak kabul dilen şanghai eyaleti ÷lkede g÷reve başlayacak olan okul m÷d÷rlerine verilecek hazırlık eğitime ve diğer hizmet içi eğitime önc÷l÷k etmektedir. Eyalet eğitim komisyonu her sene 200 okul m÷d÷r÷n÷ özel öğretim ve liderlik geliştirme programı için seçmekte ve eğitime almaktadır. Başka bir uygulamada ise beş yılda bir olmak üzere tüm okul m÷d÷rleri arasından belli değerdendirmelere göre yüz okul m÷d÷r÷ seçilerek bu okul m÷d÷rlerinin diğer okul m÷d÷rlerine rehberlik yaparak gelişimlerini koordine etmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca bu okul m÷d÷rlerinin arasından seçilen on okul m÷d÷r÷ ise ulusal “model m÷d÷r” olarak seçilmektedir (Tanrısevdi & Kıral, 2018, s. 229). Okul m÷d÷rlerinden beklenen ulusal eğitim politikalarının yürüt÷lmesi, aile ve toplum ile iyi ilişkiler kurmak, sanat, ahlak ve beden eğitimi konularında liderlik yapmak olduğu söylenebilir (Tanrısevdi & Kıral, 2018, s. 229; Yavuz & Çakır, 2022, s. 434).

Kısaca özetlenecek olursa Çin Halk Cumhuriyeti'nde okul m÷d÷r÷ olmak için en az on yıl öğretmenlik yapmak gerekmektedir. Okul m÷d÷rleri öncelikle 300 saatlik başlangıç eğitimi ile birlikte m÷d÷rlük sertifikası almakta, sonrasında görev yapan okul m÷d÷rleri için 360 saatlik geliştirme eğitimi ve performansı yüksek ve çok başarılı okul m÷d÷rleri için ileri düzey gelişim eğitimi olmak üzere üç çeşit eğitime tabi tutulmaktadır. Göreve başlayan okul m÷d÷rleri üç ile beş yıl arasında görev yapmakla birlikte her yıl hizmet içi eğitime katılmak zorundadır. M÷d÷rlerden öncelikli beklentileri ulusal eğitim politikalarını uygulamaları, aile ve toplum ile iyi ilişki kurmaları, ahlak, sanat ve beden eğitimi eğitimlerinde liderlik yapmaları olarak ifade edilebilir.

2.7.1.9. Finlandiya

PISA sınavlarında önemli başarılarla imza atan bir diğer ÷lke olan Finlandiya'da merkezi olarak bir eğitim bakanlığı bulunmasına rağmen yerel yönetimler de önemli denebilecek düzeyde özerklik ve sorumluluğa sahiptir (Uygur, 2021, s. 181; Erdoğan, 2022, s. 63). Eğitim bakanlığı eğitimin ulusal düzeyde politikalarından sorumludur. Yerel düzeyde eğitimden sorumlu altı bölgesel devlet idaresi ajansı, on beş ekonomik kalkınma ve ulaşım ve çevre merkezi kurumu bulunmaktadır. Bu ajanslar yerel yönetimlerle işbirliği içerisinde çalışmaktadırlar. Bölgesel devlet idari ajansları eğitim bakanlığının bölgesel

görevlerini yerine getirmekle görevlidir. Ekonomik kalkınma, çevre ve ulaşım merkezleri ise yetişkin eğitiminden sorumludur. Yetişkin eğitiminin planlama, izleme ve geliştirme sorumluluğu bu kurumdur. Ayrıca her belediye bünyesinde bir eğitim kurulu bulunmaktadır. Yerel yönetimlerin bu sayede eğitimin kısmen finanse edilmesinden ve organize edilmesinden sorumlu oldukları söylenebilir (Erdoğan, 2022, s. 63).

Finlandiya’da müdür adaylarının nitelikli öğretmen vasıflarına sahip olması ve eğitim yönetimi alanında yeterli deneyim ve bilgilerinin olması gerekmektedir (Uygur, 2021, s. 181). Okul müdürlüğü için ülke genelinde çeşitli nitelikler olsa da adayların eğitim durumu, liderlik becerileri, öğretmenlik deneyimi, katıldığı hizmet içi eğitim faaliyetleri, yaptığı araştırmalar, yayınladığı eserler ve referanslarının dikkate alındığı ifade edilebilir (Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018, s. 151). Ayrıca ulusal eğitim kurulu tarafından belirlenen yeterlilik şartlarını temel alan eğitim yönetimi sertifikası sahibi olmaları gereken okul müdürlerinin bu sertifikayı almak için iki yazılı sınava girerek başarılı olmaları gerekmektedir. İki yazılı sınavı başarıyla geçerek eğitim yönetimi sertifikası sahibi olan kişiler müdür olabilmektedir. Eğitim yönetimi sertifikasının içeriğinde genel ve belediye idaresi, eğitim yönetimi, insan kaynakları yönetimi, finans yönetimi gibi konular bulunmaktadır (Erdoğan, 2022, s. 63). Finlandiya’da eğitimin yerel yönetimlerin sorumluluğuna ve koordinasyonuna verilmiş olması nedeniyle okul müdürlerinin atama ve görevlendirmelerinde yerel yönetimlerin etkili olduğu söylenebilir (Uygur, 2021, s. 181). Okul müdürleri göreve başladıktan sonra da öğretmenliklerini devam ettirmek durumundadır. Haftada üç saatten az olmamak üzere derse girmeleri zorunlu tutulmuştur. Dolayısıyla müdürlerin seçilme aşamasında öncelikle yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik yeterlilik belgesi ve eğitim yönetimi sertifikası şartı mutlak suretle aranmaktadır (Konan vd., 2018, s. 151).

Okul müdürleri göreve başladıktan sonra da hizmet içi eğitimler yoluyla eğitime alınmaya devam edilmektedir. Ulusal eğitim kurulu hizmet öncesi, hizmet esnası ve sonrasını kapsayan şekilde okul yöneticilerinin sertifika eğitimini de devam ettirmektedir. Hizmet içi eğitim kurslarının bir kısmı zorunlu olmakla birlikte üniversiteler vasıtasıyla ileri düzey yöneticilik kursları da verilmektedir.

Temel içerikleri okul yönetimi, finansman, insan kaynakları ve stratejik planlama olan hizmet içi eğitimler okul müdürleri görevde oldukları sürece devam etmektedir. Her yıl yerel yönetimler tarafından belirlenen sürelerde hizmet içi eğitime katılmaları zorunlu olan okul müdürlerinin hizmet içi eğitim maliyetleri de yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır (Erdoğan, 2022, s. 64).

Özetlenecek olursa PISA sınavlarında başarı gösteren ülkelerden biri olan Finlandiya’da okul yöneticiliğinde öğretmenlik esas alınmaktadır. Ülkede eğitim bakanlığı bulunmaktadır ancak eğitimde yerel yönetimlerin ağırlığı ve önemi daha büyüktür. Bakanlık politikaları belirlemekte yere yönetimler ise eğitimin bölgede uygulanmasından sorumludurlar. Deneyimli, başarılı ve yüksek lisans diplomasına sahip öğretmenlerden iki yazılı sınavla ulusal eğitim yönetimi sertifika programına seçilen öğretmenler programı başarıyla bitirmeleri halinde müdür olabilmektedir. Okul müdürlerinin atamalarını yere yönetimler yapmaktadır. Okul müdürleri göreve başladıktan sonra daha az saat olsa bile derse girmek ve öğretmenliklerine devam etmek zorundadırlar. Ayrıca göreve başladıktan sonra da müdürlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları zorunlu tutulmaktadır. Her yıl düzenli olarak hizmet içi eğitimler planlanmakta ve okul müdürleri düzenlenen faaliyetlere ya da üniversitelerin ileri düzey yöneticilik eğitim programlarına katılmak zorundadır. Eğitimlere katılan okul müdürlerinin eğitim maliyetleri de yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır.

2.7.1.10. Güney Afrika Cumhuriyeti

Afrika kıtasında bir ülke olan Güney Afrika Cumhuriyeti’nde eğitim yerel yönetimlerin kontrolündedir. 1996 yılına kadar merkeziyetçi bir yapıya sahip olan eğitim yönetimi bu tarihte çıkarılan eğitim kanunuyla birlikte okul yönetim kurulları oluşturulmuş ve okul yönetimleri veliler, öğretmenler ve toplumun katılımıyla demokratik olarak yönetilmeye başlanmıştır (Westhuizen & Vuuren, 2007, s. 435). Bu kanunla birlikte okul yönetimi kurullarının eğitimi iller tarafından gerçekleştirilmektedir. Ülkede tüm eğitimcilerin eğitiminden Güney Afrika Eğitimciler Konseyi sorumludur. Konsey eğitimcilerin hizmet şartlarından atamalarına kadar her konuda sorumludur. Ayrıca konseyin yönetici eğitimlerinden de sorumlu olduğu söylenebilir.

Okul müdürü olmak için herhangi bir standart yoktur. Bu durum hemen tüm Afrika ülkeleri için de geçerlidir. Okul müdürleri öğretmenler arasından görevlendirildiği için öğretmen eğitiminde ve seçiminde belirlenen standartların okul müdürlüğü için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Öğretmen için belirlenen yeterlilikler lider ve yönetici, toplumun bir üyesi, lider ve yönetici, bir alan veya konuda uzman, öğretme uzmanı, değerlendirme uzmanı ve program geliştirici olarak ifade edilebilir (Akın, 2012, s. 19). Özellikle lider ve yönetici özellikleri ile program geliştirici olmaları gerekliliği öğretmenlerin aynı zamanda okul müdürü olabilecek şekilde yetiştirildiğinin bir kanıtı olarak kabul edilebilir.

Güney Afrika Cumhuriyeti'nde belirli bir müdür yetiştirme veya eğitim programı olmadığı ifade edilebilir.

2.7.2. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Seçilmesi Yetiştirilmesi Atanması ve Öğrenme Pratikleri

Türkiye’de 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yeni bir milli bir eğitim sistemi oluşturmak ve geliştirmek için öğretim birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretim birliğini sağlamak ve geliştirmek için bakanlık merkez ve taşra örgütleri yapılandırılmaya çalışılmış ve yeni kurulmakta olan bu eğitim örgütlerine yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek üzere de 1928 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsüne bağlı pedagoji bölümü kurulmuştur (Balcı, 2008, s. 194). 1924 yılında ülkemize davet edilerek görüşlerinden yararlanılmak istenen John Dewey’in Türk eğitim sistemi ile ilgili hazırlamış olduğu raporda okul yöneticisi yetiştirme konusuyla ilgili önerilerde bulunmuşsa da dönem içerisinde söz edilebilecek bir uygulamanın olmadığı söylenebilir. 1926 yılında yayınlanmış olan Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un on ikinci maddesinde geçen “*Maarif hizmetinde aslolan muallimlik*” maddesiyle, öğretmenlerin okul müdürlüğü görevini de yerine getirebileceklerine atıf yapıldığı düşünülebilir (Cemaloğlu, 2005, s. 255). Adı geçen kanunun on sekizinci maddesinde ise “*Maarif vekâletinin meslekî hizmetler ile mektep müdürlüklerine münhasıran müderris ve muallimler tayin olunur*” denilmektedir (Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 1926). Bu madde ile de okul müdürlerinin seçiminde öncelikli şartın öğretmenlik olduğu anlaşılabılır. İlgili kanunda okul müdürlerinin seçilmesi veya atanmasıyla ilgili başkaca bir madde görülmemektedir. Bu kanunun çıkarılmasından sonra yeni kurulan ve kurulmakta olan eğitim örgütlerine yönetici, müfettiş ve öğretmen yetiştirmek üzere de 1928

yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Enstitüsüne bağlı pedagoji bölümü kurulmuştur. Okul müdürlerinin uzunca bir süre öğretmenler içerisinde İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin inhası ve Valilik makamının onayı ve oluru ile görev aldıkları Milli Eğitim Şuraları görüşmelerinden anlaşılmaktadır.

1952 yılında kamu idari personeli yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde kurulan Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü ile birlikte kamu yönetimi uzmanlık programı başlatılmıştır. Yöneticiliğin ve dolayısıyla eğitim yöneticiliğinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmeye başlandığı savunulabilir (Altın & Vatanartıran, 2014, s. 19). Öğretmen ve eğitim yöneticilerine de açık olan bu programın, kamu görevlilerine genel yöneticilik bilgileri kazandırması, toplumsal, ekonomik ve eğitsel sorunlara ışık tutması, katılımcılar arasında ortak anlayış kazandırması amaçlanmıştır. Türkiye’de yönetici yetiştirmenin ilk adımı olarak kabul edilebilecek bu gelişmenin eğitimde üst düzey yönetici yetiştirmeye katkı sağladığı düşünülebilir. 1962 yılına gelindiğinde Türk kamu yönetimi için iyileştirme çalışmaları kapsamında TODAİ ve Devlet Planlama Teşkilatı’nın birlikte hazırladığı Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) raporuna değinmek gerekir. MEHTAP raporu, kamu yöneticisi yetiştirilmesi ile ilgili görüşler ortaya konmuştur (Sezik & Ağır, 2016, s. 231). MEHTAP raporunda eğitim yönetimi alanıyla ilgili önemli noktalara değinilmiş olması nedeniyle Türkiye’deki eğitim yönetimi alanının gelişmesinde önem arz etmektedir. Raporda Milli Eğitim Bakanlığı’nda yöneticilik görevlerinin öğretmenler tarafından yerine getirildiği, öğretmenlerin ise eğitim yönetimi, genel ve sosyal politikalar ve bu politikaların içindeki eğitim politikaları, ülkenin ekonomik politikaları ve hedefleri gibi konularda genel bir eğitimden geçmeden yöneticilik görevine atandıklarını ve bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim yöneticisi yetiştirme gerekliliği önerilmiştir. MEHTAP raporundaki eğitim yöneticisi yetiştirme önerileri ve 7. Milli Eğitim Şurası kararları ile birlikte 1964 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurulmuştur. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin kuruluş amaçları arasında öğretmen ve yöneticilerin kendi alanlarındaki değişimleri karşılamak üzere hizmet esnasında yetiştirilmelerine katkıda bulunacağı maddesi eğitim yönetimi açısından dikkat çekicidir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanının bilimleşmesinin bu gelişme ile başladığı kabul edilebilir. Eğitim fakültesinin kuruluş aşamasında eğitim idareciliği ve planlaması bölümü

kurularak eğitim yönetimi alanının bir bölüm olarak fakülte içerisinde yer aldığı görülmektedir. Sonrasında Hacettepe Üniversitesi'nin 1966'da kuruluş 1967'de öğretime başlayan Hacettepe Üniversitesi eğitim bölümünde eğitim yönetimi ve teftişi bölümü oluşturulmuş, eğitim yönetimi uzmanlık ve doktora programları açarak araştırmacı ve üst düzey yönetici yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu gelişme de eğitim yönetiminin Türkiye'deki bilimselleşmesi açısından diğer önemli gelişme olarak kabul edilebilir (Balcı, 2008, s. 194-196). Bu gelişmelerin okul müdürlerinin hizmet öncesinde yetiştirilmesi ve atanmasında alanyazına girecek herhangi bir değişikliğe sebep olmamıştır. Eğitim yönetimine ait tavsiye kararlarının yer aldığı ilk Milli Eğitim Şûrası 1981 yılında toplanan 10. Şûra olmuştur. Okul müdürlerini hizmet içi eğitime tâbi tutularak bilgi, beceri ve yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği kararı alanyazında okul müdürlerinin eğitimi ile ilgili alınan ilk karar olarak kabul edilebilir (Kandemir, 2022, s. 172). Eğitim yöneticiliğine yönelik olarak önemli kararların alındığı ilk Milli Eğitim Şûrası olarak ise 1982 yılında düzenlenen 11. Milli Eğitim Şûrası kabul edilebilir. Şûrada Eğitim Yöneticisi kavramı üzerinde durulmuş ve *“Eğitim yöneticisi; değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olarak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır”* şeklinde tanımı da yapılmıştır. Eğitim yöneticisinin görevlerinin de belirlendiği şûrada eğitim yöneticisi olmak için de şartlar belirlenmiştir. Lisans düzeyinde eğitime temel oluşturacak bilimlerde ve yönetim alanında dersler almış olma şartının yanında alan çalışması ve uygulamalı çalışmalardan oluşan staj programını tamamlamış olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Yüksek lisans mezunlarının ise eğitim ve yönetim bilimlerinde uygulamaya önem veren uzmanlık dersleri almaları ve bir tez çalışması yapmaları gerektiği belirtilmiştir (TTKB, 1982, s. 17). Eğitim yöneticilerinin yüksek lisans diplomasına sahip olması ile ilgili gündem maddesi ve değerlendirmeler yapılması dikkate değer bir gelişme olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi zaman zaman tartışılabilir ve dile getirilse de en kapsamlı şekilde 14. Milli Eğitim Şûrasında ele alındığı söylenebilir. Eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği kavramları şûra gündeminde ve kararlarında yer alması eğitim yönetimi tarihimizde önemli bir dönüm noktasıdır. 1993 yılında düzenlenen 14. Milli Eğitim Şûrası'nda eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik bir düzende ilerleme ve yükselme, yöneticilerin yetkilerinin artırılması, merkez ve taşra teşkilatında görev alacak yöneticilerin nitelikleri, mevcut eğitim yöneticilerinin

üniversitelerle iş birliği içinde yetiştirilmesi gibi konular ele alınmıştır (Talis Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 1993, s. 3). 1990'lı yıllarda kadar eğitim kurumu yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasında özel bir düzenleme görülmemektedir. Öğretmenler arasında genel kamu yönetimi mevzuatına uygun atamalarla okullar yönetilmektedir (Aslanargun, 2011, s. 2651).

1980'lerde başlayan eğitim yöneticisi üzerindeki tartışmaların 1990'lı yıllara eğitim yöneticisi atama yönetmeliklerine uzandığı düşünülebilir. 1990, 1993 ve 1995 yıllarında peş peşe üç eğitim yöneticisi atama yönetmeliği yayınlanmıştır. İlk yönetmelikte okul müdürü olmak için sonrakilere göre daha fazla süre öğretmenlik ve alt düzey yöneticilik yapma şartı varken 1993 ve 1995'te yayınlanan ikinci ve üçüncü yönetmeliklerde sürelerin azaltıldığı görülmektedir. Üç yönetmelikte de yöneticilik görevine girişte ilk basamak müdür yardımcılığı olarak belirlenmiştir. İstisnai durumlar dışında müdür yardımcılığı yapmış olanlar arasından okul müdürü atamasının yapılması esas alınmıştır. Gerekli görüldüğü zaman okul müdürlerinin rotasyona tabi tutulması, atama değerlendirme komisyonlarında öğretmen ve okul aile birliği temsilcilerinin bulunması, okul müdürlerinin amirin takdirine bağlı olarak il dışı yer değişikliği hakkına sahip olmaları ise 1995 yılında çıkarılan yönetmeliğin önceki iki yönetmelikten farklı noktaları olarak ifade edilebilir.

1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şûrası'nda da eğitim yönetimi ile ilgili önemli tavsiye kararlarının alındığı görülmektedir. Eğitim yönetiminin bir bilim olarak kabul edilmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi, okul müdürlerinin yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması, lisansüstü eğitimle yönetici seçilmesi, özlük hakları, okul müdürlerinin eğitim lideri olarak kabul edilmesi konuları bu şûrada tartışılmış ve bu konularda tavsiye kararları alınmıştır (TTKB, 1996, s. 7). Şûradan sonra 1998 yılında yeni bir yönetici atama yönetmeliği hazırlanmış ve yürürlüğe konmuştur. 1999 yılında toplanan 16. Milli Eğitim Şûrasında öncelikle mesleki teknik eğitimdeki yöneticiler üzerinde durulmuştur. Mesleki teknik eğitimdeki yöneticiler için olsa da yöneticilerin özlük haklarının iyileştirilmesi, yöneticilerin üniversitelerle işbirliği içerisinde okul yöneticiliği sertifika programına ve yüksek lisans eğitimine alınmalarının sağlanması ve bu eğitimlerin zorunlu hale getirilmesi tartışılmıştır. Ayrıca yöneticilerin hizmet

öncesi ve hizmet esnasında eğitilmeleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla birlikte planlı ve sürekli hale getirilmesi, yönetici görevden alma ve yer değiştirme işlemlerinin objektif şekilde yapılması gibi konular görüşülerek eğitim yöneticiliği konularında tavsiye kararları alınmıştır (TTKB, 1999, s. 15). Şûradan sonra 2000 yılında bazı eklemeler yapılarak geliştirilen yönetmelikle birlikte okul müdürlüğü için iki aşamalı sınav sistemi oluşturulmuş ve yazılı sınavı kazanan adayların katılacakları hizmet içi eğitimden sonra da bitirme sınavına katılarak başarılı olmaları şart koşulmuştur. Beş yıl öğretmenlik şartı olan ilk yazılı sınavdan sonra müdür adayları hizmet içi eğitime alınmakta ve 120 saatten az olmayan eğitimden sonra da bitirme sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Bu yönetmelikte bir istisna tutulmuştur. Eğitim yönetimi alanında lisans veya lisansüstü öğretimi tamamlamış ya da TODAİ programını bitirenlerden en az beş yıllık öğretmenlik yapmış olanlar seçme sınavına alınmadan hizmet içi eğitime katılma hakkı tanınmıştır. Ayrıca yöneticiliğin bir meslek olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanındığı ilk yönetmelik olduğu da söylenebilir (Aslanargun, 2011, s. 2654).

2004 yılında tekrar değiştirilerek yürürlüğe sokulan yönetici atama yönetmeliği ile müdür yardımcılığı için yazılı seçme sınavı şartı getirilmiş ve belli bir süre müdür yardımcılığı yaptıktan sonra mülakat sınavı ve sicil puanı, ödüller ve hizmet içi eğitim gibi ölçütlerin puanlandığı değerlendirme formu ile atamaların yapılacağı ifade edilmiştir. 2006 yılında düzenlenen 17. Milli Eğitim Şûrası'nda okul yöneticileri ile ilgili sadece yönetici yeterliliklerinin saptanması ile ilgili karar alındığı görülmektedir (TTKB, 2007, s. 9). 2007 yılında yayınlanan yönetici atama yönetmeliği ile birlikte okul yöneticilerinin atanması il ve ilçe müdürlüklerinin önerisi ve atamaya yetkili amirlerin olurlarına bırakılmıştır. Bu gelişme ile birlikte Türkiye'de yönetici yetiştirmede dört temel eğilim ve model olduğu söylenebilir. 1970'lere yönelik çıraklık modeli, 1970'lerde eğitim bilimleri modeli, 1999 yılından itibaren sınav modeli, 2004 ve 2007 tarihli yönetici atama yönetmelikleriyle birlikte okul müdürlerinin atanmasında kural ve standart olmadığı için keyfilik modeli (Balcı, 2008, s. 198). 2009 yılında çıkarılan yönetmelikle tekrar okul müdürlüğü için yöneticilik sınavı şartı getirilmiştir. 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şûrası'nda okul yöneticileri ile ilgili alınan tavsiye kararları bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin seçiminde mesleki

yeterliliklerin dikkate alınması, hizmet sınıflarının genel idare hizmetleri olarak değiştirilmesi, yüksek lisans şartı getirilmesi, mali hakların artırılması, kadın yönetici sayısının artırılmasının teşvik edilmesi, yetki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi kararları tavsiye edilmiştir. Bu kararların yanı sıra okul yöneticilerinin hizmet esnasında yetiştirilmeleri için beş yılda bir hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi tavsiye kararı alınmıştır (TTKB, 2011, s. 6). 10. Milli Eğitim Şûrası'ndan sonra yine okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimine vurgu yapıldığı ve bu konuda tavsiye kararı alındığı görülmektedir. 2014 yılında gerçekleştirilen 19. Milli Eğitim Şûrası'nda okul yöneticiliği ile ilgili olarak yine birçok karar alınmıştır. Önemli kararların alındığı şûrada okul yöneticiliği ile ilgili verilen tavsiye kararları bahse değer bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması başlığı altında yapılan değerlendirmelerde okul yöneticiliğinin birçok farklı yönü ele alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin seçilme ölçütleri, ilk defa yöneticiliğe görevlendirme, okul yöneticilerinin yeniden görevlendirilmesi, hizmet içi eğitim başlıkları altında birçok madde görülmüştür. Burada dikkat çekici tavsiye kararlarından biri hizmet içi eğitimin yeniden okul yöneticisi görevlendirme için önemli ölçütlerden biri olması olarak kabul edilebilir. Bir diğer dikkat çekici nokta ise eğitim yöneticiliği yetkinlik belgesinden bahsedilerek bu yeterlilik belgesinin okul yöneticisi seçilmek için tercih sebebi haline getirilmesidir. Eğitim yöneticisi yetkinlik belgesi sahibi olmak için ise Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Merkezlerinin (EYYM) Ankara ve İstanbul başta olmak üzere kurulması olarak gösterilebilir (TTKB, 2014, s. 9-11). 2021 yılında düzenlenen 20. Milli Eğitim Şûrası'nda yine okul yöneticiliği ile ilgili tavsiye kararları alınmıştır. Ancak alınan kararların bir önceki şûraya göre daha kısıtlı olduğu söylenebilir (Kandemir, 2022, s. 175). Okul yöneticilerinin profesyonelleştirilmesi, öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesi, maaş ve özlük haklarının cazip hale getirilmesi, mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitimlerde süreklilik sağlanması ve mesleki gelişime bütçe ayrılması konularında tavsiye kararlarının alındığı görülmektedir (TTKB, 2021, s. 12). Şûralarda bu tip kararlar alınırken 2009 yılından bu yana yayınlanan yönetici atama görevlendirme yönetmeliklerinde 2014-2015 yıllarında yayınlanan yönetmelikle hariç hepsinde yönetici seçme yazılı sınavı, sözlü sınav ve değerlendirme formu bulunurken 2014-2015 yıllarında yayınlanan yönetmelikte ise sadece sözlü sınav ve değerlendirme formu ile okul yöneticiliğine atama yapılmıştır.

Yürürlükte olan 05.02.2021 Tarih ve 31386 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde okul müdürü olmak için şartlar, yeterlilikler belirlenmiş ve uygulanmaktadır. Adı geçen yönetmelikte okul müdürü olmak için belirlenmiş olan genel ve özel şartlar şu şekildedir:

“Yönetici olarak görevlendirileceklerde aranacak genel şartlar

MADDE 5 – (1) Yönetici olarak görevlendirileceklerde aşağıdaki genel şartlar aranır:

- a) Yükseköğretim mezunu olmak.
- b) Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.
- c) Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak.
- ç) Yöneticiliğe ilk defa görevlendirilecekler bakımından bu Yönetmelikte belirtilen sınavlarda başarılı olmak.
- d) Görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birine öğretmen olarak atanabilecek nitelikte olmak ve görevlendirileceği eğitim kurumu ile aynı türdeki eğitim kurumlarından birinde aylık karşılığında okutabileceği ders bulunmak.
- e) Yazılı sınav başvurusunun son günü itibarıyla son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.
- f) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülüğünden muaf tutulmuş olmak.

(2) Bazı alan öğretmenleri ya da tüm öğretmenleri yazılı sınav/değerlendirme/uygulama sınavı sonucuna göre atanan eğitim kurumlarının yöneticiliklerine görevlendirileceklerde, bu eğitim kurumlarına daha önce aynı süreçlerden geçerek öğretmen olarak atanmış olma şartı aranmaz.

Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar

MADDE 6 – (1) Müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

- a) Müdür olarak görev yapmış olmak.
- b) Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.
- c) Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında asaleten görev yapmış olmak.

(2) Müdür olarak görevlendirileceklerde ayrıca;

- a) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde, atölye, laboratuvar veya meslek dersleri öğretmenleri kapsamında olmak,

b) İmam hatip liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde, İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri öğretmeni olmak,

c) Özel eğitim kurumlarına müdür olarak görevlendirileceklerde; bilim ve sanat merkezleri için bilim sanat merkezinde kadrolu olarak görev yapmış olmak, rehberlik ve araştırma merkezleri bakımından Rehberlik, diğer özel eğitim kurumları bakımından Özel Eğitim öğretmeni olmak,

ç) Fen liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Matematik, Fizik, Kimya veya Biyoloji öğretmeni olmak,

d) Sosyal bilimler liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Psikoloji veya yabancı dil öğretmeni olmak,

e) Güzel sanatlar liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Görsel Sanatlar/Resim veya Müzik öğretmeni olmak,

f) Spor liselerine müdür olarak görevlendirileceklerde Beden Eğitimi öğretmeni olmak, şartları aranır.

(3) İkinci fıkrada belirtilen niteliklerde aday bulunmaması hâlinde, diğer alan öğretmenlerinden de görevlendirme yapılabilir (Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2021).”

Okul müdürü adayları için belirlenen bu genel ve özel şartlarla birlikte adayların görevlendirilmesinde izlenecek yöntem yönetmelikte şu şekilde belirlenmiştir:

“Yönetici görevlendirmede izlenecek yöntem

MADDE 15 – (1) Bu Yönetmelikte öngörülen genel ve özel şartları taşımaları kaydıyla müdür, müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığına ilk defa görevlendirilecekler ile daha önce yöneticilik görevinde bulunup hâlen öğretmen olarak görev yapanlar, ilk defa görevlendirme kapsamında başvuruda bulunabilir. Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav, Ek-1’de yer alan Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme ve Ek-3’te yer alan Sözlü Sınav Formu üzerinden yapılacak sözlü sınav sonuçlarına göre yapılır.

(2) Bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda dört yıllık görev süresini dolduran yöneticiler aynı ya da farklı eğitim kurumlarına, bulundukları eğitim kurumunda aynı unvanda sekiz yıllık görev süresini dolduran yöneticiler ise farklı eğitim kurumlarına, aynı unvanla yeniden görevlendirme kapsamında başvuruda bulunabilir. Yöneticiliğe yeniden görevlendirilmeler, Ek-2’de yer alan Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucuna göre belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır.”

Yönetmelikte dikkat çeken bir noktanın da genel şartlar arasında yer alan Eğitim Yönetimi Sertifikasına Sahip Olmak maddesi olduğu söylenebilir. Daha önce 16. Milli Eğitim Şûrasında tavsiye kararı olarak açıklanan eğitim yönetimi sertifikası gerekliliğinin getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Eğitim yönetimi sertifika programı ise yönetmelikte şu şekilde belirtilmiştir:

“Eğitim Yönetimi Sertifika Programı

MADDE 14 – (1) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce eğitim yönetimi alanında hazırlanan Eğitim Yönetimi Sertifika Programı, uzaktan öğretim ve/veya yüz yüze eğitim kapsamında uygulanır.

(2) Eğitim Kurumu yöneticiliğine görevlendirilmek isteyen öğretmenlerden dördüncü fıkra kapsamında hazırlanan yönergede belirlenen şartları taşıyanlar, Eğitim Yönetimi Sertifika Programına katılmak üzere başvuruda bulunabilir. Eğitim Yönetimi Sertifika Programını başarıyla tamamlayanlara Eğitim Yönetimi Sertifikası verilir. Eğitim Yönetimi Sertifikası, alındığı tarihi takip eden yıldan itibaren sekiz yıl süreyle geçerlidir.

(3) Yönetici olarak görev yapmakta olanlardan Eğitim Yönetimi Sertifikasının geçerlik süresi sona erenler, istemeleri hâlinde Eğitim Yönetimi Sertifika Programına alınır. Yönetici olarak görev yapmakta olanlar, istemeleri hâlinde Eğitim Yönetimi Sertifikasının geçerlik süresi içerisinde de Eğitim Yönetimi Sertifika Programına alınabilir.

(4) Eğitim Yönetimi Sertifikasına ilişkin tüm iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür ve sonuçlandırılır. Eğitim Yönetimi Sertifikasının kapsamı, içeriği, sertifika programına katılım koşulları, eğitim şekli, ölçme ve değerlendirmesi ve diğer hususlar yönerge ile belirlenir.”

Yürürlükte olan yönetmelikte okul müdürü olmak için belirlenen şartlar içerisinde hizmet öncesi eğitim olarak Eğitim Yönetimi Sertifikası olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın yazıldığı tarihe kadar yapılan uygulamalarda ise eğitim yönetimi sertifikası ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamış, sertifika programı almak için herhangi bir eğitim programı da düzenlenmemiştir. Türkiye’de şu anda uygulanan bu yönetmelik çerçevesinde göreve başlamadan önce zorunlu olan bir hizmet öncesi eğitim uygulanmadığı gibi hizmet esnasında zorunlu olan bir hizmet içi eğitim şartı da bulunmamaktadır. Türkiye’de okul yöneticisi, okul müdürü seçme ve atama tarihine ve günümüzde uygulanan yönetmeliğe bakıldığında okul müdürü olarak görevlendirilmek için herhangi bir ölçüt, nitelik ve yeterlilik aranmadığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen olmak için gerekli olan şartların okul müdürü olmak için de ön şart olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla yönetmelik maddesinin uygulanmaması bir yana yukarıda açıklanan Milli Eğitim Şûrası tavsiye kararlarının da dikkate alınmadığı rahatlıkla söylenebilir. Şûra kararlarından okul müdürlerinin hizmet içi eğitime tabi tutulmaları, yönetici atama sistemi oluşturulması, okul müdürlerinin yüksek lisans yapması, beş yılda bir yöneticilik sertifikası ile birlikte eğitime tabi tutulmaları, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin geliştirilmesi gibi birçok tavsiyenin de uygulanmadığı görülmektedir. Özellikle 2010 yılında düzenlenen 18. Milli Eğitim Şûrası’ndan bu yana okul müdürleri için liderlik davranışlarına vurgu yapılırken 20.

Milli Eğitim Şûrası'nda ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının geliştirilmesinden bahsedilmiştir. Alanyazında 1960'lı yıllardan bu yana yapılan etkili okul ve dolayısıyla okul müdürlerinin lider olması ile ilgili araştırmalar birçok gelişmiş ülkede okul müdürü seçme ve atama yöntemlerini etkilemişken Türkiye'de 2010 yılından itibaren dile getirilmeye başladığı ancak okul müdürü seçme, atama ve yetiştirmeye etki etmediği söylenebilir.

Etkili okul ve etkili okul araştırmalarının getirdiği liderlik kavramına bu noktada değinmek gerekir. Yapılan etkili okul ve liderlik araştırmaları, çağımızın getirdiği karmaşık okul yapısı düşünüldüğünde üzerinde durulması gereken iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar, okul müdürünün liderliği ve etkili okulların, birkaç yıl içinde öğrenci başarısında gözlenebileceğini ortaya koymaktadır (Balcı, 2022, s. 247).

2.8. Mesleki Gelişim

Okul müdürlerinin hizmet öncesinde ve hizmet esnasında eğitimlerinin öğrenme pratiklerinde önemli bir rol oynadığı düşünüldüğü için mesleki gelişim kavramına değinilmiştir.

Mesleki gelişim kavramı, çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim olarak tanımlanan hizmet içi eğitim (TDK, 2023) terimi yerine kullanılan bir kavramdır. En kısa ve anlaşılır şekilde ifade edilirse bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirme sürecine mesleki gelişim adı verildiği söylenebilir. Mesleki gelişim kavramının kişisel gelişim, hayat boyu öğrenme ve sürekli eğitim kavramları ile ilişkili olduğu; meslekte ilerleme, hizmet içi eğitim, kariyer gelişimi, meslekte ilerleme ve uzmanlaşma kavramları ile de eş anlamlı olarak kullanılabildiği görülmektedir (Güneş, 2016, 1009).

Toplumsal ve sosyal bir kurum olarak görülen eğitimin; beklenti ve ihtiyaçların bir sonucu olduğu düşünülürse, toplumun ve eğitim kurumlarının birlikte değişmesi ve gelişmesinin önemi vurgulanabilir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının değişen çevre koşulları ve gelişen sosyal, kültürel ve ekonomik toplumsal hayata uyum sağlamak için mesleki gelişime ihtiyacı olacağı düşünülebilir (Özdemir vd., 2022, s. 128). Bu anlamda eğitimde mesleki gelişimden

söz ederken, okul müdürlerinin mesleki gelişiminin alan içerisinde çok önemli olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlere uyum sağlamaları, onların hem bireysel gayretleri hem de düzenli, planlı ve sistematik şekilde hazırlanmış hizmet esnasında verilen mesleki gelişim eğitimlerine katılmalarıyla gerçekleşebilir (Korkmaz, 2005, s. 243). Unutulmaması gereken en önemli noktalardan biri nitelikli bir eğitim öğretim için mesleki gelişim olanakları sağlanmış, kendini ve mesleki becerilerini geliştirmiş yöneticilerin gerekliliğidir. Eğitimli okul müdürlerinin olumlu bir okul iklimi oluşturmada, öğretmenlerin ve okul personelinin iş doyumunu artırmada, velilerle işbirliği yapmada daha etkili olabildiği rahatlıkla söylenebilir (Süngü, 2012, s. 39).

Bu noktada mesleki gelişim kavramı iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Birincisi bireyin mesleki gelişim adına kendi çabasıyla aldığı eğitimlerin tümü, ikincisi ise bireyin kurumu tarafından sağlanan eğitim, sempozyum ve çalışmalar olarak kabul edilebilir (Gürkan & Toprakçı, 2018, s. 65-66). Mesleki gelişimin en temelde bilgi, beceri ve tutumlar olmak üzere üç alana odaklandığı söylenebilir (Hussin & Al Abri, 2015, s. 91). Hızla değişen ve gelişen dünyada birçok konuda mesleki gelişime ihtiyaç duyulabileceği ifade edilebilir. Çoğu okul müdürü günümüzde yok olmaya yüz tutan veya var olmayan bir dünyada görev yapmak için hazırlanmış oldukları için yeni zorluklarla karşılaşmakta ve dolayısıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarına ihtiyaç artmaktadır (Cunha vd., 2020, s. 1). Bu anlamda bireyler için mesleki gelişim hem enerji ve zaman tüketen hem de enerji ve zaman yenileyen olabilir (Nicholson vd., 2005, s. 14).

Türkiye’de okul müdürlerinin göreve başlamadan önce herhangi bir eğitim almaması, mesleki gelişim eğitimlerini zorunlu hale getirmiştir denebilir. 21. Yüzyılda okul müdürlerinin kendini sürekli olarak geliştiren, teknolojiyi takip eden ve yeni teknolojilerin eğitime uyarlanmasına hâkim, okul gelişimi için çabalayan, iletişimi iyi, sorumluluk sahibi birer lider olmaları beklendiği düşünülürse hizmet esnasında eğitimin önemi de daha iyi anlaşılacaktır (Gülmez & Yavuz, 2016, s. 225).

2.8.1. Dünyada Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi

Eğitim yönetimi alanının kurucusu olan ABD’de okul müdürlerinin hizmet içi eğitimi eyaletler arasında farklılıklar gösterse de ortak noktalar üzerinde durularak konu açıklanabilir. Eyaletlerin bazılarında meslektaş destekli eğitim veya mentorluk, yeni müdürleri göreve hazırlama görevini üstlendiği gibi performanslarının değerlendirilerek okul müdürlüğü görevlerine devam edip etmeyeceklerinin belirlenmesinde bir ölçüt olma görevini üstlendiği söylenebilir (Gümüş & Ada, 2017, s. 179). Ayrıca okul müdürlerinin iki yıl boyunca bir grup olarak toplanıp okullarda çözülmesi gereken sorunları dile getirerek çözüm aramaları ve paylaşım yapmaları şeklinde bir meslektaş dayanışması hizmet içi eğitim programı da son zamanlarda geliştirilerek popüler hale gelen bir uygulamadır. Ayrıca ulusal konferanslar ve e-öğrenme ortamlarıyla mesleki gelişim olanakları sunulduğu gibi tüm bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinin farklı kuruluşlar ve yönetimler tarafından desteklendiği rahatlıkla söylenebilir. (Balyer & Gündüz, 2011, s. 186-187). Ayrıca eyaletlerin birçoğunda belli standartlarla geliştirilmiş ve yasalarla düzenlenmiş zorunlu mesleki gelişim eğitimleri mevcuttur. Okul müdürleri için her yıl veya beş yılda bir olmak üzere ortalama 18 ile 21 saat arasında değişen saatlerde düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerine katılım zorunlu tutulmuştur. Aksi durumlarda okul müdürlerinin, müdürlük sertifikasının iptali ve işini kaybetmesi gibi durumlarla karşılaşabilmektedir (Nicholson vd., 2005, s. 22-30).

Almanya’da okul müdürlerinin hizmet esnasında yetiştirilmeleri eyaletlerin sorumluluğunda olmakla birlikte, eyaletin öğretmen yetiştiren kurumu tarafından yürütülmektedir. Eğitimleri genellikle uzmanlar, eğitimciler ve hizmet içi eğitim dairesi hazırlamaktadır (Akin, 2012, s. 16). Aşağı Saksonya eyaletinde müdür olarak atanan kişilere yaklaşık bir yıl süren bir hizmet içi eğitim verilmektedir. Bu eğitimde okul müdürlerinin geliştirmesi gereken nitelikler belirlenerek bu niteliklere uygun dört alanda belirlenen bir program hazırlanmış ve uygulanmaktadır. Dört alan yani dört modül olarak hazırlanan eğitim programında; öğretmenlikten müdürlüğe bir rol değişimi ve bir meslek olarak okul müdürlüğü, okulda kalite gelişimi ve kalite geliştirme araçları, personel yönetimi ve personelin geliştirilmesi, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi konuları bulunmaktadır. Belirlenen bu dört alanda okul müdürleri hizmet içi eğitime alınmakta ve nitelikli

hale getirilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca bu programda müdürlere danışmanlık hizmeti de verilmektedir.

İngiltere'ye bakıldığında göreve başlayan okul müdürlerine mesleki gelişimlerini artırmaları için iki yıl içinde çeşitli hizmet içi eğitim imkânları tanınmakta ve kendilerini geliştirmeleri istenmektedir. Kısa süreli kurslar, danışmanlık eğitimleri, akademik çalışmalar için müdürlere belli oranda finansal destek de sağlanmaktadır (Süngü, 2012, s. 42; Uygur, 2021, s. 180). Bu hizmet içi eğitimler ise genellikle okulların kapalı olduğu zamanlarda düzenlenmekte ve okul müdürlerinin hizmet esnasında geliştirilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

Fransa'da ise müdürlerin hizmet öncesi değil hizmet esnasında mesleki gelişimleri ön planda tutulmuştur. Müdürlük için seçilen adaylar yönetici personel yani müdür yardımcısı olarak atanarak iki yıl boyunca hizmet içi eğitime alınarak müdürlüğe hazırlanırlar (Süngü, 2012, s. 39-40). İki yıllık hizmet içi eğitimi başarıyla bitiren yönetici personel müdür olmaya hak kazanmaktadır. Fransa'da müdürlerin yetiştirilmesinde de okul deneyimi ön plana çıkmaktadır. Müdür adaylarının stajyer müdür olarak okullarda deneyim kazanmaları ve kendilerine has projeler geliştirmelerine fırsat verilmeye çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitimler bölgesel ve ulusal düzeyde düzenlenebilmektedir. Okul müdürlüğü için öğretmenliğin yeterli görülmesinden dolayı öğretmen eğitimine daha fazla ağırlık verilmekte olduğu söylenebilir (Balyer & Gündüz, 2011, s. 190-191).

Neredeyse 55 yaşından önce müdür olmanın imkânsız olduğu Japonya'da okul müdürlerinin atanması öncesinde herhangi bir eğitime katılma zorunluluğu yoktur. Okul müdürleri hizmet içi eğitim yoluyla mesleki gelişimlerini kazanmaktadır. Genellikle mesleğin ilk yıllarında verilen hizmet içi eğitimlerde kriz yönetimi, program yönetimi, uluslararası eğitim anlayışı, yasal düzenlemeler, örgüt yönetimi, finans yönetimi gibi dersler verilmektedir. Ayrıca konferans, tartışma ve örnek olay incelemesi gibi etkinlikleri de içermektedir. Okul müdürlerinin bu şekilde hizmet esnasında gelişimleri sağlanmaya çalışılmaktadır (Akın, 2012, s. 10-12).

Güney Kore'de ise göreve atanan müdürlerin her eğitim öğretim döneminde belli sürede hizmet içi eğitimlere katılması zorunlu tutulmuştur. Hizmet içi

eğitimler ise üniversiteler veya hizmet içi eğitim enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlar tarafından verilmektedir (Öztürk & Akkuş, 2020, s. 71). Hizmet içi eğitimlerle mesleki gelişime süreklilik kazandırmak ve bilgi ve yeterliliklerini güncel tutmanın amaçlandığı söylenebilir.

Singapur’da göreve yeni başlayan okul müdürleri bir yılsonunda geniş çaplı bir değerlendirmeye tabi tutularak yapılan değerlendirmenin sonuçları müdürler ile paylaşılır. Daha sonra üç yıl çalışmış olan okul müdürleri tekrar çok geniş çaplı bir değerlendirmeye tabi tutulurlar ve değerlendirme sonuçları kendileriyle paylaşılır. Bu şekilde okul müdürlerinin geliştirilmesi sağlanmaya ve değerlendirmeler sonucunda alacakları eğitimlerde iki ay boyunca ücretli izinli sayılarak teşvik edilmeye çalışılmaktadır (Erdoğan, 2022, s. 61). Ayrıca okul müdürü yetiştirilmesinde kuram ve uygulamaya birlikte yer verilmesi ve deneyimli okul müdürlerinden alınan mentörlük danışmanlık hizmeti de başka bir ayrıntı olarak ifade edilebilir.

Çin Halk Cumhuriyeti’nde görevi başındaki müdürlere ortalama beş yılda bir olmak üzere 360 saatlik geliştirme eğitimi verilmektedir. Ayrıca çok iyi bir yönetim performansına sahip olmuş müdürler için bakanlık tarafından seçilen müdürlere verilen ileri düzey müdür eğitimi verilmektedir. Okul müdürlerinin bir ay boyunca üniversite kampüsünde yaşamaları teşvik edilir ve bu deneyimi raporlaştırmaları istenir. İleri düzey eğitimler için belirlenmiş bir zaman yoktur (Tanrısevdi & Kırıl, 2018, s. 229; Coşkun & Çelikten, 2020, s. 3003). Ayrıca okul yöneticileri yılda en az bir kere hizmet içi eğitime alınmakta ve belirlenmiş zamanlarda okul müdürleri bir araya gelerek eğitimin sorunlarını aralarında tartışmaktadırlar. Bu tartışmalara veli temsilcileri ve eğitim komisyonu üyeleri de katılmaktadır (Öz, 2019, s. 322). Eyalet eğitim komisyonu her sene 200 okul müdürünü özel öğretim ve liderlik geliştirme programı için seçmekte ve eğitime almaktadır. Hizmet içi eğitim olarak kabul edilebilecek başka bir uygulamada ise beş yılda bir olmak üzere tüm okul müdürleri arasından belli değerlendirmelere göre yüz okul müdürü seçilerek bu okul müdürlerinin diğer okul müdürlerine rehberlik yaparak gelişimlerini koordine etmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca bu okul müdürlerinin arasından seçilen on okul müdürü ise ulusal “model müdür” olarak seçilmektedir (Tanrısevdi & Kırıl, 2018, s. 229).

Finlandiya’da okul müdürleri göreve başladıktan sonra da hizmet içi eēitimler yoluyla eēitime alınmaya devam edilmektedir. Hizmet içi eēitim kurslarının bir kısmı zorunlu olmakla birlikte niversiteler vasıtasıyla ileri düzey yöneticilik kursları da verilmektedir. Eēitim içerikleri okul yönetimi, finansman, insan kaynakları ve stratejik planlama olan hizmet içi eēitimler okul müdürleri görevde oldukları sürece devam etmektedir. Her yıl yerel yönetimler tarafından belirlenen sürelerde hizmet içi eēitime katılmaları zorunlu olan okul müdürlerinin hizmet içi eēitim maliyetleri de yerel yönetimler tarafından karşılanmaktadır (Erdoēan, 2022, s. 64).

Güney Afrika’da ise okul müdürler için bir hizmet öncesi eēitim yoktur. Buna karşılık müdürlerin biroēu için yerel düzeyde planlanan hizmet i eēitim planlamalarıyla gelişim saēlanmaya çalışılmaktadır (Mestry & Singh, 2007, s. 478).

İsveç’te de müdürler, profesyonel gelişimlerini teşvik etmeyi amaçlayan bir eēitim olan İsveç Ulusal Müdür Eēitim Programına müdür olarak çalıştıkları ilk üç yıl boyunca katılırlar (Jerdborg, 2021, s. 2).

Okul mdrlē eēitimlerinin göreve başladıktan sonra verildiēi Avusturya’da okul müdürlerine sistematik bir eēitim verildiēi söylenebilir. Sosyal ve bireysel olarak iki aşamadan oluşan eēitimlerden sosyal aşamanın ieriēi iletişim ve liderlik, çatışma yönetimi, ders denetimi, okul geliştirme, okul yönetimi, zaman yönetimi, toplantı teknikleri, kişisel gelişim gibi konular yer almakta; bireysel aşamada ise alanyazın tarama ve proje çalışmaları yer almaktadır (Balkar & Kalman, 2015, s. 144).

2.8.2. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi

Türkiye’de okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması konusunda yürürlükte olan 05.02.2021 Tarih ve 31386 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eēitim Bakanlıēına Baēlı Eēitim Kurumlarında Yönetici Seçme ve Görevlendirme Ynetmeliēinde okul müdürü olmak için şartlar, yeterlilikler belirlenmiş ve uygulanmaktadır. Çalışmanın 43 ve 44. Sayfalarında belirtildiēi üzere uygulanan yönetmelikteki şartlar ve yeterlilikler dışında 11.03.2022 Tarih ve 31775 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eēitim Bakanlıēı Hizmet İçi Eēitim

Yönetmeliği'nde de görüleceği gibi hiçbir şekilde hizmet içi eğitim veya mesleki gelişim kursunun zorunlu olmadığı görülmektedir (MEB, 2022).

Türkiye'de yönetici ve öğretmenler için düzenlenecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iki şekilde düzenlenebileceği görülmektedir. Bakanlıkça düzenlenecek olan mesleki gelişim faaliyetleri Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Yerel düzeyde planlanan mesleki gelişim faaliyetleri ise İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir (MEB, 2022, Md. 8).

Bakanlıkça veya il düzeyinde yapılan mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın nasıl olacağı aynı yönetmelikte şu şekilde belirlenmiştir.

Hizmet içi eğitim faaliyetine katılma

MADDE 20- (1) *Hizmet içi eğitim faaliyetine katılacaklar, personelin eğitim ihtiyacı ve talebi, programın özellikleri ve eğitimin amacı dikkate alınarak oluşturulacak başvuru kriterleri doğrultusunda merkezde ilgili genel müdürlükçe, mahallinde ise il millî eğitim müdürlüklerince belirlenir.*

(2) *Başvurusu onaylanan personelin hizmet içi eğitim faaliyetine katılması zorunludur.*

(3) *Hizmet içi eğitim faaliyetine, birim ya da il millî eğitim müdürlüklerinin teklifleri ve denetim raporları doğrultusunda ilgili genel müdürlükçe veya il millî eğitim müdürlüklerince resen personel alınabilir.*

(4) *Bakanlığa bağlı özel öğretim kurumları, özel öğrenci yurtları ve benzer statüdeki kurumlar ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarında görevli personel, kurumlarının teklif etmesi ve giderlerinin kendileri veya kurumlarınca karşılanması kaydıyla Bakanlıkça düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınabilir.*

(5) *Onay listesinde yer almayan personel hizmet içi eğitim faaliyetine katılamaz.*

(6) *Yargı kararları, özel mevzuat hükümleri veya özel durumlar hariç olmak üzere, seminer ve kursların düzenlenebilmesi için en az 10 kursiyer/katılımcı şartı aranır (MEB, 2022, Md. 20).*

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine okul müdürü veya başka personelin resen alınabileceği dışında herhangi bir mesleki gelişim zorunluluğu bulunmamaktadır. Okul müdürlerinin, değişen mevzuat, gelişen teknoloji, farklılaşan çevre koşulları nedenleriyle zaman zaman bakanlık ve il müdürlükleri düzeyinde resen meslek gelişim kurslarına alındıkları olmaktadır. İş güvenliği, protokol kuralları, kapsayıcı eğitim, soruşturma teknikleri gibi çeşitli mesleki gelişim kursları düzenlenmekte; gerek resen gerekse gönüllülük esasına göre yöneticiler kursa alınabilmektedir.

Türkiye’de okul müdürleri için dünyanın çeşitli ülkelerinde olduğu gibi zorunlu, sistematik ve sürekli mesleki gelişim eğitimleri düzenlenmemektedir.

2.9. Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri ile ilgili olarak dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların bulgularına değinilecektir.

2.9.1. Dünya’da Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Dünya genelinde okul müdürlerinin öğrenme şekilleri, kültürel, sosyo-ekonomik ve eğitim sistemlerine bağlı olarak çeşitli değişiklikler gösterebilmektedir. Bunun yanında genel olarak yapılan araştırmaların doğrudan yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri ile ilgili olmasa da mesleki gelişim, mentorluk gibi uygulamalarla müdürlerin öğrenme süreçlerini ortaya koymakta olduğu için dikkate alındığı söylenebilir.

Bush ve Haiyan (2000)’ın yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre ise Çin’deki okul müdürlerinin profesyonel gelişimleri büyük ölçüde resmi eğitim programları aracılığıyla sağlanmaya çalışılmakta ve genellikle devlet tarafından düzenlenen seminerler ve atölye çalışmaları aracılığıyla sürdürüldüğü görülmektedir. Bunun sebebinin ise Çin’in hiyerarşik yapısından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca müdürlerin meslektaşları ve üst düzey yöneticilerle işbirliği yaparak öğrendikleri de aynı çalışma sonuçlarında dile getirilmiştir. (Bush & Haiyan, 2000, s. 6).

İngiltere’deki okul müdürlerinin mesleki gelişim süreçlerini inceleyen Leithwood ve Day (2007), okul müdürlerinin genellikle resmi sertifika programları, üniversite işbirlikleri ve profesyonel gelişim ağları aracılığıyla mesleki gelişimlerini sürdürdüklerini belirtmektedir. Müdürlerin işbirlikçi öğrenme ve liderlik becerilerini geliştirmek için ise mentor desteği ve ilişkilerinin büyük önem taşıdığını ortaya koymuştur (Leithwood & Day, 2007, s. 22).

Akın (2012) ise Japonya’da okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini büyük ölçüde uygulamalı deneyimler ve işbaşında öğrenme yoluyla sürdürdüklerini belirtmektedir. Japonya’daki eğitim kültürünün, müdürlerin sürekli öğrenme ve

gelişim içinde olmalarını teşvik ettiği ve okul müdürlerinin düzenli olarak bölgesel ve ulusal konferanslara katılarak mesleki bilgi ve becerilerini güncelledikleri ifade edilmiştir (Akın, 2012, s. 10-12).

ABD'deki okul müdürlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve tercihlerini araştıran Rowland (2017), müdürlerin büyük ölçüde pratik deneyimlerden, meslektaşlarıyla işbirliği yaparak ve profesyonel gelişim programlarına katılarak öğrendiklerini ortaya koymaktadır. ABD' deki müdürler, özellikle liderlik becerilerini geliştirmek için mentorluk programlarına ve profesyonel gelişim eğitimlerine katılmaktadır (Rowland, 2017, s. 15).

Deneyimli okul müdürlerinin öğrenme pratiklerine odaklanan Sahlin (2018) ise İsveç'te deneyimli okul müdürlerinin yerel yönetimler ve üniversitelerin düzenlediği profesyonel eğitim programları aracılığıyla gelişimlerini sağladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca okul müdürlerinin kendilerine sunulan formal eğitim programları esnasında meslektaşlarıyla bir araya gelerek ve deneyimlerini paylaşarak gerçekleştirdikleri informal öğrenmenin de okul müdürlerinin öğrenme pratikleri içinde çok önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymuştur (Sahlin, 2018, s. 10-11).

Fransa, Güney Afrika ve Singapur' da okul müdürlerinin birbirine benzer şekilde büyük ölçüde merkezi hükümet tarafından düzenlenen eğitim programları, sertifikasyon süreçleri, liderlik programları, mesleki deneyim paylaşımı, bölgesel eğitim seminerleri ve liderlik programları aracılığıyla mesleki gelişimlerini sürdürdükleri söylenebilir (Meestrey, 2017, s. 1; Ng, 2012, s. 29).

Day, Sammons ve Gorgen (2020), İngiltere, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda'da okul müdürlerinin profesyonel gelişiminde etkili olan faktörleri incelemişlerdir. İngiltere'deki müdürler, yenilikçi liderlik uygulamalarına daha fazla önem verirken, Kanada'daki müdürler ise işbirliği ve ortak çalışma kültürüne daha fazla odaklanmaktadır (Day, Sammons & Gorgen, 2020, s. 35). Araştırma, öncelikle müdürlerin öğrenme stillerinin kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamdan etkilendiğini belirtmektedir. Liderlik becerilerinin üzerinde durulan araştırmada müdürlerin liderlik becerilerini geliştirmek için sürekli profesyonel öğrenme topluluklarına katılmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Tirri, Eisenschmidt, Valickis & Kuusisto (2021), yaptıkları araştırmada Finlandiya’ daki okul müdürlerinin yaşadıkları zorlukları incelemişler ve mesleki gelişim süreçlerinde yaşanan zorluklar da dahil liderlerin öğrenmelerini incelemişlerdir. Finlandiya’da eğitim sisteminin müdürlerin meslektaşlarıyla işbirliği yaparak ve deneyim paylaşarak öğrendikleri bir yapıya sahip olduğu ve okul müdürlerinin kendi okullarındaki öğretmenlerle sıkı bir işbirliği içinde olmaları ve bu şekilde liderlik becerilerini geliştirmelerinin teşvik edildiği belirtilmiştir (Tirri vd., 2021, s. 5-6). Bu durumun müdürlerin yenilikçi yöntemlere ve sürekli mesleki gelişime odaklanmalarını sağladığı düşünülebilir.

Klein ve Schwanenberg (2022)’ ın yaptığı mesleki gelişim süreçleri araştırmalarında Almanya’da okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini büyük ölçüde üniversiteler ve eğitim enstitüleri tarafından sunulan programlar aracılığıyla sürdürdükleri belirtilmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmek için sürekli olarak profesyonel gelişim programlarına katıldıkları; meslektaşlarıyla işbirliği yaparak ve deneyim paylaşarak öğrendikleri belirtilmektedir (Klein & Schwanenberg, 2022 s. 374).

2.9.2. Türkiye’de Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratikleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de de eğitim liderleri olarak okul müdürlerinin mesleki gelişim süreçleri ve öğrenme pratikleri, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu başlık altında konu üzerine yapılan bazı araştırmalar incelenerek Türkiye’de okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri konusunda elde edilen araştırma sonuçlarından kısaca bahsedilmiştir. Türkiye’deki okul müdürlerinin öğrenme şekilleri üzerine yapılan araştırmalar, müdürlerin mesleki gelişimlerini çeşitli yollarla sürdürdüklerini ortaya koymaktadır. Hizmet içi eğitim programları, profesyonel öğrenme toplulukları, kişisel öğrenme stratejileri, meslektaşlarıyla işbirliği ve dijital öğrenme araçları, müdürlerin öğrenme süreçlerinde önemli rol oynamaktadır.

Gümüş ve Ada (2017), yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerini incelemişler ve araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin öğrenme pratikleriyle ilgili bazı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmada temel olarak öğrenme şekilleri mentora danışmana sahip olma, müfettişlerin

rehberliği, meslektaşlarla yapılan formal ve informal toplantılar ve hizmet içi eğitimler olduğu ortaya konmuştur (Gümüş & Ada, 2017).

Gümüş ve Bellibaş (2017) tarafından yapılan alışma, Türkiye'deki okul mdrlерinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve öğrenme pratiklerini incelemektedir. Araştırma, mdrlерin büyük ölçüde hizmet içi eğitim programları ve mesleki gelişim seminerleri aracılığıyla öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, mdrlерin kişisel çabalarla mesleki gelişimlerini sürdürdükleri vurgulanmaktadır (Gümüş & Bellibaş, 2017, s. 1156).

Işık ve etin (2018) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri ile ilgili olarak bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmada kişisel gelişim ve profesyonel gelişim, okul iklimi, öğrenme kültürü, güven ve meslektaştan öğrenme olmak üzere beş boyut ve 41 maddeden oluşan bir ölçek yapısı geliştirildiği görülmektedir (Işık & etin, 2018, s. 823-836). Geliştirilen ölçekte okul yöneticilerinin öğrenme yaklaşımlarının da yanıt beklenen sorular arasında bulunduğu söylenebilir.

Okul mdrlерinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, mesleki gelişimleri, öz yeterlikleri, liderlik becerileri gibi konularda araştırmalar olsa da nasıl öğrendikleri konusu ile ilgili olarak Türkiye'de az sayıda kaynağa rastlandığı söylenebilir. Alanyazında okul mdrlерinin mesleki gelişimleri, atama yönetmeliklerinin incelenmesi, atama model nerisi, okul iklimin etkisi gibi birçok araştırma bulunsa da öğrenme pratikleri ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma okul müdürlüğüne atanan kişilerin müdürlüğü öğrenme pratiklerini/yöntemlerini kendileriyle yapılan yüz yüze görüşmeler vasıtasıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 72).

Çalışmada okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratikleri hakkındaki görüşlerini incelemek üzere olgubilim/fenomonoloji deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim ya da fenomonoloji bireylerin belli bir deneyimlemesi sonucu oluşturdukları anlamlara odaklanmaktadır. Olgubilim bilginin başlangıç noktasının kendi deneyimleri olduğu felsefi görüşünden doğmuştur (Çapar & , 2022, s. 300). Bireylerin deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını inceleyen olgubilim; yaşananlar ile bireyin bunları nasıl anladıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmakla birlikte, bir olgunun nasıl deneyimlediğini ortaya koymak ve bireyler arasındaki ortak noktaları incelemek için en uygun nitel araştırma deseni olarak ifade edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 72). Bu çalışmada okul müdürlerinin yönetsel bağlamda öğrenme pratiklerine ilişkin görüşleri onların deneyimlerine bağlı olarak incelendiği için olgubilim/fenomonoloji deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Zonguldak ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda okul müdürlüğü görevinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise müdürleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, küçük bir örneklem oluşturup buna dayalı olarak araştırma problemine taraf

olan kişilerin çeşitliliğini arttırarak (Yıldırım ve Şimşek, 2011) benzeşik farklı durumların belirlenip araştırmanın bu durumlar üzerinden yürütülmesidir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu doğrultuda araştırmaya katılacak okul müdürleri seçilirken tek bir eğitim kademesi yerine, ilkokul, ortaokul ve lise gibi farklı eğitim kademeleri seçilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin mesleki kıdem ve bulundukları okulda çalışma süreleri açısından da çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Tablo 3.1’de çalışma grubuna ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcı Bilgileri

KATILIMCI	C	YAŞ	MEZUNİYET	MESLEKİ KIDEM	MÜDÜRLÜK KIDEMİ	ÖĞRETİM KADEMESİ
K1	K	52	Yüksek Lisans	28	6	Okul Öncesi
K2	K	46	Yüksek Lisans	22	16	İlkokul
K3	K	52	Lisans	32	9	Okul Öncesi
K4	K	41	Yüksek Lisans	19	6	İlkokul
K5	K	40	Yüksek Lisans	20	2	Ortaokul
K6	K	55	Lisans	34	7	Ortaokul
E1	E	48	Lisans	23	9	Ortaokul
E2	E	46	Yüksek Lisans	23	18	Ortaokul
E3	E	50	Lisans	24	10	İlkokul
E4	E	39	Lisans	15	3	Okul Öncesi
E5	E	45	Lisans	23	7	Ortaokul
E6	E	44	Lisans	17	2	İlkokul
E7	E	47	Lisans	23	9	Lise
E8	E	49	Lisans	25	7	Lise
E9	E	49	Doktora	25	8	Lise
E10	E	46	Yüksek Lisans	25	12	İlkokul
E11	E	37	Yüksek Lisans	15	5	Ortaokul
E12	E	32	Lisans	11	4	Okul Öncesi
E13	E	45	Lisans	20	1	Lise
E14	E	43	Lisans	21	3	İlkokul
E15	E	45	Lisans	20	10	İlkokul
E16	E	52	Lisans	27	16	Ortaokul
E17	E	44	Lisans	22	2	İlkokul
E18	E	60	Lisans	35	27	Ortaokul
E19	E	43	Doktora	21	8	Lise

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Zonguldak ilinde görev yapan okul mdrlrinden araştırmaya katılmayı kabul eden 25 okul müdürü ile görüşme yapılmıştır. Görüşülen yirmi beş okul müdürünün 6 (%24) kadın, 19 (%76) erkekten oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan ve görüşme yapılan okul mdrlrinden 3 () kişinin 30-39 yaş (%12), 16 kişinin 40-49 yaş (%64), 5 kişinin 50-59 yaş (%20) ve 1 kişinin de 60-65 yaş (%4) aralığında olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırmaya katılarak görüşme yapılan okul mdrlrinin büyük çoğunluğunun 40-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılan ve görüşme yapılan okul mdrlrinden 16' sının (%64) lisans, 7' sinin (%28) yüksek lisans ve 2' sinin (%8) de doktora mezunu olduğu görülmektedir. Bu verilere göre araştırmaya katılarak görüşme yapılan okul mdrlrinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul mdrlrinin içerisinde lisansüstü eğitime katılım oranının ise %36 olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılarak görüşme yapılan okul mdrlrinin mesleki kdemleri incelendiğinde bir 1 kişinin 10-14 yıl (%4), 4 kişinin 15-19 (%16) yıl, 12 kişinin 20-24 (%48) yıl, 5 kişinin 25-29 (%20) yıl, 3 kişinin ise 30-35 yıl (%12) mesleki kdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul mdrlrinin çoğunluğunun mesleki kdemde 20 yıl üzerinde olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılarak görüşme yapılan okul mdrlrinin, müdürlükteki görev süreleri incelendiğinde 7 kişinin 1-5 yıl arası (%28), 12 kişinin 6-10 yıl arası (%48), 2 kişinin 11-15 yıl (%8), 3 kişinin 16-20 yıl (%12,5), 1 kişinin de 26-30 yıl (%4) müdürlük tecrübesine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul mdrlrinden 19 kişinin (%76) on yıl ve az süredir görev yapmakta olan okul müdürü olduğu görülmektedir

Araştırmaya katılarak görüşme yapılan okul mdrlrinin çalıştığı okul kademeleri incelendiğinde 4 kişinin okul öncesi (%16), 8 kişinin ilkokul (%32), 8 kişinin ortaokul (%32) ve 5 kişinin ise lise (%20) kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan okul mdrlrinin görev yaptıkları okul kademelerine göre dengeli dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca araştırmaya

katılan okul müdürlerinin çoğunluğunun temel eğitim okullarında görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle etik kurul kararı ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda araştırma yapabilmek için araştırma izni alınmıştır (Ek-1, Ek-2). Gerekli izinler alındıktan sonra görüşme yapılacak okul müdürleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlçe ve çalışılan okul kademesi göz önünde bulundurularak gönüllü müdürlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin büyük çoğunluğu yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ulaşım ve görüşme zamanı ayarlanamaması gibi nedenlerle müsait olunan zaman dilimlerinde çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. 13 görüşme yüz yüze, 12 görüşme ise çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce okul müdürlerine görüşmenin amacı, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve cevapların bu araştırmada kullanılacağı açıklanmıştır. Yapılan görüşmeler 10 dakika ile 45 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler esnasında sonradan yazıya geçirilmek üzere öğretmenlerin rızasıyla ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler yazıya geçirildikten sonra istemeleri halinde e-posta yoluyla kendilerine gönderileceği ve bilgilerin doğruluğunu onaylayabilecekleri belirtilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Kullanılan görüşme formu, alanyazından (Yıldırım & Şimşek, 2006) yararlanarak geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı yönetici atama yönetmeliği incelenmiştir. Yönetmelik doğrultusunda belli ön şartlara sahip olan öğretmen ve müdür yardımcılarının önce yazılı sonrasında ise sözlü sınava tabi tutularak müdürlüğe atandıkları görülmüştür. Aynı yönetmelikte tanımlanan müdürün görevleri bölümü incelenerek okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken görevler ve alması gereken sorumluluklar göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda müdürlüğü öğrenme pratikleri ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular öncelikle uzman görüşüne gönderilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda sorulara ilk şekli verilmiştir. Sorular bu şekilde hazırlandıktan sonra

MEB'e bağılı resmi okullarda görev yapan üç okul müdürüne gönderilerek ve görüşleri alınmıştır. Bu şekilde pilot görüşme sonucu hazırlanan sorular uzman görüşüne gönderilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda sorulara son şekli verilmiş ve araştırmada kullanılmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılmaya gönüllü anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise müdürü olmak üzere veri doyumu sağlanana kadar görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yaş, cinsiyet, mezuniyet, kıdem, çalışılan okul kademesi gibi demografik bilgileri içermektedir. Görüşme formu, 13 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu Ek 3'de gösterilmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Görüşmeler ve görüşme formları yoluyla elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilecektir. İçerik analizine göre elde edilen verilerden, birbirine benzeyenler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş; bu veriler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları deşifre edilmiş ve katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verileri analiz etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapmak için kodlar ve kodları çatısı altına alacak temalar oluşturulmuştur. Kodlar oluşturulurken hibrit yöntem kullanılmıştır. İlk önce literatür taranarak araştırma konusu hakkında oluşturulmuş kodlar taranmış ve kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlarla uyumlu olanlar kullanılmıştır. Analiz sırasında yeni kodlara da ulaşılmıştır. Çıkan kodlar uygun temalar altında toplanmıştır. Örneğin; birinci alt problem durumu bulguları olarak ortaya çıkan kodlar olumlu duygular, olumsuz duygular, hazır hissetme ve idari deneyim temaları altında sınıflandırılırken ikinci alt problem durumu bulguları olarak ortaya çıkan kodlar kişisel özellikler, kişisel beceriler, mesleki özellikler, mesleki beceriler temaları altında sınıflandırılmıştır.

3.6. Geçerlilik

Görüşme aşamasını başlatmadan önce iki katılımcıyla ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu gerçekleştirilen görüşme yazıya dökülmüş, daha sonra bir akademisyene uzman görüşü için gönderilmiştir. İlk amaç, araştırma sorularının araştırılan konuyu ölçebilecek düzeyde olup olmadığını ve istenilen bilgiyi katılımcılardan alıp alamadığını görmek olmuştur. Sorular üzerinde gerek ön görüşmeler gerek uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dış geçerliliği sağlama amacıyla araştırma, maksimum çeşitleme yoluyla Zonguldak iline bağlı tüm ilçelerde görev yapan 25 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın okul türü, eğitim kademesi gibi katılımcıların çalışma özellikleriyle ilgili bilgiler açık bir şekilde verilerek dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliğin sağlanması için araştırma soruları hazırlama, veri toplama ve veri analizi süreci şeffaf bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmanın sınırlıkları da açıkça ifade edilmiştir.

3.7. Güvenilirlik

Creswell (2013, s. 255)'e göre nitel bir araştırmanın güvenilirliğini sağlamanın yollarından biri yapılan görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesi, eksizsiz bir şekilde yazıya geçirilmesi, iki farklı araştırmacı tarafından kodlanma yapılması ve en sonunda kodların karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayda alınmış ve sonrasında yazıya geçirilmiştir. Yapılan ilk görüşmeler iki eğitim yönetimi alanında uzman olan iki öğretim üyesine gönderilerek kör kodlama tekniği ile birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Oluşturulan kodların tutarlığı ve objektifliği incelenmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra araştırmacı, danışman ve uzmanların kodlamaları arasındaki görüş birliği / ayrılığı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle hesaplanmıştır. Güvenirlik = görüş birliği sayısı / (görüş birliği sayısı + görüş ayrılığı sayısı). Buna göre araştırmacı ve uzman görüşleri arasında %95'lik bir görüş uyumuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı görüşmelerine ve kodlama sürecine devam etmiştir. Nitel araştırmalarda farklı araştırmacıların aynı verileri toplayabilmesi ya da analizler sonucu aynı sonuca ulaşabilmesi zor bir durumdur fakat araştırmacı izlediği süreci şeffaf bir şekilde açıklayarak ve sonuçlara kendi kişisel düşüncelerini yansıtmayarak dış güvenilirliği sağlayabilir (Yılmaz & Şimşek, 2021, s. 287). Nitel araştırmalarda uzman görüşleri

arasındaki uyumun %90 üzeri olması beklenmektedir (Saban, 2008). Bu amaçla verilerin toplanma ve analiz süreçleri şeffaf bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin isimleri gizli tutulduğundan her bir okul müdürü için bir kod verilmiştir. (Erkek okul müdürleri için E1, E2, E3...; kadın okul müdürleri için K1, K2, K3...) Araştırma kapsamında elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda cevap aranan sorularla ilgili tema, kod, katılımcı, katılımcı görüş örnekleri ve frekans bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca her tablonun altında bulgular yorumlanmıştır. Bulgulara nasıl ulaşıldığı yapılan alıntılarla açık bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Bu alıntılar, bulguların tamamen katılımcıların görüşlerine göre ortaya çıktığını ve araştırmacının kişisel fikirlerinden kesinlikle bağımsız olduğunu göstermektedir.



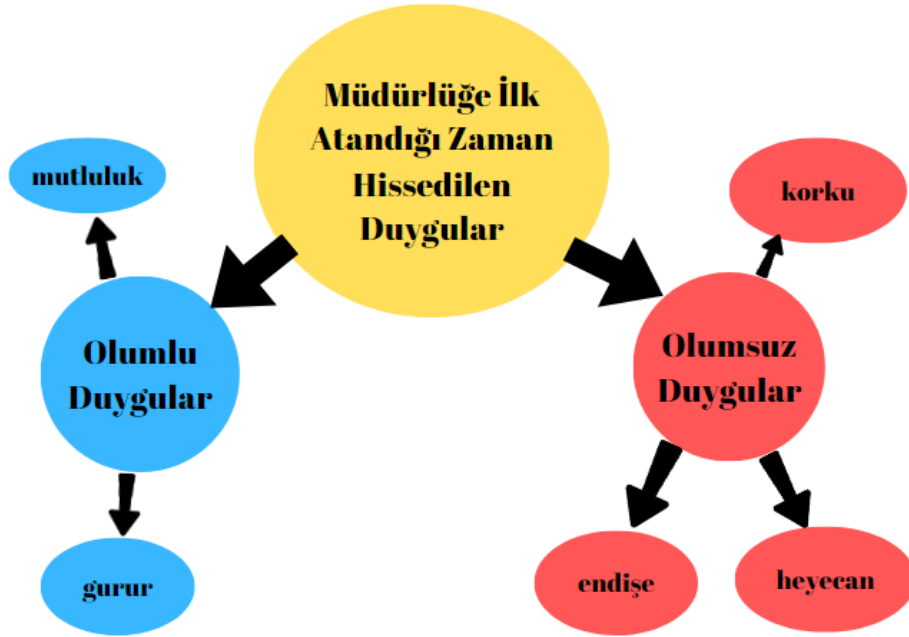
4. BULGULAR

Bu bölümde okul müdürlerinin öğrenme pratikleri ile ilgili olarak 25 okul müdürünün görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular; şekiller, tablolarda temalar kodlar ile sunulmuş, okul müdürlerinin görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “Okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde yaşadıkları duygular nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara müdürlük görevine ilk kez atandıkları zaman yaşadıkları duygular sorulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.1: Yaşanılan Duygular



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.1: Müdürlük Görevine Atandığı Zaman Yaşanılan Duygular

Müdürlük görevine ilk kez atandığınız zaman yaşadığınız duyguları hatırlıyor musunuz?					
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%	
Olumsuz Duygular	Heyecan	K1, K2, K4, K5, E1, E2, E3, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E13, E15, E17, E19	17	68	
	Endişe	K4, K6, E2, E11, E12, E14, E19	7	28	
	Korku	K2	1	4	
Olumlu Duygular	Mutluluk	E1, E7, E14, E15, E16, E18	6	24	
	Gurur	E7, E9, E10	3	12	
İdari Deneyim	yok	K1, K2, K3, K4, K6, E2, E3, E9, E12, E15,	10	40	
	md yrd	K5, E1, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E13, E14, E16, E17, E18, E19	15	60	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

*md yrd: müdür yardımcısı

Katılımcıların müdürlüğe atandıklarını öğrendiklerinde heyecan, korku, endişe, mutluluk ve gurur duygularını yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılardan 16 kişinin heyecan, 6 kişinin endişe, 6 kişi mutluluk, 3 kişinin gurur ve 1 kişinin de korku duygularını yaşadıkları görülmektedir. En çok yaşanan duygunun 16 kişinin ifade ettiği heyecan olduğu görülmektedir.

➤ “Atandığım süreçte heyecan duydum tabi ki. Çevremde değişiklikler olacağının da ve bu beni hem heyecanlandırıyordu hem de kaygılandırıyordu.” **E19**

➤ “Müdürlük görevine başladığımda, müdür yardımcısı olarak görev yapmış olmanın verdiği bir güven vardı.Okul müdürü olarak yapılması gereken işleri öncesinde deneyimlemiş olmakla birlikte yine de bir okulun tüm sorumluluğunu üzerimde hissetmenin vermiş olduğu bir heyecan da vardı.” **K5**

➤ “.....Müdür yardımcısı olarak da fazla bir tecrübem yoktu.Bu yüzden de heyecan ve endişe duyduğumu çok net hatırlıyorum.” **E11**

➤ “ Öncelikle sevindim tabi ki. Daha sonra ise nasıl yapacağım, yapabilir miyim, kendimi kabul ettirebilir miyim endişesine kapıldım. Daha önce idari işlerde görev almama rağmen bu şekilde bir endişeye kapıldığımı söyleyebilirim.” **E14**

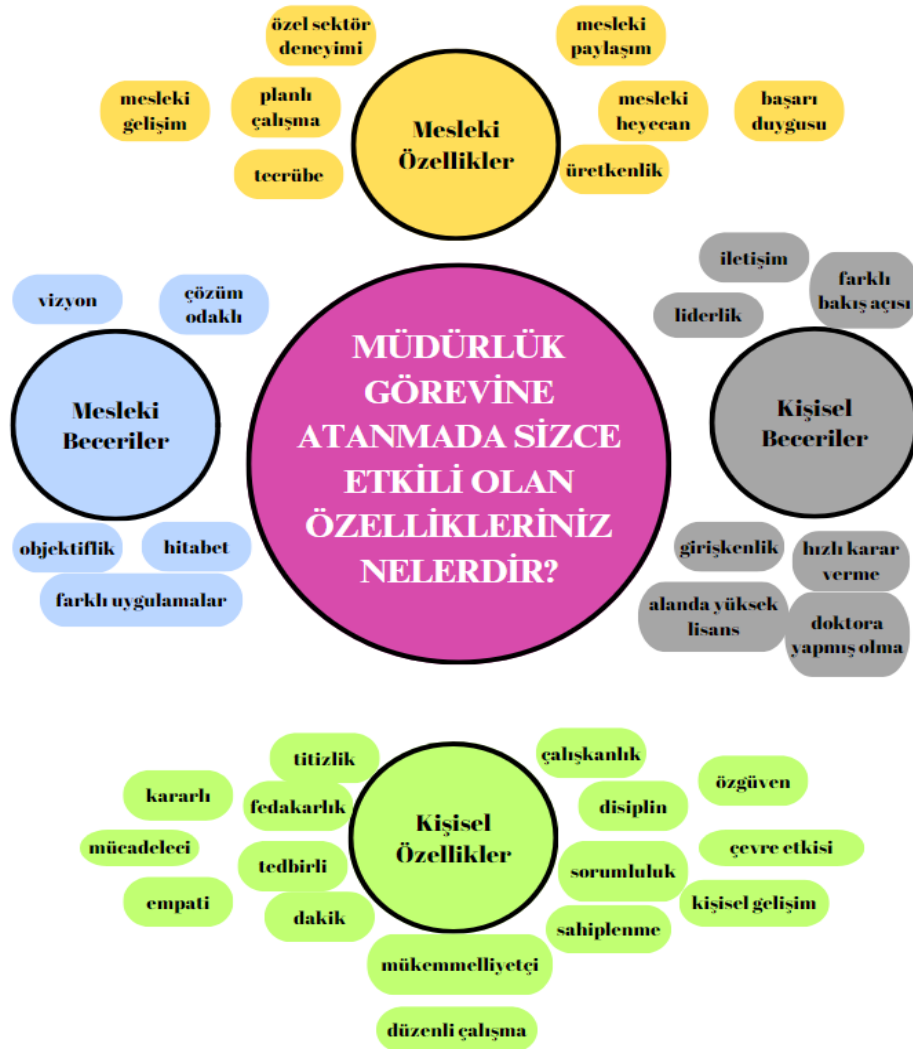
Katılımcıların en az yaşadıkları duygunun ise 1 kişinin ifade ettiği korku olduğu görülmektedir. 1 katılımcının ise herhangi bir duygu hissetmediğini ifade ettiği görülmektedir.

➤ “.....Mutlu olmam gereken yerde heyecan ve korku duygularını yaşadım.....” **K2**

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “Okul müdürlerinin okul müdürlüğüne atanmak üzere yönetsel süreçlerin öğrenme pratiklerinin kazanılmasında etkili olan özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara müdürlük görevine atanmada kendilerine göre etkili olan özellikleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda şekil, tablo ve örnek cümlelerle sunulmuştur.

Şekil 4.2: Müdürlük Görevine Atanmada Etkili Olan Özellikler



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.2: Müdürlük Görevine Atanmada Etkili Olan Özellikler

Müdürlük görevine atanmada sizce etkili olan özellikleriniz nelerdir?				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
Kişisel Özellikler	Çalışkanlık	E2, E7, E8, E10, E14, E15, E16	7	28
	Kişisel gelişim	K1, E12, E14, E15, E16	5	20
	Titizlik	K6, E5	2	8
	Fedakarlık	E7, E13	2	8
	Özgüven	E3, E18	2	8
	Mücadeleci	E4, E14	2	8
	Mükemmeliyetçi	E10, E13	2	8
	Sorumluluk	K3	1	4
	Empati	E15	1	4
	Kararlı	E4	1	4
	Tedbirli	E5	1	4
	Dakik	E5	1	4
	Sahiplenme	E14	1	4
	Çevre etkisi	E19	1	4
	Düzenli çalışma	K6	1	4
	Disiplin	E5	1	4
Kişisel Beceriler	İletişim	K1, E1, E3, E4, E9, E11, E12 E15, E17	9	36
	Liderlik	K2, K3, E7, E12, E15	5	20
	Farklı bakış açısı	E2, E9	2	8
	Girişkenlik	E3	1	4
	Hızlı karar verme	E17	1	4
	Alanda yüksek lisans	K5	1	4
	Doktora yapmış olma	E9	1	4
Mesleki Özellikler	Mesleki gelişim	K1, E11, E15	3	12
	Özel sektör deneyimi	E2, E3	2	8
	Planlı çalışma	K6, E5	2	8
	Tecrübe	K1	1	4
	Mesleki paylaşım	K1	1	4
	Mesleki heyecan	K5	1	4
	Üretkenlik	E19	1	4
	Başarı duygusu	E19	1	4
Mesleki Beceriler	Vizyon	E12, E14	2	8
	Çözüm odaklı	E5, E17	2	8
	Objektiflik	K1	1	4
	Hitabet	E9	1	4
	Farklı uygulamalar	E15	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan müdürlüğe atanmalarında etkili olduğunu düşündükleri özellikler konusunda alınan cevaplar kişisel özellikler, kişisel beceriler, mesleki özellikler ve mesleki beceriler olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir.

Araştırmaya katılan 25 kişiden 9 kişi (%37), müdürlük görevine atanmasında iletişim, 7 kişi (%29) çalışkanlık, 5' er kişi (%20) liderlik ve kişisel gelişime önem verme, 3 kişi (%12) mesleki gelişime önem verme, 2' şer kişi ise (%8) vizyona sahip olma, titizlik, fedakârlık, özgüven, mücadeleci olma, çözüm odaklı olma, mükemmeliyetçi, planlı çalışma, farklı bakış açısına sahip olma, özel sektör deneyimine sahip olma özelliklerinin etkili olduğunu düşünmekte oldukları görülmektedir. Tecrübe, objektiflik, yüksek sorumluluk duygusu, empati, hitabet, kararlılık, tedbirli olma, dakik olma, girişkenlik, hızlı karar verme, işi sahiplenme duygusu, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans, doktora eğitimi, farklı uygulamalara duyulan ilgi, krize müdahale, mesleki paylaşım yapma, düzenli çalışma ve mesleki heyecanını kaybetmeme, üretkenlik, başarı duygusu, çevre etkisi kişisel özelliklerinin ise birer katılımcı (%4) tarafından en düşük frekans değerine sahip olan ifadeler olduğu görülmektedir.

➤ *“İletişimim iyidir. Önce bunu söyleyebilirim. İnsan ilişkilerinde empati kurabilen bir yapım var. Ben yöneticilerde olmazsa olmaz özellik olarak iletişim ve empati kurmayı ifade edebilirim.....Farklı uygulamalar, mesleki gelişim, projeler öğretmenlik hayatım boyunca ilgimi çekmiştir ve bu işlerle uğraşmışımdır.....”* E15

➤ *“.....Kendimle ilgili hangi özelliklerimin öne çıktığından bahsetmem gerekirse kesinlikle liderlik, sosyal ilişkilerdeki başarımla, gelişime ve yeniliğe açık olmamın yanı sıra vizyoner olmamı söyleyebilirim.....”* E12

Araştırmaya katılan 25 kişiden sadece 2 kişi sorulan soruya tek kodla cevap vermiştir. Tek kodla verilen cevaplardan biri liderlik diğeri ise özgüven olarak görülmektedir. Müdürlüğe atanmada etkili olan özellikler ile ilgili olarak ifade edilen cevapların etkili iletişim, çalışkanlık, liderlik, kişisel gelişime önem verme, mesleki gelişime önem verme ve vizyon olarak en fazla verilen cevaplar olduğu ve cevapların bu kodlarda yoğunlaştığı söylenebilir.

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, müdürlüğe atanmada etkili olan özelliklerden kişisel özellikler teması içerisinde en fazla ifade edilen özelliğin, 7 kişinin (%28) ifade ettiği çalışkanlık özelliği, ikinci olarak en fazla ifade edilen özelliğin, 5 kişinin (%20) ifade ettiği kişisel gelişim özelliği olduğu görülmektedir. Bu tema altında en az dile getirilen özelliklerin ise, birer kişinin (%4) ifade ettiği sorumluluk, empati, kararlı, tedbirli, dakik, sahiplenme, çevre etkisi ve düzenli çalışma özellikleri olduğu görülmektedir.

➤ *Ben disiplinli bir insanım. Disiplinli olmanın yanı sıra, planlı programlı, dakik, yaptığı işin tüm yönlerini bilmeye çalışan, her zaman ihtiyatlı davranan, dinlemeyi bilen, çözüm odaklı biriyim.Müdürlerde çözüm odaklı olma, planlı olma, tedbirli davranma, disiplinli olma gibi birçok özelliğinin olması gerekir. Müdür yardımcılığı tecrübem ve saydığım kişisel özelliklerimin müdürlükle örtüşmesi müdür olmamda etkili olmuştur diyebilirim. E5*

Kişisel beceriler teması içerisinde en fazla ifade edilen özelliğin, 9 kişinin (%36) ifade ettiği iletişim, ikinci olarak en fazla ifade edilen özelliğin, 5 kişinin (%20) ifade ettiği liderlik özelliği olduğu görülmektedir. Aynı tema altında en az dile getirilen özelliklerin, birer kişi (%4) tarafından ifade edilen girişkenlik, hızlı karar verme, alanda yüksek lisans ve doktora yapmış olma özellikleri olduğu görülmektedir. Mesleki özellikler teması altında kabul edilen ve en fazla ifade edilen özelliğin, 3 kişinin (%12) ifade ettiği mesleki gelişim özelliği olduğu görülmektedir. Aynı tema altında en az dile getirilen özellikler, 1' er kişi (%4) tarafından ifade edilen tecrübe, mesleki paylaşım, mesleki heyecan, üretkenlik ve başarı duygusu özellikleri olduğu görülmektedir. Mesleki beceriler teması altında kabul edilen ve en fazla ifade edilen özelliğin, 2' şer kişinin (%8) ifade ettiği vizyon ve çözüm odaklı olma özellikleri olduğu görülmektedir. Aynı tema altında en az dile getirilen özellikler, 1' er kişi (%4) tarafından ifade edilen objektiflik, hitabet ve farklı uygulamalar özellikleri olduğu görülmektedir.

➤ *Öncelikle Doktora yapmış olmanın artı bir özellik olduğunu düşünüyorum. Bunu rahatlıkla söyleyebilirim. Olaylara ve problemlere bakış açım bu nedenle farklı diye düşünüyorum.15 yıllık öğretmenlik tecrübemin etkisi ile hitabet ve iletişimimin de kuvvetli olduğunu düşünüyorum. Bence iletişim ve hitabet bir yöneticide olması gereken özelliklerin başında geliyor.....E9.*

➤ *“.....Kendimle ilgili hangi özelliklerimin öne çıktığından bahsetmem gerekirse kesinlikle liderlik, sosyal ilişkilerdeki başarımlar, gelişime ve yeniliğe açık olmamın yanı sıra vizyoner olmamı söyleyebilirim.....” E12*

Bir katılımcının ise herhangi bir özelliğe gerek duyulmadan, yazılı sınav ve mülakat komisyonu marifetiyle atamaların yapıldığını ve okul müdürlüğü için herhangi bir özelliğin aranmadığını ifade ettiği görülmektedir.

➤ *Bu göreve sözlü mülakatla atandım. Bu mülakatta genel kültür ve yönetmelikle alakalı üç soru soruluyor. Açıkçası kendimizi anlatabildiğimiz ya da yönetici özelliklerine sahip olduğumuzu gösterebileceğimiz bir ortam değildi. Kimsenin de öyle bir şeye baktığını zannetmiyorum. Mülakat komisyonu o anki düşüncelerine göre veya izlenimine göre kararını vermiştir diye düşünüyorum. K4*

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin okul müdürlüğüne atanmadan önce yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratikleri kapsamında hizmet öncesi eğitim alma durumları nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara müdürlük görevi öncesinde herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo, grafik ve örnek cümlelerle aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 4.3: Hizmet Öncesi Eğitim Durumu

Okul müdürü olarak atandığımızda okul müdürlüğünün gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmenizi sağlayacak ne gibi eğitimler almıştınız?				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
Hizmet Öncesi Eğitim	Eğitim Aldım	K5	1	4
	Eğitim Almadım	K1, K2, K3, K4, K6, E1, E2, E3, E4	24	96
		E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12		
		E13, E14, E15, E16, E17, E18		

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Grafik 4.1: Hizmet Öncesi Eğitim



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan 25 kişiden bir kişinin (%4) okul müdürlüğüne atanmadan hizmet öncesi eğitim aldığı, 24 katılımcının (%96) ise okul müdürlüğüne atanmadan önce müdürlük ile ilgili hizmet öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

➤ İşin kötüsü eğitim almadım. Ancak kendi gayret ve çabalarım ile sürekli, eğitim alanındaki hizmet içi eğitimlere katıldım. Alanımda aldığım eğitimlerin yeterli olmadığını görünce eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmaya karar verdim.....K2

➤Müdür yardımcılığı boyunca beş farklı müdürle çalışıp, hepsinden bir şeyler öğrendiğimi söyleyebilirim. Yani gözlem yeteneği ile bir şeyler kazandım. Bunun yanında Ali BALCI hocanın yöneticilikle ilgili bir kitabını okumuştum. Ayrıca okul Yöneticilerin Sorun Çözme hikâyeleri diye de bir kitap alıp, zaman zaman göz atıyordum. Müdür olduktan sonra kendi çabalarım dışında müdürlüğüm öncesinde herhangi bir eğitim almadım. E5

➤ Eğitim almamıştım tabi. Malum süreçler belli. Ülkemizde okul müdürlüğü için belirli bir eğitim şartı yok. Dolayısıyla süreç içerisinde eğitim gördüm diyebilirim.....Öncesinde dört yıl Müdür yardımcılığı görevini yürütmem aslında bir nevi eğitim süreciydi. Bir okulun işleyiş şekli, neler yapılması gerektiği, öğrenci, öğretmen ve veli profili hakkında gerekli bilgi edinmeme yardımcı oldu. Müdür yardımcılığı görevini yapmamış olsaydım sürece ayak uydurmamın çok zor olacağını düşünüyorum..... E19

➤ Müdürlüğüm öncesinde herhangi bir eğitim almadım. Müdür olmayı istediğim ve planladığım için kendi çabalarım ile bir şeyler öğrenmeye çalıştım atanmadan önce. Yöneticilikle ilgili kitap, makale okumaya çalıştım. Zaten görev yaptığım okullardaki müdürlerimi sürekli gözleyerek yöneticilik, müdürlük anlamında bir şeyler öğrenmeye çalışmıştım.E7

➤ Hiçbir formal eğitim almadım. İnfomal olarak daha önce çalıştığım müdürleri gözlemlemeyi söyleyebilirim. E4.

Hizmet öncesi eğitim alan 1 katılımcının kadın katılımcı olduğu ve okul müdürlüğüne görevlendirilmeden önce eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi aldığını ifade ettiği görülmektedir.

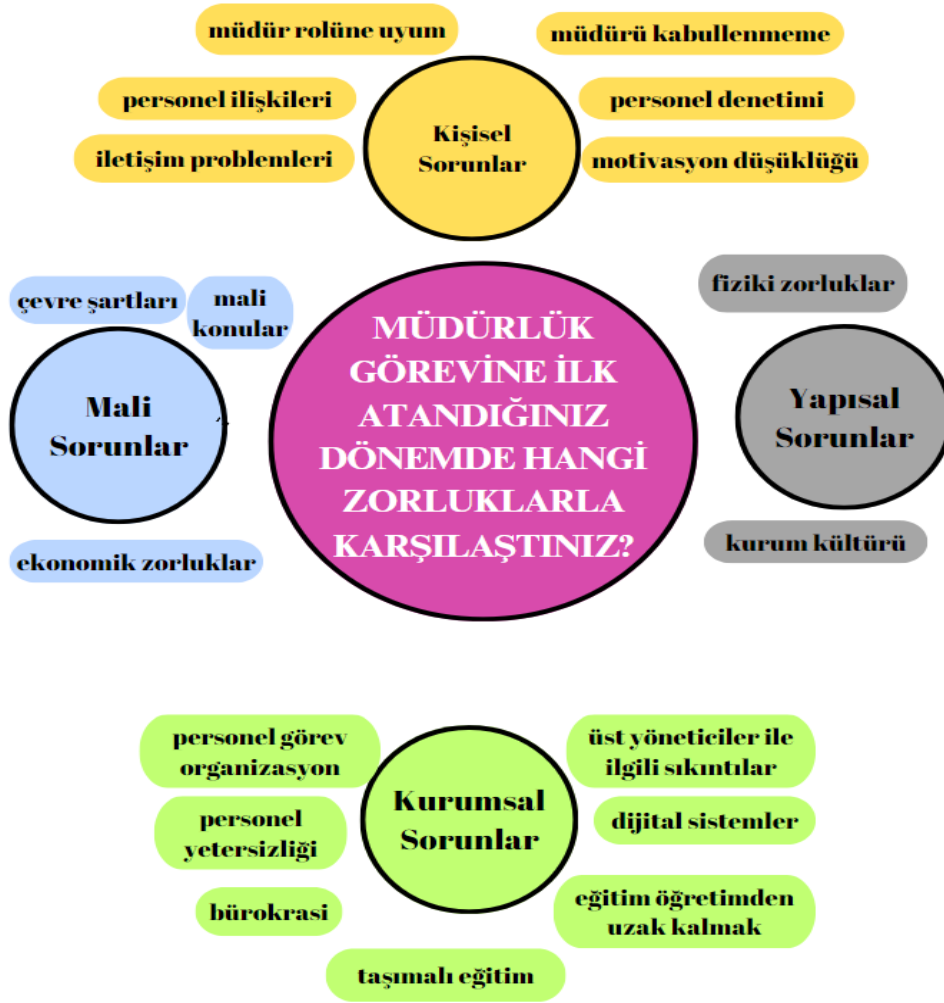
➤ Müdürlük görevine başlamadan önce bu görevin gerektirdiği bilgi ve beceriler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen herhangi bir eğitim almadım. Bu nedenle lisansüstü eğitimde almış olduğum teorik bilgi dışında, özellikle de beceri odaklı bir eğitim almadım. K5

Katılımcılardan müdürlük görevine atanmadan önce hizmet öncesi eğitim almayanlardan 5 kişinin (%20,8) kadın, 19 kişinin (%79,2) erkek olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “okul müdürlüğüne ilk defa atanan okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara ilk atandıkları dönemde yönetsel süreçlere ilişkin karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıda şekil, tablo ve örnek cümlelerle sunulmuştur.

Şekil 4.3: Müdürlük Görevine Başladığı Dönemde Karşılaşılan Sorunlar



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.4: Müdürlük Görevine Atandığı Dönemde Karşılaşılan Sorunlar

Okul müdürlüğüne ilk defa atanan kişilerin yönetsel süreçlerde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
Kurumsal Sorunlar	Bürokrasi	K4, K5, K6, E1, E8, E9, E16	7	28
	Personel yetersizliği	E2, E5, E12, E18	4	16
	Taşınmalı eğitim	K5, E2	2	8
	Dijital sistemler	K6, E12	2	8
	Eğitim öğretimden uzak kalmak	K5, K6	2	8
	Personel görev organizasyon	E19	1	4
	Üst yöneticiler ile ilgili sıkıntılar	E16	1	4
Kişisel Sorunlar	Müdür rolüne uyum	E3, E6, E7, E8, E10	5	20
	Müdürü kabullenmeme	K2, K4, E3, E7, E17, E19	6	24
	Personel ilişkileri	K2, K4, E3, E13, E14	5	20
	İletişim problemleri	E6, E11, E13	3	12
	Motivasyon düşüklüğü	K4, K5	2	8
	Personel denetimi	E5	1	4
Mali Sorunlar	Ekonomik zorluklar	K1, E4, E6, E10, E11, E17 E18	7	28
	Mali konular	E1, E2, E4, E5, E9, E12 E13	7	28
	Çevre şartları	K1, K5, E10	3	12
Yapısal Sorunlar	Fiziki zorluklar	K1, K2, E1, E2, E14, E15	6	24
	Kurum kültürü	K2, E10	2	8

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan alınan ilk göreve başladıkları zaman karşılaştıkları sorunlarla ilgili cevaplar; kişisel sorunlar, kurumsal sorunlar, mali sorunlar ve yapısal sorunlar olmak üzere dört tema şeklinde incelenmiştir.

Kurumsal sorunlar teması altında en fazla ifade edilen cevapların 7 kişinin (%28) ifade ettiği bürokrasi ve 4 kişinin (%16) ifade ettiği personel yetersizliği sorunları olduğu belirtilebilir. Bu tema altında en az karşılaşılan problemlerin 1' er kişinin (%4) ifade ettiği personel görev ve organizasyonu, üst yöneticiler ile ilgili sıkıntılar ve personel denetimi olduğu görülmektedir.

➤ “Karşılaştığım en büyük sorun bürokrasinin gerektirdiği evrak işleri ile ilgilenmekten öğretim liderliğine ayıracak zaman bulamamış olmamdı ve bu sorun hala devam ediyor.” **K5**

➤ Ben en çok üst amirlerimden çektim, onlarla olan ilişkilerde zorlandım diyebilirim..... Çatınız akıyor. Söylüyorsunuz ne gelen var ne giden. Sen bir usta

çağır baktır bakalım ne varmış, kaç lira tutarmış gibi sözler duyuyorsunuz. Resmi yazıyla bildiriyorsunuz, yazıyı ya kabul etmiyorlar ya da sizi çağırıp biye yazdın da bizim başımıza bela ettin bir çatıyı yaptıramıyor musun diye fırça atıyorlar. Arkasından veliler akan çatı için şikâyetle milli eğitime gidince de okulunuzdan yazı ile bildirilmemiş, bildirilince bakarız diye işi yine bize havale ediyorlar.Amirlerimiz herhangi bir sorunu çözmek veya düzgün iş yapmak istemiyorlar bence. Sorunlar hep saklanıyor, gizleniyor bir zaman gelip de kimin elinde patlarsa o da suçlu oluyor. Her şey yapılmış olması için yapılıyor. **E16**

➤ En önemli sorun yardımcı hizmetler personelinin olmamasıydı diyebilirim. Okulda personeliniz yoksa işiniz gerçekten zor. Personel kurumun eli ayağı. Ben göreve başladıktan sonra personel bulana kadar çok sıkıntı çektim **E5**

➤ Beni daha çok milli eğitimdeki yazışma ve bürokratik işler zorladı. Her yanımda bürokrasiyle dolu. Her şey evrak, yazı, çizi, izin vs. olunca zorlandım. Aslında müdür yardımcılığı dönemimden alışkınım ancak müdür olunca bütün sorumluluk sizin omuzlarınıza biniyor ve bürokraside yaşanan her sıkıntı müdüre eleştiri ve fırça olarak geri dönüyor. Günlük rutin işler, rutin yazışmalar, takibi yapılması gereken evraklar, günlük yazılar, günü gününe onay verilmesi gereken ödemeler, her yapılanı belgelemek, olur almak, protokol kuralları vs. gerçekten zorlandım diyebilirim..... **E8**

➤ Bu görevde beni düşündüren çok şey oldu ve hala var aslında. Öncelikle okullarda yönetici olarak görev yapan kişilerde gördüğüm vizyon ve misyon eksikliği, sıradanlaşan, hep kendini tekrar eden kurumlar, yeniliğe ve değişime kapalı yöneticiler, artık emekli olmak için gününü doldurmayı bekleyen yöneticilerimiz, bıkkın eğitimcilerimiz ve elimizi kolumuzu bağlayan yönetmelikler, bitmek bilmeyen mevzuat. Bunların hepsi beni gerçekten düşündüren durumlar. Böyle mi olması gerekiyor diye düşünüp dururum hep. Bu genel olarak beni düşündüren durumlar. Özelde ise benim en çok zorlandığım konu hep personel ilişkileri oldu. İnsanlar çalışmamak için ellerinden geleni yapıyorlar. İki dakika kaytarabilmek için insanların neler yaptığını görmek beni çok rahatsız etmişti. Bu durumları az çok müdür olmadan önce de biliyordum ama insan müdür olup bire bir karşılaşp yaşayınca daha iyi anlıyor. Düzensizliğin düzen olduğu, enerjinin daha çok iş yapmamak için harcadığı, koridorların, sınıfların ve etrafın temizliğinin yapılmamasının alışkanlık olduğu bir ortam. Çalışmamak üzerine kurulmuş bir sistem. Hizmetlinin yönettiği, öğretmenin yönlendirdiği, velinin her türlü hakka sahip olduğu ve okulların üt yöneticisi olduğu garip bir hal almıştı okul. Dolayısıyla bana alışmaları, beni kabullenmeleri zor oldu. İletişim problemleri ve kaçınılmaz son olarak personel, öğretmen ve velilerle problemler yaşadım. Yeni bir düzen kurmaya çalıştığınız zaman alışkanlıkları kırmak zor oluyor. Bu nedenlerle personelle ciddi sıkıntılar yaşadım diyebilirim. Müdürlüğün gerektirdiği diğer görevler bir şekilde öğreniliyor. Ben de öğrendim zamanla. Ancak personelle yaşanan sıkıntılarda süreç zor geçti. **K4**

Kişisel sorunlar teması altında en fazla ifade edilen sorunların 6 katılımcının (%24) ifade ettiği müdürü kabullenmeme, 5' er kişinin (%20) ifade ettiği müdür rolüne uyum ve personel ilişkileri sorunları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Kişisel sorunlar teması altında ifade edilen ve en az karşılaşılan problemin 1 kişinin (%4) ifade ettiği personel denetimi olduğu belirtilebilir.

➤ Öğretmenler odasından ayrılıp, müdür idareci unvanı aldığım günlerin akabinde, öğretmenler odasında en yakın arkadaşınızın bile hakkınızda gıyabınızda eleştirdiğini duymak ya da hissetmek can sıkıcı bir durumdu. Çünkü her zaman aynı ortamı paylaştığınız arkadaşlarınızla aradaki bağ biraz kopmuş gibi oluyor. Masanın öbür tarafına geçtiğiniz için hemen eleştiri başlıyor. Beraber çalıştığınız insanların

hemen sizi eleştirmeye başlaması karşılaştığım ilk ve en önemli zorluktu diyebilirim..... E3

➤ *Neredeyse her şey benim için sorundu. Önceden bir eğitimim olmadığı için her şey karşıma sorun olarak çıktı diyebilirim. Elbette meslek içerisinde biraz bilginiz oluyor ama bunun müdürlük yapmak için yeterli olduğu söylenemez. K3*

➤ *Kurumda bazı değişiklikler yaptığımda değişim ve gelişime çok açık olmayan öğretmenlerin ve çalışanların bakış açıları ve okulu idare etmekte karşılaştığım finansal zorluklar beni epey zorladı. E17*

➤ *.....Herkes kendi grubu ile birlikte okul içi bir güç olmaya ve yönetimde etkili olmaya çalışıyor. Bana göre okulların öncelikli sorunlarından biri bu durum. Öncelikle bu tür durumlarda okul müdürünün kendini kabul ettirmesi zor oluyor. Zaten kendi aralarında birbirlerini kabul etmeyen öğretmen grubu okul müdürünü kolayca kabul eder mi? Bu anlamda ilk zamanlarda sıkıntı yaşadım gerçekten..... K2*

Mali sorunlar teması altında en fazla ifade edilen cevapların 7' şer kişinin (%28) söylediği okulun ekonomik sorunları ve mali konular olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu tema altında katılımcıların en az karşılaştığı problemin 3 kişinin (%12) ifade ettiği çevre şartları sorunu olduğu söylenebilir.

➤ *.....Okulda yemekhane yoktu ve her öğlen taşımali eğitmenin dolayı öğrencilere yemek geliyordu. Mali işler ayrı bir sorun. Mutemetlik ile ilgili bir şey bilmiyordum. Maaş, ek ders ödemeleri, yolluk ödemeleri vs. Öğretmen açığı fazlaydı kendi dersine girerken müdürlük yapmaya çalışıyor üstüne de başka sınıfların yirmi saat İngilizce dersine giriyordum.Okula gel kalorifer yak, derse gir, yazışmaları takip et, ek dersleri düzenle. Zor oldu tabi. E2*

➤ *Göreve başladığım zaman atandığım okulda beni en çok zorlayan şey mali yönetim konusu ve idari işler konusundaki eksiklikler olmuştu. Göreve başladıktan sonraki süreçte okuldan alacaklı olanlar beni aramaya başladı. 3 yıl önce alışveriş yapılmış ama esnafın borcu ödenmemiş gibi. Bu tip sorunları çözmeye çalışmak borçlar yüklü olduğu için motivasyonumu etkilemiş ve zamanımı almıştı.....Yani en çok mali konular beni zorlamıştı. Okulun günlük ihtiyaçları, plansız çıkan harcamalar gibi maliyetler benim için en büyük zorluklardı diyebilirim. E1*

Yapısal sorunlar teması altında en fazla ifade edilen cevapların 6 kişinin (%24) söylediği yapısal sorunun fiziki zorluklar olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu tema altında en az karşılaşılan problemin 2 kişinin (%8) ifade ettiği kurum kültürü cevabı olduğu görülmektedir.

➤ *.....Bir köy okulunda göreve başladığım için sorunların başını ekonomi çekmekle birlikte iletişim ve uyum problemleri de bu sürece eşlik etmiştir. Okulun çeşitli ihtiyaçları var ve siz bu ihtiyaçları karşılamak için okulun ekonomisini bir şekilde çevirmek zorundasınız. Bu konuda çok zorlandım. Gerçekten zor. Ekonomiyi döndürmek için birçok farklı kişi ve kuruluşla iletişime geçmek zorundasınız. Velileri okul aile birliği vs okulda tutmak zorundasınız. Onları işin içine katmak zorundasınız.Dolayısıyla iletişim de zorluklardan biri olarak karşınıza çıkıyor. Çevreyle iletişimin yanında personelle iletişim de önemli. Öğrenci, öğretmen, veli ve çevreyle iletişim konusunda da zorluklar yaşıyor. Bu duruma alışmak da zor oldu. İletişimin bu denli önemli olduğunu yönetici pozisyonuna geçince*

daha iyi anlıyor insan. Tabi bunların yanında göreve alışmak da zor geliyor. Zaman zaman öğretmen gibi düşünüyorsunuz ama müdür olmak başka bir şey sonuçta. Yeri geliyor müdür gibi davranmak zorunda hissediyorsunuz kendinizi.E6

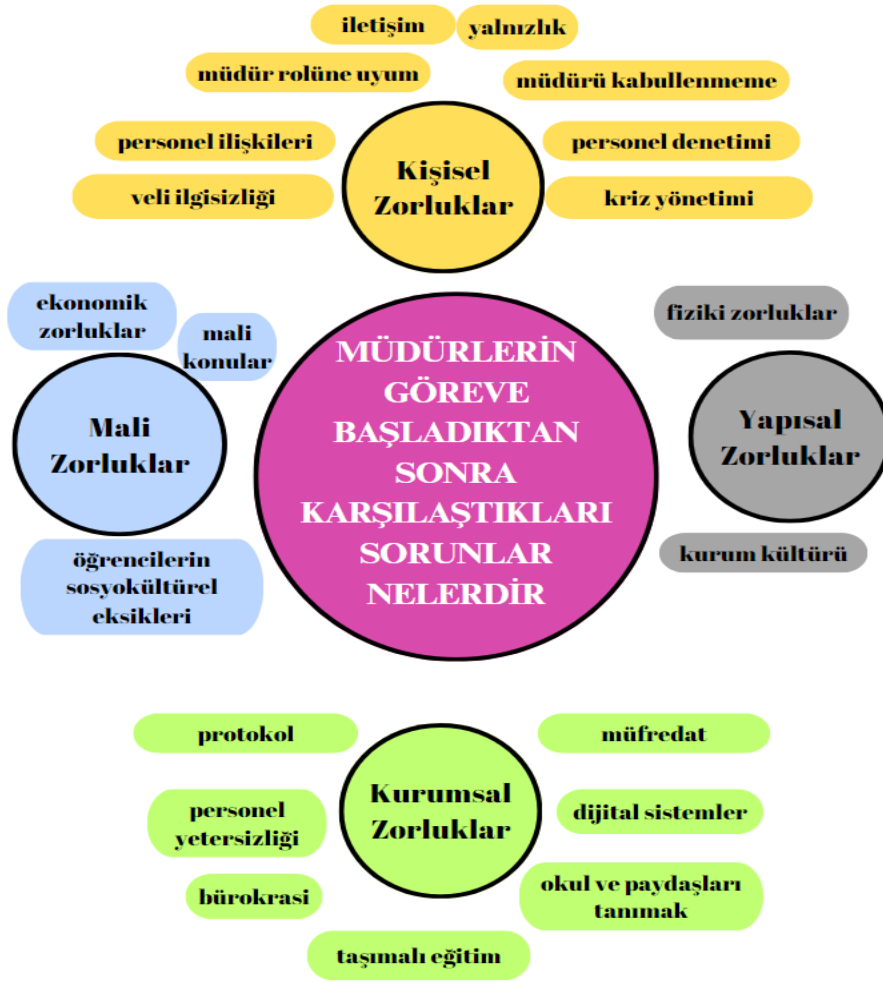
➤Okulun yapısal problemlerinden başlarsak, kalorifer yakacak kimse yoktu, temizlik yapacak hizmetli yoktu. Bunlar başlı başına okul için büyük problemler.Okulda yemekhane yoktu ve her öğlen taşımali eğitimden dolayı öğrencilere yemek geliyordu. Mali işler ayrı bir sorun..Okula gel kalorifer yak, derse gir, yazışmaları takip et, ek dersleri düzenle. Zor oldu tabi. E2

➤ Göreve atanır atanmaz karşılaştığım ilk zorluk okulun fiziksel koşulları olmuştı. Çatı akıyor, musluk damlatıyor, kapı kolu eksik vs. bir yeri yaptırıyorsun diğer yer elinde kalıyor. Fiziki koşullar iyi değilse kaliteli eğitim veremezsiniz düsturıyla fiziki koşulları düzeltmek için çok uğraştım. Fiziksel koşullar karşılaştığım en büyük zorluktu diyebilirim.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin görevleri boyunca yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde yaşadıkları zorluklar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara göreve başladıktan sonra yönetsel süreçler içerisinde karşılaştıkları zorluklar sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.4: Müdürlük Görevine Başladıktan Sonra Karşılaştığı Zorluklar



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.5: Yönetmel Süreçlerde Karşılaşılan Zorluklar

Okul müdürlüğüne ilk defa atanan kişilerin göreve başladıktan sonra yönetmel süreçlerde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?				
ZORLUKLAR				
TEMA	KOD1	KATILIMCI	f	%
Kişisel Zorluklar	Personel ilişkileri	K2, K4, E7, E13	4	16
	Müdürü kabullenmeme	K1, E1, E3, E10	4	16
	İletişim	K2, E3, E17	3	12
	Yalnızlık	E11	1	4
	Müdür rolüne uyum	E7	1	4
	Veli ilgisizliği	E17	1	4
	Personel denetimi	E5	1	4
	Kriz yönetimi	E9	1	4
Kurumsal Zorluklar	Personel yetersizliği	E2, E5, E17	3	12
	Bürokrasi	K2, E4	2	8
	Protokol	K2	1	4
	Taşınmalı eğitim	E2	1	4
	Müfredat	K2	1	4
	Okul ve paydaşları tanımak	E19	1	4
	Dijital sistemler	K6	1	4
Mali Zorluklar	Mali konular	K1, K3, K5, E2, E5, E8, E11 E12, E13, E14, E16	11	44
	Ekonomik zorluklar	E1, E10, E16, E18	4	16
	Öğrencilerin sosyo kültürel eksikleri	E10	1	4
Yapısal Zorluklar	Fiziksel zorluklar	E1, E2, E6, E9, E15	5	20
	Kurum kültürü	E10	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan alınan yaşadıkları zorluklarla ilgili cevaplar; kişisel zorluklar, kurumsal zorluklar, mali zorluklar ve yapısal zorluklar olmak üzere dört tema şeklinde incelenmiştir.

Mali zorluklar teması altında verilen cevaplarda mali konular cevabının 11 kişi (%44) tarafından, ekonomik zorluklar cevabının 4 kişi (%16) ve öğrencilerin sosyo kültürel eksikleri cevabının 1 kişi (%4) tarafından dile getirildiği görülmektedir.

➤ “.....Eğer kişisel olarak liderlik meziyetleri, soğukkanlılık, problem çözme becerileri de yoksa süreçte çok zorlanılabilir. Müdürlüğe atandığım süreçte az önce bahsettiğim gibi mali konularda zorluk yaşadım ve desteğe ihtiyacım oldu.....” **E12**

➤ “.....Ben de zorlandığım çeşitli konularda bu şekilde davrandım. Özellikle ek derslerin hesabı ve mali konularda desteğe ihtiyaç duyduğumu söyleyebilirim.” **K5**

➤ “.....Özellikle mali konular başlı başına sıkıntı. Hata yapma şansınız yok. Varsa da insan çekiniyor hata yapmaktan..... Mali konular başlı başına sıkıntı bence..... Ek ders, maaş işlemleri, yolluklar, okulda ihale ve alım süreçleri. Bence en büyük zorluklar mali konularda yaşanan zorluklar.” **E8**

➤ “Müdürler göreve başladığında birçok sorun ve sıkıntı ile karşı karşıya kalıyorlar. İlk görecekları ise bence daha büyük sorun olan “”bu sorunlar ile tek başlarına mücadele etmeleri”” gerektirir.....Özellikle mali konularda, okul yönetim noktasında, taşınır kayıt işlemlerinde, ihale işlemleri vb. konularda müdür arkadaşların zorlandıklarını biliyorum.....” **E11**

➤ Okulun maddi sorunları herkesin yaşadığı başlıca sorunlardan diyebilirim. Yönetmeniz, ihtiyaçlarını karşılamaz, çekip çevirmeniz gereken bir okul var ve elinizde hiçbir maddi kaynak yok. Bu zaten başlı başına büyük bir sorun..... **E10**

Yapısal zorluklar teması altında en fazla ifade edilen zorluk olarak fiziksel zorluklar cevabının 5 kişi (%20) tarafından, en az ifade edilen zorluğun 1 kişinin (%4) ifade ettiği kurum kültürü olduğu görülmektedir.

➤ Daha çok okulun fiziki problemleri ile karşılaştığımı söyleyebilirim.Fiziki koşulları iyileştirmek adına çevremdeki kişi ve kurumlardan yardım talep ederek çözüm üretmeye çalıştım.....Özellikle okulun fiziksel şartlarını iyileştirmek konusunda çok zorlandığımı söyleyebilirim. Hatta şu anda doğu bölgesinde değil Zonguldak'ta görev yaparken bile zorlanıyorum. Yine fiziki şartlarımız kötü ve yine müdür olarak iyileştirmeye çalışıyorum. **E6**

➤ Okulun fiziki eksikleri ve öğrencilerin sosyal kültürel faaliyet eksiklikleri konusunda desteğe ihtiyacım olduğunu söyleyebilirim. Fiziki eksikler konusunda çevremizde ki kamu kurum ve kuruluşları ile iletişime geçtim. Onlarla istişare içerisinde olarak gerekli destekleri aldık.....Öğrencilerin sosyal kültürel faaliyet eksikleri için Gençlik Merkezi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Halk eğitim Merkezi Müdürlüğü ile koordineli birçok çalışmalara imza attık. **E10**

➤ Ben fiziksel koşullarımızı düzeltmek için çok uğraştım. Bu konuda çok desteğe ihtiyacım oldu gerçekten. Çoğu müdür arkadaşımızın da fiziksel koşullarla mücadele ettiğini biliyorum. Her geçen gün değişen ve gelişen eğitim materyalleri, eğitim anlayışı dolayısıyla okullarımızın ihtiyaçları ve ihtiyaç biçimleri değişiyor. Buna ayak uydurabilmek için de mecburen fiziki ortamlarda değişikliğe gitmek zorunda kalıyorsunuz. Bir de bunun yanında ömrü dolan malzemeler var. Bir lambanın bile belli bir ömrü var. Belli bir süre sonra lamba yanmıyor. Okula yeni bir lamba almak zorunda kalıyorsunuz..... **E15**

Kurumsal zorluklar teması altında en fazla ifade edilen zorluk 3 kişinin (%12) ifade ettiği personel yetersizliği zorluğu olduğu, aynı tema altında en az verilen cevapların ise 1'er kişinin (%4) ifade ettiği protokol, taşınmalı eğitim,

müfredat, okul ve paydaşları tanımak, dijital sistemler cevapları olduğu görülmektedir.

“Okul müdürleri sistematik bir eğitimden geçerek göreve başlamadıkları için pek çok şeyi deneme yanılma ve tecrübeli yöneticilerden destek alarak çözmeye çalışıyorlar. Ben de zorlandığım çeşitli konularda bu şekilde davrandım...”. K5

“Zorluklar genelde tecrübe eksikliği ve herhangi bir eğitim verilmeden öğretmenin sudan çıkmış balık misali doğruca müdürlüğe başlatılmasında kaynaklanıyor.....” E12

“Öncelikle şunu söylemeliyim benim yaşadığım sistemsel zorlukları bütün müdür arkadaşlar yaşıyor. O kadar çok sistem ve farklı modül var ki. Öncelikle aşama aşama bu sistemleri kullanma konusunda eğitimler verilmeli bence.....” K6

Resmi işlerde, evrak işlerinde desteğe ihtiyaç duyduğumu söyleyebilirim. Okulda tutulması gereken evraklar çok fazla. Sürekli olarak rutin yazışmalar zaten devam ediyor. Her sene yenilenen yazışmalar ve çalışmalar var. Ek dersler maaşlar, ihaleler, faturalar, yapılması gereken planlar, iş güvenliği. E5

Okul Müdürlüğüne ilk kez atanan kişilerin göreve başladıktan sonra karşılaştıkları zorlukları iletişim sıkıntıları, resmi yazışma kuralları ile ilgili detaylar, protokol kuralları ve müfredata hakim olmama olarak sıralayabilirim. K2

Kişisel zorluklar teması altında en fazla ifade edilen zorlukların 4’ er kişinin (%16) ifade ettiği personel ilişkileri ve müdürü kabullenmeme zorlukları olduğu, aynı tema altında en az dile getirilen zorlukların ise 1’ er kişinin (%4) ifade ettiği yalnızlık, müdür rolüne uyum, veli ilgisizliği, personel denetimi ve kriz yönetimi zorlukları olduğu görülmektedir.

➤ *İlk göreve başladığımda okuldaki personelin beni kabullenme süreci olduğunu ve çeşitli sıkıntılar yaşadığımızı söyleyebilirim. Gerek öğretmenler gerekse çalışanlarla birlikte daha başarılı işler yapacağımıza onları inandırmak biraz zaman aldı diyebilirim. K1*

➤ *Personel ve çevre sizi kabullenene kadar da çeşitli zorluklar oluyor. Sorunlar çıkıyor. E3*

➤ *İletişimden kaynaklı sorunlar, öğrenci velilerinin okula karşı ilgisizliği, yeterli olmayan yardımcı personel hizmetliyle ilgili sorunlar, okul aile birliği üyelerinin okula ve bizlere yeteri kadar destek olmaması yaşadığım zorluklardı. E17*

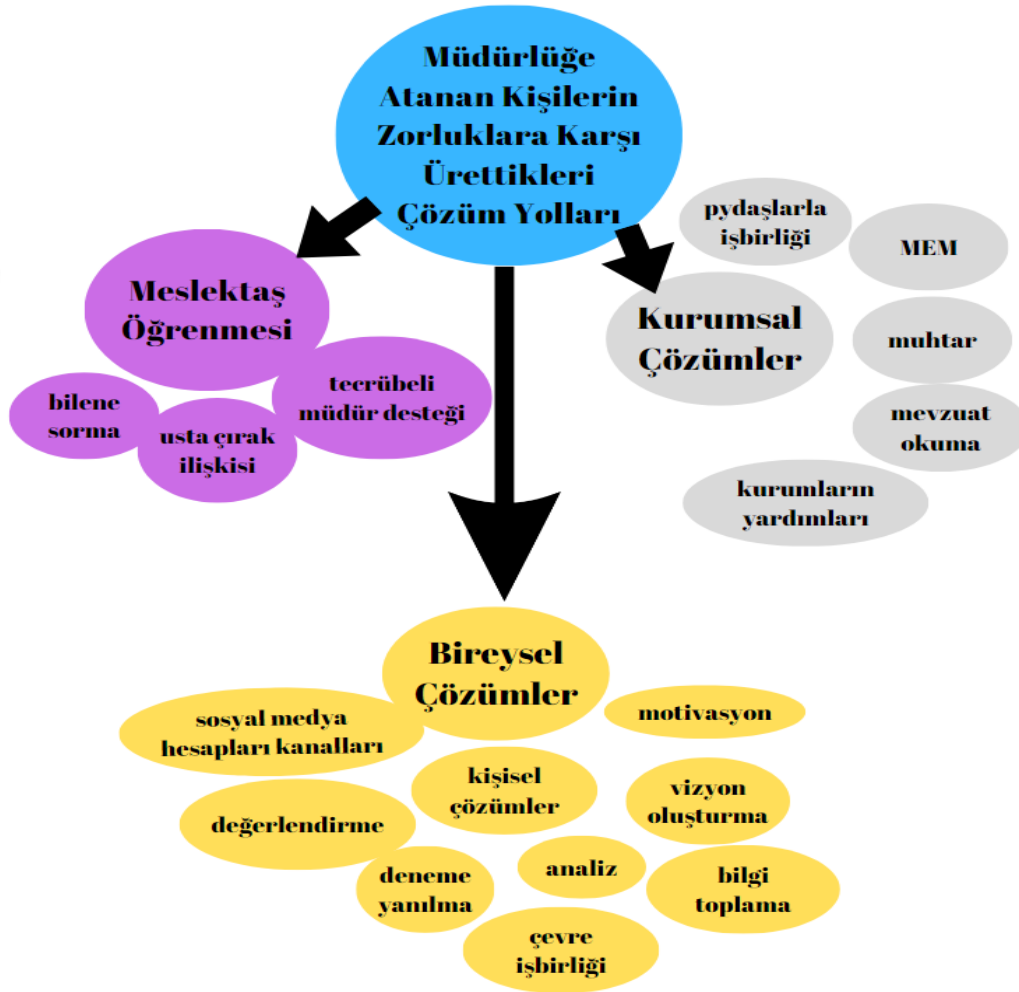
➤ *Müdürler göreve başladığında birçok sorun ve sıkıntı ile karşı karşıya kalıyorlar. İlk görecekları ise bence daha büyük sorun olan “”bu sorunlar ile tek başlarına mücadele etmeleri”” gerektirir. Çünkü okul müdürleri yaptıkları hata ve eksiklerde genellikle önce yalnız bırakılır sonra da üst makamlarca çok çabuk harcanırlar ve görevden alınırlar. E11*

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreçlere ilişkin öğrenme pratiklerinde yaşadıkları zorluklara karşı ürettikleri

özüm yolları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara yönetsel süreçlere ilişkin yaşadıkları zorluklarda ürettikleri çözüm yolları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.5: özüm Yolları



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.6: Üretilen Çözüm Yolları

Okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde yaşadıkları zorluklarda ürettikleri çözüm yolları nelerdir?					
ÇÖZÜM YOLLARI					
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%	
Bireysel Çözümler	Çevre işbirliği	E1 E6 E10 E15 E16	5	20	
	Sosyal medya hesapları kanalları	E4 E8 E11 E12 E14	5	20	
	Deneme yanılma	K5 E2 E3	3	12	
	Vizyon oluşturma	E7 E10	2	8	
	Sürekli iletişim	E10	1	4	
	Kişisel çözümler	E19	1	4	
	Bilgi toplama	E19	1	4	
	Analiz	E19	1	4	
	Değerlendirme	E19	1	4	
	Motivasyon	E17	1	4	
Kurumsal Çözümler	Paydaşlarla işbirliği	E10 E15 E16	3	12	
	MEM	K3 E2 E5	3	12	
	Mevzuat okuma	E9	1	4	
	Kurumların yardımları	E10	1	4	
	Muhtar	E17	1	4	
Meslektaş Öğrenmesi		K1 K2 K3 K4 K6 E2 E4 E5 E7 E9			
	Tecrübeli müdür desteği	E10 E11 E13 E14 E15 E16 E17 E19	18	72	
	Bilene sorma	K6 E8 E12 E18	4	16	
	Usta çırak ilişkisi	K2	1	4	

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan alınan yaşadıkları zorluklar buldukları çözüm yolları ile ilgili cevaplar; bireysel çözümler, kurumsal çözümler ve meslektaş öğrenmesi olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir.

Bireysel çözümler teması altında katılımcılar tarafından en fazla ifade ettiği çözüm yolu 5' er kişinin (%20) ifade ettiği çevre işbirliği ve sosyal medya hesapları kanalları olduğu, en az ifade edilen çözüm yolunun ise 1' er kişinin (%4) ifade ettiği sürekli iletişim, kişisel çözümler, bilgi toplama, analiz, değerlendirme ve motivasyon olduğu görülmektedir.

➤ “..... Bu ve benzeri konularda genellikle youtube üzerinden videolar izleyerek kendimi geliştirmeye çalıştım. Yapacağınız işlemleri kimse size öğretmese de yapan birilerinin videolarından öğrenme şansınız oluyor artık gelişen teknolojiyle birlikte. Çeşitli sosyal medya platformlarını da kullanıyorum öğrenmek için. Yöneticilerin telegram kanalı, internet sitelerinde yayınlanan yöneticilerin yapmaları gerekenler ile ilgili yazılar, whatsapp grupları gibi birçok platform var. Oralardan da çok şey öğrendiğimi bazı şeyleri bu şekilde çözüğümü söyleyebilirim.” **E11**

➤ Ben tüm bu belirttiğim sorunları zorlukları kendi kendime çözmeyi öğrendim. Kendi kendime de iletişim yollarını açık tutarak iyi ve doğru bir iletişimle çözdüm diyebilirim. **E3**

➤ Dediğim gibi bu zorluğu da çevreyle iyi ilişkiler kurup, velileri işin içine aldıkça, çözdüm diyebilirim. Zaten olması gereken de bu çünkü okul sonuçta herkesin yani kamunun malı. **E6**

➤ Bir de son zamanlarda sosyal medyada takip ettiğim kanallardan videolardan da öğrendim bazı şeyleri. Çağımızın getirdiği bir kolaylık. **E8**

➤ Ben öncelikle sosyal medya platformlarını tercih ettim. Youtube videoları ve çeşitli sosyal medya platformlarında konu ile ilgili geçen konuşmalar, soru cevaplar sayesinde çokşey öğrendiğimi söyleyebilirim. Zaten hemen hemen youtube da bulunmayan video yok. Hemen her konuda bilgili arkadaşlar neyin nasıl yapılacağı ile ilgili videolar çekmiş ve yüklemişler. **E14**

➤ Dolayısıyla ilk başladıklarında okulu, öğrenciyi, veliyi, öğretmeni ve çevreyi iyi analiz etmeleri ve tanınmaları gerekiyor. Bilgi toplama, analiz ve değerlendirme becerilerinin gelişmiş olması gerekiyor. Bu becerileri gelişmiş bir müdür zaten zorlukları tanıyıp ve analiz edip çözümler üretebiliyor. **E19**

Kurumsal çözümler teması altında en fazla ifade edilen çözüm yollarının 3 (üç)’er kişinin (%12) ifade ettiği paydaşlarla işbirliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) olduğu, en az ifade edilen çözüm yolları cevabının ise 1’ er kişinin (%4) ifade ettiği mevzuat okuma, kurumların yardımları ve muhtar cevabı olduğu görülmektedir.

➤ Bazı şeyleri de kulaktan dolma değil mevzuata bakarak öğrendim. Bence mevzuatı karıştırmak, mevzuata hakim olmak da çok önemli. Personel sizin mevzuata hakim olmadığını gördüğünde bunu başka yerlerden öğreniyor ve sizi yetersiz görmeye başlıyor. **E13**

➤ Ben öncelikle öğretmen arkadaşları daha sonra da velileri işin içine çekerek maddi zorlukları aşmaya başladım..... Fiziki eksikler konusunda çevremizde ki kamu kurum ve kuruluşları ile iletişime geçtim. Onlarla istişare içerisinde olarak gerekli destekleri aldık..... Fiziki eksiklerin giderilmesinde yardımlarını unutamam. Öğrencilerin sosyal kültürel faaliyet eksikleri için Gençlik Merkezi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Halk eğitim Merkezi Müdürlüğü ile koordineli birçok çalışmalara imza attık. Öğrencilere yönelik birçok kurs açtık. Futbol, izcilik, okçuluk, çocuk oyunları, mangala, atletizm gibi kurslar açtık..... **E10**

➤ Dolayısıyla fiziki koşullar ile ilgili problemler geniş bir çerçeveyi etkiliyor diyebilirim. Ben bu sorunları muhtarlarla, milli eğitimin desteğiyle ve öğretmen ve

velilerimizle aştım..... Okul aile birliğimizi aktif hale getirdik. Muhtarımızı işin içine kattık. Milli eğitimden bir aldık bir de muhtar verdi bir de velilerimiz verdi gibi bu şekilde sorunlarımızı halletmeye çalıştık. **E15**

Meslektaş öğrenmesi teması altında katılımcıların en fazla ifade ettiği çözüm yollarının 18 kişinin (%72) ifade ettiği tecrübeli müdür desteği olduğu, en az ifade edilen çözüm yolunun ise 1 kişinin (%4) ifade ettiği usta çırak ilişkisi olduğu görülmektedir.

➤ Okul müdürü olarak bizlere kurumlarımızın yeterli desteği yok. Müdürlüğe atandıktan sonra bildiklerimin büyük çoğunluğunu hep sora sora öğrendim. Etrafımızdaki tecrübesine güvendiğimiz müdür arkadaşlara sora sora müdürlüğü öğrendim diyebilirim. Zaten başka bir şansımız yok çünkü müdürlük ile ilgili herhangi bir eğitim yok. Zaten her şeyin de eğitimi olmaz bunu da kabul ediyorum ama insan kendi kendine öğreniyor diyebilirim.....Dolayısıyla işi bilen birinden yardım alarak öğrenmeye çalışıyorsunuz. Ben öyle yaptım. Tecrübeli müdür arkadaşlarımızla birlikte mali işlerimizi hallederek yani bir anlamda uygulamalı eğitimlerle kendi kendime öğrendim. Etrafımdaki neredeyse tüm okul müdürleri de benim gibi işi bilen bir müdürden öğrenerek mali konulardaki sorunlarını çözüyorlar. Bir nevi meslektaş desteği, akran desteği diyelim..... **E8**

➤ “.....Ayrıca en önemlilerden birisi tecrübeli okul müdürü arkadaşarımdan, maliyede çalışan arkadaşlardan yararlanmaya çalıştım. En faydalı kısım ise zorluk çektiğim mali konularda video kayıtlarında faydalanmam oldu diyebilirim.” **E11**

➤ “Zorluklar genelde tecrübe eksikliği ve herhangi bir eğitim verilmeden öğretmenin sudan çıkmış balık misali doğruca müdürlüğe başlatılmasında kaynaklanıyor.....” **E12**

➤ “.....Çünkü herkes aslında birbirinden öğreniyor. Bilmeyen bilene soruyor, bilen bilmeyene öğretiyor. Çözüm yolu bu. **K6**

➤ Okul müdürü olarak bizlere kurumlarımızın yeterli desteği yok. Müdürlüğe atandıktan sonra bildiklerimin büyük çoğunluğunu hep sora sora öğrendim. Etrafımızdaki tecrübesine güvendiğimiz müdür arkadaşlara sora sora müdürlüğü öğrendim diyebilirim. Zaten başka bir şansımız yok çünkü müdürlük ile ilgili herhangi bir eğitim yok. **E8**

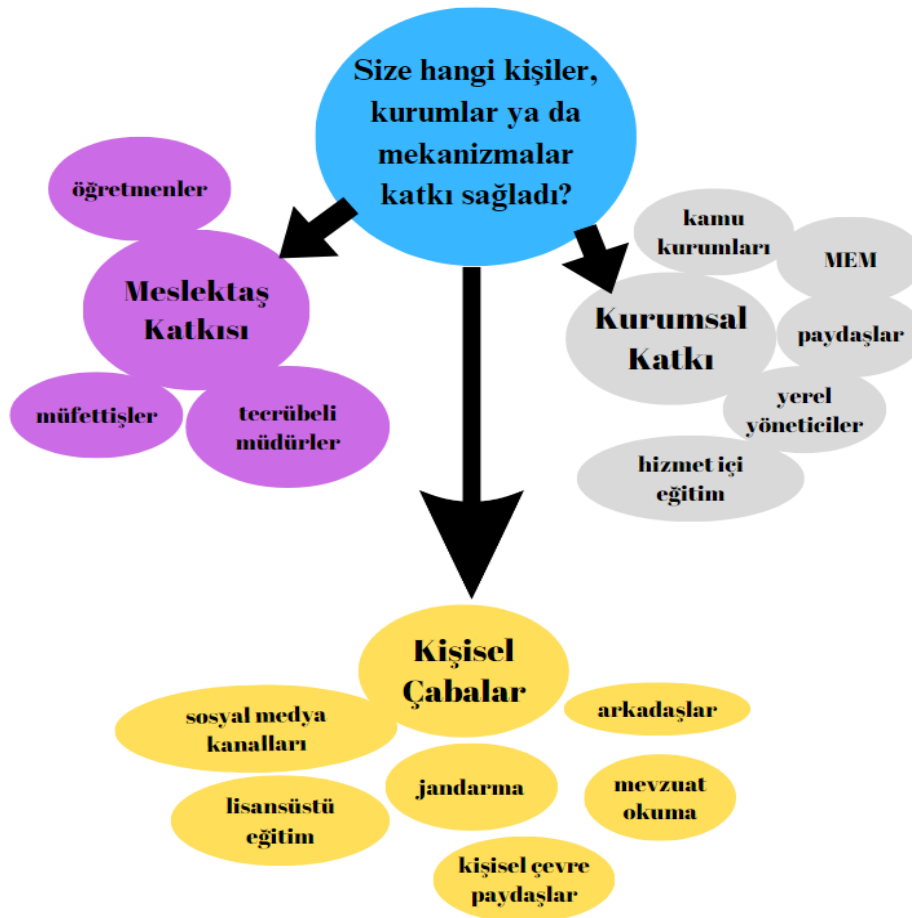
Araştırmaya katılan 25 kişiye sorulan zorluklarla baş etme yolları sorusuna 18 kişi (%72) ile en fazla verilen cevabın tecrübeli müdür desteği, ikinci olarak en fazla dile getirilen cevabın 5’ er kişinin (%20) söylediği çevre işbirliği ve sosyal medya hesapları kanalları, üçüncü olarak en fazla dile getirilen cevabın da 4 kişinin (%16) ifade ettiği bilene sorma cevabı olduğu görülmektedir. Sürekli iletişim, kişisel çözümler, bilgi toplama, analiz, değerlendirme, motivasyon, mevzuat okuma, kurumların yardımları, muhtar ve usta çırak ilişkisi cevaplarının ise 1’ er kişiyle (%4) en az ifade edilen cevaplar olduğu görülmektedir. 6 kadın katılımcıdan 5’ inin (%83) tecrübeli müdür desteği ile sorunlara çözüm bulduğu erkek

katılımcılardan ise 13 kişinin (%52) tecrübeli müdür desteği ile sorunlara çözüm bulduğu söylenebilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreçlerine ilişkin öğrenme pratiklerini kazanmalarında katkı sağlayan kurumlar/mekanizmalar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara yönetsel süreçleri öğrenmelerinde kendilerine katkı sağlayan kurumlar, mekanizmaların neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.6: Katkı Sağlayan Kurumlar Mekanizmalar



Kaynak: Yazar Tarafından Oluşturulmuştur.

Tablo 4.7: Müdürlük Görevi Esnasında Katkı Sağlayan Kurum/Mekanizmalar

Okul Müdürlerinin Yönetsel Süreçleri Öğrenmelerinde Katkı Sağlayan Kurumlar Mekanizmalar				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
Kişisel Çabalar	Sosyal medya kanalları	E4, E8, E11, E12, E14	5	20
	Kişisel çevre-paydaşlar	E1, E6, E17, E19	4	16
	Arkadaşlar	E2, E11	2	8
	Jandarma	E6	1	4
	Mevzuat okuma	E13	1	4
	Lisansüstü eğitim	K5	1	4
	MEM	K1, K5, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E12 E14, E18	11	44
	Kamu kurumları	E10, E16, E18	3	12
Kurumsal Katkı	Paydaşlar	E3, E15, E16	3	12
	Yerel yöneticiler	E3	1	4
	Hizmet içi eğitim kursları	K1	1	4
Meslektaş Katkısı	Tecrübeli müdürler	K1, K2, K3, K4, K5, K6, E2, E3, E4 E5, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14, E17	18	72
	Müfettişler	E9	1	4
	Öğretmenler	K5	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan alınan katkı sağlayan kişiler kurumlar ile ilgili cevaplar; kişisel çabalar, kurumsal katkı ve meslektaş katkısı olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir. Kişisel çabalar teması altında en fazla tekrar edilen cevabın 5 kişinin (%20) ifade ettiği sosyal medya cevabı olduğu, en az verilen cevabın ise 1' er kişinin (%4) ifade ettiği jandarma, mevzuat okuma ve lisansüstü eğitim cevapları olduğu görülmektedir.

➤Bir de son zamanlarda sosyal medyada takip ettiğim kanallardan videolardan da öğrendim bazı şeyleri. Çağımızın getirdiği bir kolaylık..... **E8**

➤ Ben öncelikle sosyal medya platformlarını tercih ettim. Youtube videoları ve çeşitli sosyal medya platformlarında konu ile ilgili geçen konuşmalar, soru cevaplar sayesinde çokşey öğrendiğimi söyleyebilirim. Zaten hemen hemen youtube da bulunmayan video yok. Hemen her konuda bilgili arkadaşlar neyin nasıl yapılacağı ile ilgili videolar çekmiş ve yüklemişler..... **E14**

➤ Bana öncelikle youtube platformu çok yardımcı oldu diyebilirim. Gerçekten çok faydalandım. Sonrasında diğer sosyal medya platformlarından yararlandım.... **E11**

➤Tabi sosyal medya platformlarından da çok faydalandım. Birine sormadan önce sosyal medya üzerinden bir bilgi topladım öğrenebilmek için. O nedenle telegram whatsapp kanallarından da çok şey öğrendim. **E12**

➤ Benim yaşadığım fiziksel şartların zorluğunu aşmam konusunda özellikle ilçe jandarma komutanı, köy muhtarı, köy imamı, köyün ileri gelenleri, velilerimiz çok yardımcı oldular. **E6**

➤ Ayrıca okuduğum yönetmeliklerin de katkısı oldu diyebilirim. Bazı şeyleri de kulaktan dolma değil mevzuata bakarak öğrendim. Bence mevzuatı karıştırmak, mevzuata hâkim olmak da çok önemli. **E13**

➤ Lisansüstü eğitimimbu süreçte bana katkı sağladı. **K5**

Kurumsal katkı teması altında en fazla dile getirilen cevabın 11 kişinin (%44) ifade ettiği Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM) olduğu, yine aynı tema altında en az dile getirilen cevabın 1' er kişinin (%4) ifade ettiği yerel yöneticiler ve hizmet içi eğitim kursları cevapları olduğu görülmektedir.

➤bağlı olduğum ilçe milli eğitim müdürlüğünde görev yapmakta olan personel,işbirliğine açık tutumları bu süreçte bana katkı sağladı. **K5**

➤Daha sonra İlçe Milli eğitim Müdürlüğündeki memur ve şef arkadaşlar da yardımcı oldular çoğu hususta. Onlardan da çok şey öğrendim diyebilirim. **E12**

➤Onların dışında milli eğitimdeki şube müdürleri olsun, memur ve şefler olsun çok yardımcı oldular. **E7**

➤ okulun fiziki sıkıntıları ve eksikleri için yerel yetkililerin katkısı da çok oldu diyebilirim. **E3**

➤ idarecilere yönelik az da olsa açılan hizmetiçi eğitim kurslarının da çeşitli konularda yararını gördüğümü söyleyebilirim. **K1**

Meslektaş katkısı teması altında en fazla tekrar edilen cevabın 18 kişinin (%72) ifade ettiği tecrübeli müdürler cevabı olduğu, aynı tema altında en az dile getirilen cevabın ise 1' er kişinin (%4) ifade ettiği müfettişler ve öğretmenler cevapları olduğu görülmektedir.

➤ Maalesef okul müdürü arkadaşlardan başka kimse aklıma gelmiyor bu soruya cevap vermek için. Tecrübeli okul müdürü arkadaşların çok desteğini gördüm ve işi onlardan öğrendim diyebilirim..... **E8**

➤ *Diğer okullardaki idareci arkadaşlardan öğrendim müdürlüğü diyebilirim. Açıkçası el yordamıyla öğrendim müdürlüğü. En açık söz bu sanırım. K3*

➤ *.....konularında bana deneyimli okul müdürleri, müfettişler ve ilçe ve ilde görev yapan şube müdürleri, kimi zaman bakanlık şube müdürleri ve daire başkanlarından katkı sağladılar diyebilirim. E9*

➤ *En büyük destek ve katkı diğer okul müdürü arkadaşlarımdan aldım. Sürekli irtibat halindeydik ve takıldığımız yer olduğunda mutlaka birbirimize danışırdık. E12*

Araştırmaya katılan 25 kişiye kendilerine hangi kişi ya da kurumların katkı sağladığı sorusunda en fazla dile getirilen cevapların 18 kişinin (%72) ifade ettiği tecrübeli müdürler, 11 kişinin (%44) ifade ettiği Milli Eğitim Müdürlüğü ve 5 kişinin (%20) ifade ettiği sosyal medya hesapları kanalları cevapları olduğu görülmektedir. Jandarma, mevzuat okuma, lisansüstü eğitim, yerel yöneticiler, hizmet içi eğitim kursları, müfettişler ve öğretmenler cevaplarının ise 1' er kişinin (%4) ifade ettiği ve en az ifade edilen cevaplar olduğu belirtilebilir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreçlerine ilişkin öğrenme pratiklerini kazanmalarında en faydalı kimler ya da neler olmuştur?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara yönetsel süreçlere ilişkin öğrenmelerinde onlara en fazla katkı sağlayanın kim ya da ne olduğu sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.7: En Fazla Katkı Sağlayan Kişi Kurum



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.8: Yönetmel Süreçleri Öğrenmeye En Fazla Katkı Sağlayanlar

Yönetmel süreçleri öğrenmenize en fazla katkı sağlayan kim/ne oldu?				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
BİREY	Tecrübeli müdürler	K1, K2, K3, K4, K6, E5, E8, E10, E12, E13, E17	11	44
	Öğretmenler	E1, E2, E7, E9, E10	5	20
	Müfettiş	E9	1	4
	Şube müdürü	E9	1	4
	Kendi çabam	E19	1	4
KURUM	Okul paydaşları	E1, E3, E10, E16, E18	5	20
	Kamu kurumları	E10, E16	2	8
	Mem	E3, E15	2	8
	Muhtar	K2, E17	2	8
	Jandarma	E6	1	4
KİŞİSEL GELİŞİM	Sosyal medya hesapları	E4, E8, E11, E14	4	16
	Lisans üstü eğitim	K5	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan size en faydalı kim ne oldu sorusu ile ilgili alınan cevaplar birey, kurum ve kişisel gelişim olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir. Katılımcıların birey teması altında en fazla dile getirdikleri cevabın 11 katılımcının (%44) ifade ettiği tecrübeli müdürler olduğu, aynı tema altında en az verilen cevabın ise 1' er katılımcının (%4) ifade ettiği müfettiş, şube müdürü ve kendi çabam cevapları olduğu görülmektedir.

➤konularında bana deneyimli okul müdürleri, müfettişler ve ilçe ve ilde görev yapan şube müdürleri, kimi zaman bakanlık şube müdürleri ve daire başkanlarından katkı sağladılar diyebilirim. **E9**

➤ Bana en büyük fayda elbette deneyimli okul yöneticisi arkadaşlarımdan geldi diyebilirim. Neredeyse bir sene boyunca her türlü konuda bana destek oldular ve işi öğrettiler diyebilirim. **K3**

➤ Kendi adıma en faydalı olan husus liderlik yeteneğim ve problem çözme konusunda meziyetim oldu diyebilirim.....Dediğim gibi bu becerilerimin çok faydasını gördüm. **E12**

➤ Bana en faydalı olan aslında kendi çabam oldu. Pes etmeden yoluma devam etmek oldu. Çünkü dışarıdaki insanların kurumun dinamiklerini bilme şansları yok. Siz karar vermelisiniz zaten. **E19**

➤ *Okul müdürlüğüne başladığımda bana en faydalı olan tecrübeli okul müdürü arkadaşlarım olmuştur diyebilirim. Birçok şeyi onlardan öğrendim. E13*

➤ *Bana en faydalı olan mesai dışında da görüşme fırsatı bulduğum, sendika lokali gibi ortak görüşme ve vakit geçirme fırsatı olan yerlerdeki tecrübeli müdürlere danışıp, sorup, fikir-alışverişinde bulunabilmem oldu. Her anlamda ufkumu açtılar. Akıl verdiler. Doğru yönlendirdiler diyebilirim. E5*

Kurum teması altında en fazla dile getirilen cevabın 5 katılımcının (%20) ifade ettiği okul paydaşları cevabı olduğu, aynı tema altında en az verilen cevabın ise 1 katılımcının (%4) ifade ettiği jandarma cevabı olduğu görülmektedir.

➤ *..... Okul veli ilişkileri ve okulda kabullenilme sorunu düşünüldüğünde okul aile birliklerinin katkıları oldu diyebilirim..... E3*

➤ *.....İlk atandığım dönemde bana en faydalı olan önce mesai arkadaşlarım oldu diyebilirim. Daha sonra bana inanan velilerimi söyleyebilirim..... E1*

➤ *Sanırım bu soruya İlçe Jandarma Komutanlığı diye gönül rahatlığıyla cevap verebilirim. Sağ olsun jandarma komutanımız, hem kurumları harekete geçirmede, bize yardımcı olmalarını sağlamada hem de köy muhtarı ve köylüyü organize etmede bana çok yardımcı oldu. Kendi kurumumdan daha fazla yardımcı oldular diyebilirim. Bu yardımı da hem maddi hem de manevi olarak söylüyorum. Moral vermekten tutun da okulu boyarken askerlerin yardım etmesine kadar her türlü yardımı yaptılar. E6*

Kişisel gelişim teması altında en fazla verilen cevabın 4 katılımcının (%16) ifade ettiği sosyal medya hesapları olduğu, aynı tema altında en az dile getirilen cevabın ise lisansüstü eğitim cevabı olduğu görülmektedir.

➤ *Dediğim gibi bana en faydalı olan çeşitli sosyal medya platformları oldu. İnternet ortamında bulunan videolar, yazılar, açıklamalar çok yardımcı oldu. İnsan dikkat edeceği şeyleri bile oradan öğrenebiliyor. Ben bu nedenle sosyal medya platformlarını çok sıkı takip ettim. E14*

➤ *Açık söyleyeyim bana en faydalı olan okul öncesi yöneticilerin olduğu sosyal medya hesapları grupları oldu diyebilirim. Gerçekten çok faydasını gördüm. Gözümden kaçan, bilmediğim, önemsemediğim ne varsa bu hesaplar kanallar üzerinden öğrendim diyebilirim. Hatta birçok arkadaşımın bilmediği, uygulamadığı veya gözünden kaçan şeyleri de bu kanallar sayesinde öğrenip benim hatırlatmışlığım oldu. E4*

➤ *Dediğim gibi tanıdığım, görüştüğüm ve işi bilen tecrübeli okul müdürleri bana çok yardımcı oldular. Sosyal medyadan da çok şey öğrendim. E8*

➤ *Okul müdürlüğü görevine başladıktan sonra en büyük faydayı, lisansüstü eğitimim sağladı. Karşılaştığım sorunlara, bu sorunların kaynağına dair bakış açımı oldukça etkilediğini söyleyebilirim. Sorunlara, olaylara, bakış açımın farklı olduğunu düşünüyorum. K5*

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenme pratiklerine ilişkin MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkındaki görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmelerine yönelik olarak MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkında görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.8: Hizmet içi Eğitimler ile İlgili Düşünceler



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.9: Hizmet içi Eğitimler Hakkındaki Düşünceler

Okul müdürlerine yönetsel süreçleri öğrenmelerine yönelik olarak MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
Olumsuz Düşünceler		K1, K2, K4, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E11, E12, E13, E14, E15, E19	16	64
	Faydasız			
	Plansız	K1, K5, E4, E8, E14, E15, E18	7	28
	Zamanlama kötü	K2, K4, K5, K6, E4, E5, E8	7	28
	Göstermelik	K2, K4, K6, E11, E13	5	20
	Yetersiz	K3, K5, E2, E12, E19	5	20
	İçerik kötü	K2, K4, K6	3	12
	Katılımcılar isteksiz	K2, E3	2	8
	Maddi kayıp	E19	1	4
	Zaman kaybı	E19	1	4
	Etkisiz	E19	1	4
	Gereksiz	E13	1	4
Eksiklik	Sayı az	K1, K2, K6, E1, E7, E8, E9, E10, E12, E15, E18	11	44
	Merkezi eğitimlere katılamama	K4, K5, E1, E3, E4, E6, E10, E12, E14, E17	10	40
	Eğitimci kötü	K2, E3, E8, E11	4	16
	Amatörce	E4	1	4
	Kitabi bilgiler	E13	1	4
	Eğitim almadım	E17	1	4
	Disiplin	E19	1	4
	Müdürlüğe atanmadan önce	E19	1	4
	Başarı kriterine bağlı	E19	1	4
	Memin çabası yok	E1	1	4
Olumlu Düşünceler	Yögep yararlıydı	K4, E8, E10, E15, E16	5	20
	Faydalı	E7, E9, E16, E18	4	16
	Eğitimin kötüsü olmaz	E2, E5, E15, E16	4	16
	Önemli	E8	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan müdürlerin görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri için düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri ile ilgili olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler ve eksiklikler olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir. Olumsuzluk teması altında en fazla ifade edilen cevabın 16 kişinin (%64) belirttiği faydasız cevabı olduğu, yine aynı tema altında en az dile

getirilen olumsuzlukların 1' er kişinin (%4) ifade ettiği maddi kayıp, zaman kaybı, etkisiz ve gereksiz olumsuzluk kelimeleri olduğu görülmektedir.

➤ “Merkezi ve mahalli eğitimlerin içeriğinin ve sayısının yetersiz olduğunu düşünüyorum..... Hiç merkezi eğitimlere katılamayan arkadaşlarımız var. Mahalli eğitim faaliyetlerinde ise doğrudan bize katkısı olan bir eğitim olmadığını düşünmüyorum.....İçerik kötü, zamanlama kötü, eğitimci kötü, katılımcılar isteksiz. Bu durumda bir eğitim ne kadar faydalı olabilir ki?” **K2**

➤ “Bence hizmet içi eğitimler şu an çok faydasız ve gereksiz. Yapmış olmak için yapılıyor. Ben çok faydasını görmedim diyebilirim. Elbette faydası olan vardır içlerinde ama bu kadar kötü ve verimsiz eğitimden sonra insan arada faydalı olanı ayırt edemiyor. Elle tutulur, bize gerçekten faydalı bir eğitim ben şimdiye kadar görmedim. Hep böyle havada kalan, gerçekte alakası olmayan, kitabi bilgiler. Dolayısıyla ben ciddiye bile almıyorum diyebilirim.” **E13**

➤ “Çok faydalı olduklarını düşünmüyorum. Çünkü, zaten müdür olarak atanmış bir öğretmen bu vakitten sonra verilen eğitimlerin anlamsız ve zaman kaybı olduğunu düşünebiliyor. Bu da motivasyonlarını olumsuz yönde etkiliyor tabi.....Çoğunun zaman ve maddi kayıp olarak ortaya çıktığını düşünüyorum.” **E19**

➤ “.....Katıldığım iş güvenliği eğitimleri bile bence gereksiz ve faydasızdı.....” **E14**

Eksiklik teması altında en fazla ifade edilen eksiklik belirten cevabın 11 kişi (%44) tarafından dile getirilen sayısı az kelimesi olduğu, aynı tema altında en az ifade edilen eksiklerin 1' er kişi tarafından (%4) dile getirilen amatörce, kitabi bilgiler, eğitim almadım, disiplin, müdürlüğe atanmadan önce eğitim alınmalı, başarı kriterine bağlı olmalı, Milli Eğitimin çabası yok cevapları olduğu belirtilebilir.

➤Bu eğitimlerin süreç öncesinde başarı kriterine bağlı olarak verilmesi verimi artıracaktır aslında.... **E19**

➤Elle tutulur, bize gerçekten faydalı bir eğitim ben şimdiye kadar görmedim. Hep böyle havada kalan, gerçekte alakası olmayan, kitabi bilgiler. Dolayısıyla ben ciddiye bile almıyorum diyebilirim..... **E13**

➤ Ben okul müdürlüğüne atanmadan önce de atandıktan sonra da herhangi bir eğitim almadım. Onun için genel olarak bu konuda fikir beyan etmek istemiyorum. **E17**

➤ Hizmet içi eğitimler hem sayı olarak az hem verilen eğitim yeterli değil. **K6**

➤ Bu konuda milli eğitimin bir çabası olduğunu düşünmüyorum. Eğitim zaten az oluyor. Olanların da bize bir faydası olmuyor. Merkezi eğitimlere ise ben daha gidemedim. O konuda bir fikrim yok. **E1**

Olumlu düşünce teması altında en fazla dile getirilen olumlu düşüncenin 5 kişinin (%20) ifade ettiği YÖGEP semineri olduğu, aynı tema altında en az dile getirilen olumlu düşüncenin 1 katılımcının ifade ettiği hizmet içi eğitimin önemli olduğu ifadesi olduğu söylenebilir.

➤ *Yararlı olan eğitimler de var elbette. Ben yögep seminerlerini beğenmişim. Örneğin yögep seminerleri devam ettirilmedi. Bu tip eğitimlerin sayısının artırılması ve fazlalaştırılması gerekiyor bence. E8*

➤ *Ben okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitimleri genel olarak faydalı buluyorum. Her eğitimde bir şey öğrendiğimi söyleyebilirim. Örneğin iş güvenliği eğitimleri her ne kadar sıkıcı gelse de onda bile bir şeyler öğreniyorsunuz. Tehlikenin farkına varıyorsunuz. Yögep semineri gibi iyi eğitimler de oluyor. Ben faydalı buluyor ve daha fazla olmasını istiyorum. E16*

➤ *Müdürlerin mesleki gelişimlerine yönelik güzel eğitimler oldu. Yögep semineri bence çok faydalıydı. E10*

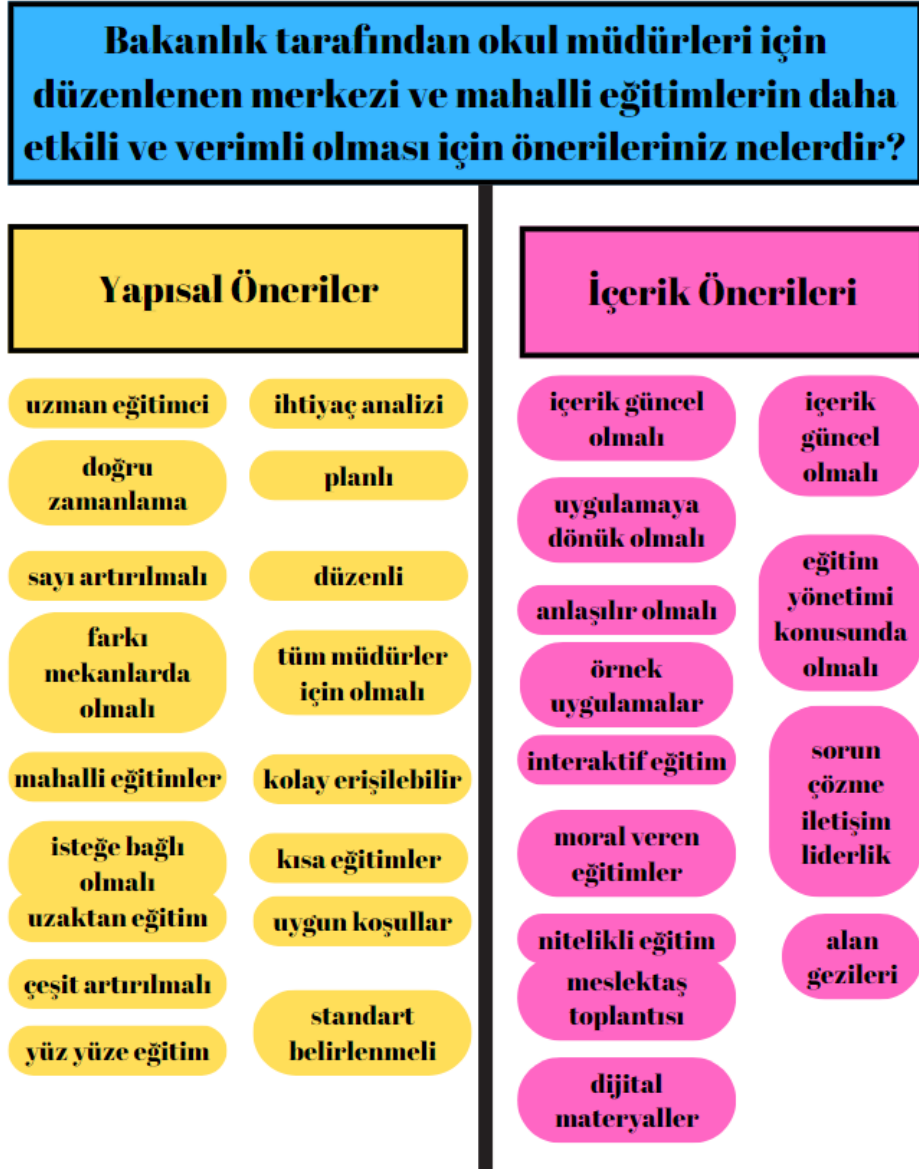
➤ *Ancak katıldığım eğitimlerin faydalı olduğunu da söylemeliyim. Yögep semineri bence son zamanlarda gördüğüm en iyi eğitimdi diyebilirim. Keşke hep böyle eğitimler planlansa. E15*

Araştırmaya katılan 25 kişiden alınan 49 cevapta MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkında olumsuz düşünce, 31 cevapta MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimlerde eksiklik olduğu ve 14 cevapta da MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkında olumlu düşünce belirtildiği görülmüştür.

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenme pratiklerinin artırılması amacıyla düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimlerin etkililiğine ve verimliliğine ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara kendilerine yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve verimliliğine ilişkin görüş ve önerileri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.9: Hizmet içi Eğitimler ile İlgili Öneriler



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.10: Hizmet içi Eğitimlerin Etkililiği ve Verimliliği ile İlgili Öneriler

Okul müdürleri için düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimlerin etkililiği ve verimliliğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

TEMA KOD	KATILIMCI	f	%
YAPISAL ÖNERİLER	Uzman eğitimci	K2, K4, K5, K6, E1, E2, E3, E6, E11, E12, E15, E17, E18, E19	14 56
	Doğru zamanlama	K2, K5, K6, E2, E4, E8, E9, E13, E14, E16, E18	11 44
	İhtiyaç analizi	K1, K2, K5, K6, E4, E6, E8, E9, E14, E15	10 40
	Planlı	K1, K4, K6, E3, E4, E5, E8, E12, E15	9 36
	Düzenli	K1, K4, E5, E7, E11, E12, E15	7 28
	Sayı artırılmalı	K2, K3, K6, E4, E7	5 20
	Farklı mekanlarda olmalı	E10, E16, E18	3 12
	Mahalli eğitimler	K1, K5, E19	3 12
	İsteğe bağlı olmalı	E3, E13, E19	3 12
	Uzaktan eğitim	K2, E19	2 8
	Çeşit artırılmalı	E4	1 4
	Yüz yüze eğitim	E9	1 4
	Tüm müdürler için olmalı	E18	1 4
	Kolay erişilebilir	K1	1 4
	Kısa eğitimler	K4	1 4
	Uygun koşullar	E2	1 4
	Standartlar belirlenmeli	K2	1 4
İÇERİK ÖNERİLERİ	İçerik güncel olmalı	K2, E6, E8, E14	4 16
	Uygulamaya dönük olmalı	K3, E6, E11, E17	4 16
	Anlaşılır olmalı	K3	1 4
	Alan gezileri	E12	1 4
	İnteraktif eğitim	E12	1 4
	Moral veren eğitimler	E3	1 4
	Nitelikli eğitim	K2	1 4
	Meslektaş toplantısı	E5	1 4
	Eğitim yönetimi konusunda olmalı	E10	1 4
	Sorun çözme iletişim liderlik	E11	1 4
	Dijital materyaller	E14	1 4
	Örnek uygulamalar	K2	1 4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan hizmet içi eğitimlerin daha etkili ve verimli olması için önerileri ile ilgili alınan cevaplar yapısal öneriler ve içerik önerileri olmak üzere iki tema şeklinde incelenmiştir. Yapısal öneri teması altında en fazla ifade edilen cevap 14 kişinin (%56) dile getirdiği uzman eğitimci önerisi, ikinci olarak en fazla dile getirilen yapısal önerinin 11 kişi (%44) tarafından ifade edilen doğru zamanlama

önerisi, üçüncü olarak en fazla dile getirilen yapısal önerinin ise 10 katılımcının (%40) dile getirdiği ihtiyaç analizi önerisi olduğu belirtilebilir. Yapısal önerilerden; çeşit artırılmalı, yüz yüze eğitim, merkezi eğitimler tüm müdürler için olmalı, kolay erişilebilir olmalı, kısa eğitimler, uygun koşullar ve standartlar belirlenmeli önerilerinin en az şekilde 1 kişi (%4) tarafından dile getirildiği söylenebilir.

➤ “.....Eğitimlerin zamanlamalarının doğru yapılması, içeriğinin nitelikli hale getirilmesi, eğitimcinin özenle seçilmesi ve eğitimin kime gerekli olup olmadığının iyi belirlenmesi gerekir. Müdürlere bir ihtiyaç analizi yapılabilir. Belli standartla getirilerek bu doğrultuda eğitimler verilebilir. **K2**

➤Okul müdürleri için de bu uygulamaya benzer, ihtiyaca dönük, tamamen okul müdürlerinin görüşlerinden hareket edilerek eğitimlerin planlanması yararlı olacaktır. Eğitimlerin kim tarafından verildiği de çok önemlidir. Alanında yetkin kişiler tarafından verilen eğitimler, elbette daha etkili olacaktır. Eğitimlerin zamanlaması da okul müdürlerinin iş yükleri göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Bu noktalara dikkat edilirse bence daha yararlı olur. **K5**

➤ “..... Mahalli seminerlerin düzenlenirken özellikle kişiye ve kurumlara özel düzenlenmesi gerekir diye düşünüyorum. O kurumun o kişinin hangi eğitime ihtiyaç duyduğu ve zamanlaması bu şekilde o kuruma ve dolayısıyla kişiye göre ayarlaması yapılabilir diye düşünüyorum. İkinci husus, zamanlama konusunda da eğitim öğretimin yoğun olarak devam etmediği dönemlerde veya ara tatiller seminer dönemleri gibi dönemlerde eğitimlerin planlanması iyi olur diye düşünüyorum. Üçüncü olarak merkezi seminerlerin online değil yüz yüze yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bence yüz yüze eğitimler her zaman daha faydalı olur. Dördüncü husus ise eğitim yönetimi konusunda ne kadar fazla hizmet içi eğitim yapılırsa o kadar faydalı olacaktır diye düşünüyorum. Eğitim yönetimi alanında verilecek eğitimler okul müdürleri için hem güncelleme oluyor hem de farklı kurum müdürleri ile tanışma fırsatı oluyor. Bu şekilde birçok yerde birçok farklı örnek olay duyuyorsunuz. Çeşitli durumlarla karşılaşanların deneyimlerini öğreniyorsunuz. Aynı zamanda çeşitli iyi örnekleri görme açısından da iyi oluyor. Eğitimlerin sadece herhangi bir konuyu öğretmekten ziyade bu tip çeşitli yönlerini de göz önünde bulundurmak ve ona göre değerlendirmek gerekiyor diye düşünüyorum. **E9**

➤ Bence okul müdürlerinin istediği konularda eğitimler düzenlenmeli..... İsteyene istediği eğitimin verilebileceği bir sistem kurulmalı diye düşünüyorum. Bu sistemi kurarken de uzaktan eğitimden yararlanılabilir. Elbette yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şey tutmaz ama sayı olarak eğitimleri artırmayı istiyorsak uzaktan eğitimi mutlaka devreye almalı ve geliştirmeliyiz. Müdürlerin isteğine bırakılacak eğitimlerle devam edilmeli ve bu durumda da eğitime katılan müdürleri katılmayandan ayırt edecek bir değerlendirme mekanizması da devreye alınmalı.Yani daha planlı, daha düzenli aralıklarla, doğru seçilmiş konularla ve bir şey söylemeyi unuttum iyi eğitimcilerle hizmet içi eğitimler planlanmalı. Bu şekilde daha fazla verim alınabileceğini tahmin ediyorum. **E15**

İçerik önerileri teması altında ise en fazla dile getirilen cevabın 4’ er kişinin (%16) ifade ettiği içerik güncel olmalı ve uygulamaya dönük olmalı önerileri olduğu, aynı temada 1’ er katılımcı tarafından en az dile getirilen önerilerin ise anlaşılır olmalı, alan gezileri, interaktif eğitim, moral veren eğitimler, nitelikli eğitim, meslektaş toplantısı, eğitim yönetimi konusunda eğitimler, sorun çözme

iletişim liderlik, dijital materyaller ve örnek uygulamalar cevabı olduğu gör÷lmektedir.

➤Eğitim içeriklerinin ağdaş y÷netim becerilerini g÷z ÷n÷nde bulundurarak g÷ncel hayata uygun olarak d÷zenlenmesi gerekir.Verilen eğitimin içeriği g÷z ÷n÷ne alınarak hedef kitle doğru seçilebilir. T÷rkiye geneli ortak sınavlar ile ilgili hizmet içi eğitime ilkokul m÷d÷rlerinin çağırılması gibi gereksiz duruma d÷şen eğitimler olmamalı. Kime hangi eğitim lazımsa ona o eğitim verilmeli. Bir de okul m÷d÷rlerine y÷nelik eğitimlerde ben değişik bir paylaşım olmasını isterim. ÷rneğin başarılı ve örnek g÷sterilen y÷neticilerin uygulamalarına d÷n÷k örnek olayların sunulması g÷zel olur diye d÷ř÷n÷yorum. B÷ylece yapılan farklı, başarılı uygulamaları hepimiz g÷rm÷ř, ÷đrenmiř oluruz. Ayrıca başarılı ve farklı uygulamaları yapan okul m÷d÷r÷ arkadaşlarımız da onore edilmiş olur diye d÷ř÷n÷yorum. Belki bir nevi paylaşım toplantıları gibi birbirimize tecr÷belerimizi aktaracağımız, örnek çalışmaları g÷receğimiz bir hizmet içi eğitim. **K2**

➤ Bakanlığın, sanırım iki yıllık bir uygulama, okul temelli mesleki gelişim kapsamında d÷zenlemiş olduğu hizmet içi eğitimler, esnek ve yerel bir anlayış taşıdığı için oldukça yerinde bir uygulama bence. Okul m÷d÷rleri için de bu uygulamaya benzer, ihtiyaa d÷n÷k, tamamen okul m÷d÷rlerinin g÷r÷şlerinden hareket edilerek eğitimlerin planlanması yararlı olacaktır..... **K5**

➤ Okul m÷d÷r÷n÷n yapacağı işlerde gerekli olabilecek bilgileri, neleri ne zaman yapacağını; genelde sorun yaşayabilecekleri konuları seçmek gerekir. Okul m÷d÷rlerinin zorlanacağı işlemlerin belki bir ihtiyaç belirleme şeklinde belirlenerek “Okul M÷d÷r÷’n÷n El Kitabı” gibi her zaman g÷ncellenebilecek bir materyal geliştirilmesi faydalı olur. Dijital kitapçık şeklinde olursa çok masrağı dolmayacağı gibi ulaşılması da kolay olur. Bu tip dijital ortamlarda materyal hazırlanmasının çok yararlı olacağını d÷ř÷n÷yorum..... Daha ÷nce de dediğim gibi okulun gerçekleriyle ÷rt÷şmeyen konuları eğitim içeriği olarak sunarsanız ve bunu da en m÷nasebetsiz zamanda yapmaya çalışırsanız olmuyor. Daha planlı, daha dolu, daha faydalı konularla olması gerekir diye d÷ř÷n÷yorum. **E14**

➤Sonuç olarak ÷đretmen ve okul y÷neticilerinin hizmet içi eğitimlere katılmalarındaki ÷n koşul motivasyonlarını sağlayacak tedbirlerin alınmasıdır. Aksi, zaman ve maddi kayıp olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimcilerin alanlarında uzman olmaları da ayrı bir ÷neme sahip. Bu konuyu da unutmamalıyız. M÷d÷rler eğitimcinin uzmanlığını tartışma konusu ediyorsa zaten eğitim baştan yararsız hale geliyor. **E19**

4.11. Araştırmanın On Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi kapsamında “okul m÷d÷rlerinin y÷netsel s÷re odaklı ÷đrenme pratiklerine ilişkin d÷zenlenen hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesiyle ilgili g÷r÷şleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara y÷netsel s÷releri ÷đrenmeye ilişkin hizmet içi eğitimlerin hangi y÷nlerinin geliştirilmesi konusundaki g÷r÷şleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek c÷mlelerle aşağda sunulmuştur.

Şekil 4.10: Hizmet İçi Eğitimlerin Geliştirilmesi İstenen Yönleri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.11: Yönetmelik Süreçleri Öğrenme ile İlgili Eğitimlerin Geliştirilmesi İstenen Yönleri

Okul müdürlerinin yönetmelik süreçleri öğrenme pratiklerine ilişkin düzenlenen hizmet içi eğitimlerin hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?

TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
İÇERİK ÖNERİLERİ		K1, K2, K3, K4, K5, K6, E1, E3, E6, E9, E10, E12, E13, E17	14	56
	Uygulamaya dönük			
	Eğitim konuları doğru seçilmeli	E11, E13, E14, E15	4	16
	Problem çözme	K1, E11, E13, E17	4	16
	İnteraktif olmalı	K2, K3, K5, E3	4	16
	İletişim becerilerini geliştirmeli	K1, E11, E12	3	12
	Liderlik	E12, E17	2	8
	Yurt dışı örnekler	K2	1	4
	Uygulamalı eğitimler	K5	1	4
	Güncel konular olmalı	E2	1	4
	Zorlayıcı	E19	1	4
	Yüksek lisans statüsünde olmalı	E19	1	4
	Yeni mevzuat	E17	1	4
YAPISAL ÖNERİLER		K2, K4, K5, K6, E1, E3, E6, E9, E11, E12, E15, E16, E18, E19	14	56
	Eğitimciler iyi seçilmeli			
	İhtiyaçlara göre eğitim verilmeli	E1, E4, E7, E8, E9, E14, E18, E19	8	32
	Planlı olmalı	E3, E4, E9, E14, E15, E17, E19	7	28
	Doğru zamanlama	K4, E14, E16, E17, E18	5	20
	İsteyen katılmalı	K4, E1, E6, E19	4	16
	Katılımcılara değer verilmeli	E3	1	4
	Sürekli eğitim olmalı	E10	1	4
	Göstermelik olmamalı	E2	1	4
	Tematik meslektaş toplantıları	K2	1	4
	Kısa süreli eğitimler	K4	1	4
	Eğitimler bir şeyleri değiştirmeli	E2	1	4
	Enstitü yapılanması olmalı	E19	1	4
	Ek hizmet puanı verilmeli	E19	1	4
	Yöneticilik için ön koşul olmalı	E19	1	4
	Dijitalleşmeli	E14	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan eğitimlerin hangi yönünün geliştirilmesini istersiniz sorusu ile ilgili alınan cevaplar içerik önerileri ve yapısal öneriler olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir. İçerik önerileri teması altında en fazla dile getirilen cevap 14 kişinin (%56) ifade ettiği eğitimlerin uygulamaya dönük olması, ikinci olarak en fazla dile getirilen cevabın 4' er kişinin (%16) ifade ettiği eğitim konuları doğru seçilmeli, problem çözme ve interaktif olmalı, en az dile getirilen cevabın ise 1' er kişinin (%4) ifade ettiği yurt dışı örnekler, uygulamalı eğitimler, güncel konular olmalı, zorlayıcı, yüksek lisans statüsünde olmalı ve yeni mevzuat önerilerinin olduğu belirtilebilir.

➤ “Eğitimlerde yurt dışı örnekler de görülebilir. Dünya nerede? Ne yapıyor? Onlara da bakmak lazım. Gelişmiş diye nitelediğimiz ülkelerin eğitim öğretim ve okul durumları yerinde görülürse bence okul müdürleri için daha etkili olur diye düşünüyorum. Örnekler yerinde görülmeli, uygulamalar yerinde incelenmeli. Hatta belki uygulamalara katılım sağlanmalı. Ayrıca az öne söylediğim gibi başarılı ve örnek gösterilen yöneticilerin uygulamalarına dönük örnek olayların sunulması güzel olur diye düşünüyorum. Böyle bir eğitim okul müdürleri için merak ve ilgi de uyandırır diye düşünüyorum. Bir diğer nokta da eğitimler biraz daha interaktif olmalı diye düşünüyorum.Okul müdürleri de eğitim konularının kendilerine uygulamada yararı olacağını bilir ve eğitime aktif olarak katılırlarsa etkili ve verimli hizmet içi eğitimler olur diye düşünüyorum.” K2

➤ “Bir müdürden bir yöneticiden istenenler çok ve çeşitli. Bu nedenle tüm kullanılan sistemlerle ilgili eğitimler olmalı. Proje eğitimleri, e twinning, ab, hibe, bakka neyse hepsiyle ilgili eğitimler verilmeli. Bir müdürden bir yöneticiden ne bekleniyorsa, müdürlerin o işi tereddütsüz şekilde yapacak hale gelmesi gerekir. Bence eğitimlerde öncelikle bu amaçlanmalı. Bizden ne isteniyorsa onu yapabilmemiz için eğitimler planlanmalı ve yapılmalı. Sonrasında da tabi ki doğru ve iyi eğitimciler tarafından bu eğitimler verilmeli.” K6

➤ “.....Format kesinlikle değiştirilmeli. İsteyenlerin katıldığı, eğitimcilerin özenle seçildiği, uygulamaya dönük yani işe yarar konuların eğitim konusu olarak belirlendiği bir şekle dönüşmeli diye düşünüyorum. Örneğin maliye yönetim sistemini kullanmaya dönük somut, ne nasıl yapılır gibi eğitimler olması gerekir.” E6

➤ “O yüzden bence okul müdürlerinin hangi alanlarda gelişmeye ihtiyacı varsa o alanlarda bakanlığımızın gerekli önlemleri alarak eğitimlere yön vermesi gerekir. İletişim, geliştirilen mebbis, mys gibi sistemler, problem çözme becerileri gibi alanlar öncelikli olmak üzere çeşitli eğitimlerin öncelikle imkan varsa yüz yüze verilmesi gerekir. Ayrıca zamanlaması ve eğitimci niteliğinin de iyi belirlenmesi gerekir diye düşünüyorum.” E18

➤ “.....Hizmet içi eğitimlerin bir yüksek lisans derecesi niteliğinde hatta eğitimlerin kaldırılarak yüksek lisans statüsünde uzun vadeli ve zorlayıcı bir biçimde gerçekleştirilebileceği kanaatindeyim.” E19

➤ “Daha pratik çözüm yolları geliştirmeyi sağlayacak eğitimlerin yani problem çözme yeteneğini geliştirmeye yönelik eğitimlerin veYani aslında daha sahaya yönelik uygulamaya yönelik kullanılabilecek, somut faydaya ulaşılacak eğitimlerin olmasını isterdim.” K1

Yapısal öneriler teması altında en fazla dile getirilen cevabın 14 kişinin (%56) ifade ettiği eğitimciler iyi seçilmeli, ikinci olarak en fazla dile getirilen cevabın 8 kişinin

(%32) ifade ettiği ihtiyaçlara göre eğitim verilmeli, nc olarak en fazla dile getirilen önerinin ise 7 kişinin (%28) ifade ettiği planlı olmalı nerisi olduğu söylenebilir. Aynı tema altında en az dile getirilen cevabın ise 1’ er katılımcının (%4) ifade ettiği katılımcılara değer verilmeli, sürekli eğitim olmalı, göstermelik olmamalı, tematik meslektaş toplantıları, kısa süreli eğitimler, eğitimler bir şeyleri değiştirmeli, enstitü yapılanması olmalı, ek hizmet puanı verilmeli, yöneticilik için ön koşul olmalı ve dijitalleşmeli cevapları olduğu görülmektedir.

➤bence okul müdürlerinin hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç varsa o alanlarda bakanlığımızın gerekli önlemleri alarak eğitimlere yön vermesi gerekir. İletişim, geliştirilen mebbis, mys gibi sistemler, problem çözme becerileri gibi alanlar öncelikli olmak üzere çeşitli eğitimlerin öncelikle imkan varsa yüz yüze verilmesi gerekir. Ayrıca zamanlaması ve eğitimci niteliğinin de iyi belirlenmesi gerekir diye düşüyorum. Ayrıca zamanlaması ve eğitimci niteliğinin de iyi belirlenmesi gerekir diye düşüyorum.” **E18**

➤Bu eğitimlerin geliştirilmesi için öncelikle alanında yetkin eğitici personellerin eğitici olarak görevlendirilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bakanlığımız içerisindeki personellerden ve üniversitelerden yararlanılabilir bu konuda..... “.....hizmet içi eğitimlerin sürelerinin uzatılması ve katılımcılarda davranış değişikliğinin ortaya çıkabilmesi için zorlayıcı olmaları gerektiği düşüncesindeyim. Diğer taraftan hizmet içi eğitim kavramının bakanlık içerisinde oluşturulan enstitü gibi bir yapılanmaya devredilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu yapının ihtiyaç analizlerini sürekli ve etkili bir biçimde planlamaları ve gerektiğinde kurs programlarını geliştirmeleri gerektiği kanısındayım.....örneğin, hizmet içi eğitimlere katılan müdürlere hizmet puanı verilmesi, yöneticilik için bir ön koşul haline getirilmesi (Uzun soluklu ve zorlayıcı bir eğitimin gibi) gerektiği kanaatindeyim **E19**

➤ Onun için eğitimin amacı da iyi belirlenmiş olmalı. İhtiyaçlarımız belirlenerek, belirlenmiş ihtiyaçlara göre eğitimleri planlamak da gerekir. **E2**

➤ Sonuç olarak eğitimlerin daha planlı ve programlı, konusunda uzman kişiler tarafından verilmesi, uygulamaya dönük olması, etkileşimli şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. **E3**

➤ Eğitimler elbette ihtiyaç tespitinden sonra düzenlenmeli. Hangi eğitimize ihtiyaımız var, eğitimleri en iyi şekilde ne zaman ve nerede verebiliriz, eğitimleri en iyi kim ya da kimler vermeli gibi sorular sonucunda planlama yapılmalı. **E9**

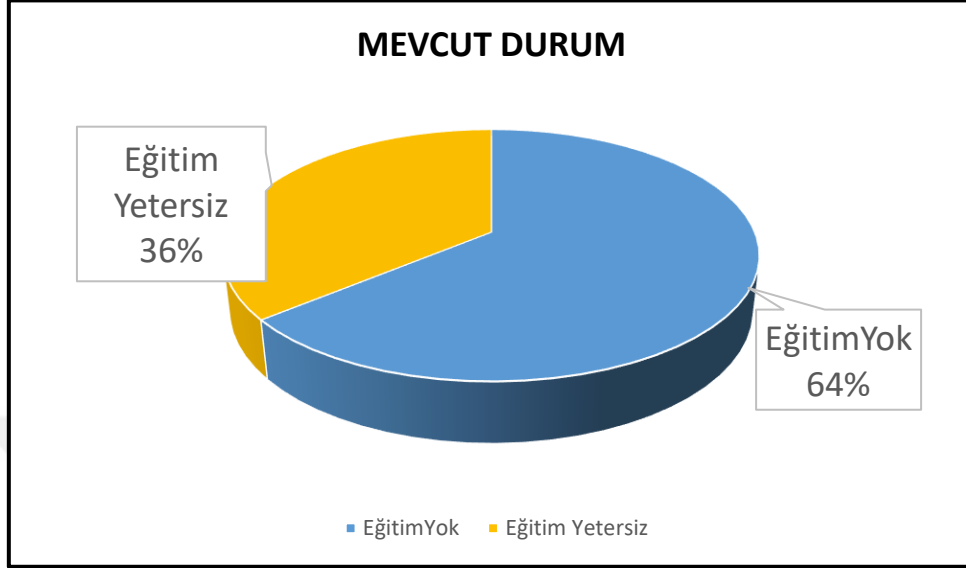
➤ . Eğitimciler de bu noktada iyi seçilmeli. İyi bir eğitimcinin verdiği, pratikte işimize yarayacak eğitimize kim katılmak istemez ki? Yoksa eğitim oluyor mu oluyor der oturur dinleriz. Katılırız. **E12**

4.12. Araştırmanın On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenmelerinin sağlanmasına ilişkin mevcut durumu nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara okul müdürlüğü ile ilgili yönetsel süreçlerin öğrenilmesinin sağlanması ile ilgili mevcut

durumu nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular grafik, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Grafik 4.2: Okul Müdürü Yetiştirme ve Geliştirme Mevcut Durum



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.12: Okul Müdürlerinin Görevleri Esnasında Öğrenmeleri ile İlgili Mevcut Durum

Okul müdürlerinin, görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik mevcut durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?				
TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
DURUM	Eğitim yok	K1, K3, E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18	16	64
	Yetersiz eğitim	K2, K4, K5, K6, E6, E9, E10, E11, E19	9	36

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Kendilerine müdürlerin görevleri esnasında yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili mevcut durum sorulan 16 katılımcı (%64), soruyu eğitim yok şeklinde cevaplamıştır. Aynı tema altında katılımcılardan 9 kişinin (%36) ise soruyu yetersiz eğitim şeklinde cevapladığı söylenebilir.

➤ *Mevcut durumda okul müdürlerinin yetiştirilmelerine ve gelişmelerine yönelik bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. K1*

➤ *Mevcut durumun yetersiz olduğunu düşünüyorum. Neredeyse ortada mevcut durum yok. K4*

➤ Mevcut durum yok. Sistem bence topyekün revize edilmeli. Gerçi okul müdürlerini yetiştirmek veya geliştirmek için bir sistem de yok ama yine de öyle diyelim. Şu an hali hazırda bir sistem olduğunu düşünmediğimi de söylemeliyim. E12

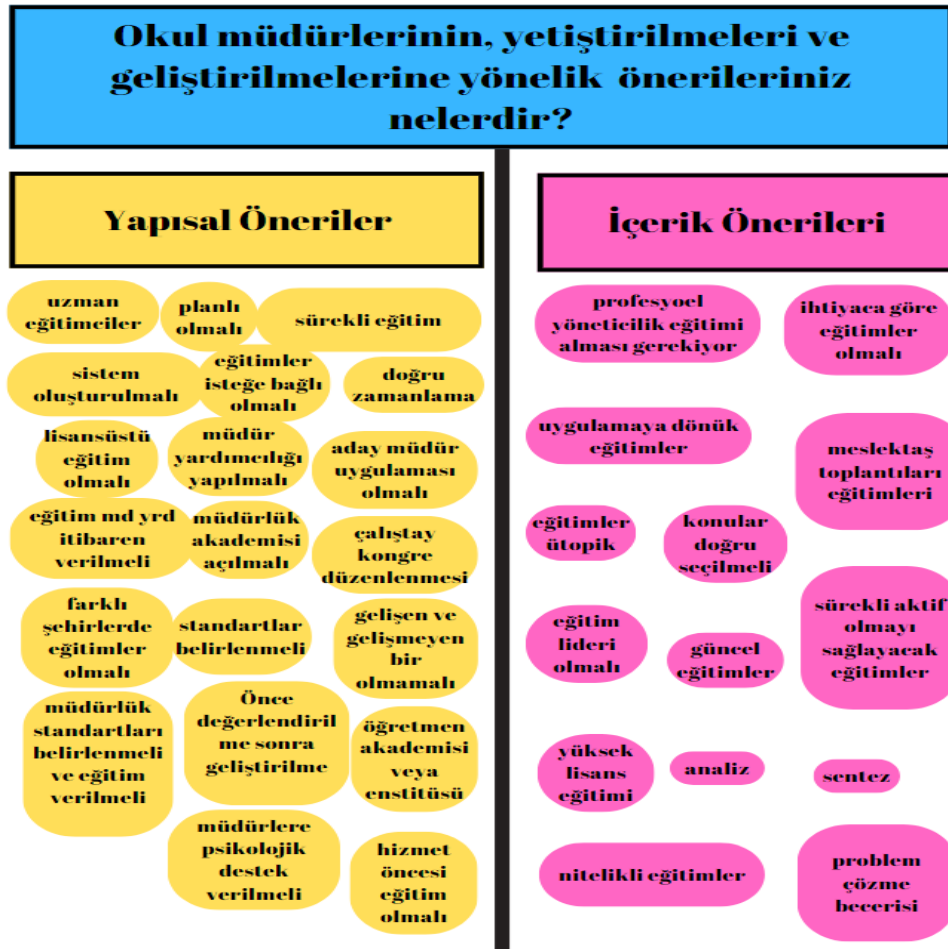
➤ Mevcut durumda herhangi bir eğitim olduğunu söyleyemem. Olanlar da dediğim gibi plansız ve verimsiz halde. E4

➤ Müdürlerin yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri ile ilgili sistem yok. Dolayısıyla mevcut durumu yorumlayacak bir şey yok. E7

4.13. Araştırmanın On Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın on üçüncü alt problemi kapsamında “okul müdürlerinin yönetsel süreç odaklı öğrenmelerinin sağlanmasına ilişkin mevcut durumla ilgili önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara okul müdürlerinin hizmet esnasında öğrenmelerinin sağlanmasına ilişkin mevcut durumla ilgili önerileri sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular şekil, tablo ve örnek cümlelerle aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.11: Okul Müdürü Yetiştirme ve Geliştirme Önerileri



Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4.13: Müdürlerin Yönetsel Süreçleri Öğrenmeleri ile İlgili Mevcut Duruma Yönelik Önerileri

TEMA	KOD	KATILIMCI	f	%
YAPISAL ÖNERİLER	Uzman eğitimciler	K2, E14, E15, E17, E18	5	20
	Planlı olmalı	K2, E1, E8, E10, E18	5	20
	Sistem oluşturulmalı	E8, E11, E12, E13	4	16
	Standartlar belirlenmeli	K2, K4, E14	3	12
	Sürekli eğitim	E9, E10, E12	3	12
	Lisansüstü eğitim olmalı	K5, E10	2	8
	Doğru zamanlama	K6, E13	2	8
	Eğitimler isteğe bağlı olmalı	K5, E15	2	8
	Müdür yardımcılığı yapılmalı	E1, E10	2	8
	Farklı şehirlerde eğitimler olmalı	E3, E12	2	8
	Aday müdür uygulaması olmalı	E4, E9	2	8
	Eğitim md yrd itibaren verilmeli	E1, E10	2	8
	Çalıştay kongre düzenlenmesi	E17	1	4
	Müdürlere psikolojik destek verilmeli	K3	1	4
	Müdürlük akademisi açılmalı	E5	1	4
	Gelişen ve gelişmeyen bir olmamalı	E2	1	4
	Önce değerlendirilme sonra geliştirilme	E5, E19	2	8
	Müdürlük standartları belirlenmeli ve eğitim verilmeli	E14, E19	2	8
	Öğretmen akademisi veya enstitüsü	E19	1	4
	Hizmet öncesi eğitim olmalı	K2, E19	2	8
İÇERİK ÖNERİLERİ	Profesyonel yöneticilik eğitimi alması gerekiyor	K1, E7, E10, E11	4	16
	İhtiyaca göre eğitimler olmalı	E7, E9, E14, E18	4	16
	Uygulamaya dönük eğitimler	K3, K6, E4	3	12
	Meslektaş toplantıları eğitimleri	K2, K5, E12	3	12
	Eğitim lideri olmalı	E5, E18	2	8
	Konular doğru seçilmeli	E13, E15	2	8
	Sürekli aktif olmayı sağlayacak eğitimler	K2, K5	2	8
	Eğitimler ütopik	K1	1	4
	Güncel eğitimler	E1, E19	2	8
	Problem çözme becerisi	E19	1	4
	Yüksek lisans eğitimi	E19	1	4
	Analiz	E19	1	4
	Sentez	E19	1	4
	Nitelikli eğitimler	E13	1	4

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan müdürlerin görevleri esnasında yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili mevcut durum ve önerileri ile ilgili alınan cevaplar durum, içerik önerileri ve yapısal öneriler olmak üzere üç tema şeklinde incelenmiştir.

Yapısal öneriler teması altında en fazla idile getirilen cevap 5' er kişinin (%20) ifade ettiği uzman eğitimciler ve eğitimlerin planlı olması gerektiği cevabıyken, ikinci en fazla dile getirilen cevabın 4 kişinin (%16) ifade ettiği sistem oluşturulmalı cevabı olduğu ve üçüncü olarak en fazla dile getirilen cevabın 3' er kişinin (%12) ifade ettiği standartlar belirlenmeli ve sürekli eğitim cevapları olduğu belirtilebilir. Aynı tema altında en az dile getirilen cevabın 1' er kişinin (%4) ifade ettiği çalıştay ve kongre düzenlenmesi, müdürlere psikolojik destek verilmeli, müdürlük akademisi açılmalı, gelişen ve gelişmeyen müdür bir olmamalı ve öğretmen akademisi veya enstitüsü kurulmalı cevapları olduğu görülmektedir.

➤Hizmet içi eğitimlerin doğru planlanması ve nitelikli eğitimcilerle ihtiyaca yönelik içerik olduğu zaman bence sorun kendiliğinden çözülmüş olur..... **E18**

➤Eğitimlerin de anlattığım gibi isteklilerle, iyi eğitimcilerle, önemli konularla düzenlenmesi daha etkili ve verimli olacaktır diye düşünüyorum. **E15**

➤Ulusal müdürlük standartları gibi standartların belirlenip düzenlenecek eğitimlerin bu ölçütlere göre düzenlenmesi ve değerlendirilmesi sağlanabilir. Farklı yerlerde farklı eğitimler olmamalı. Standartları doğru şekilde oluşturulmuş, eğitimcisi doğru seçilen, eğitim ihtiyacı titizlikle belirlenmiş, zamanlaması doğru yapılmış hizmet içi eğitimlerin çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. **E14**

➤Çevremizde teknoloji, eğitim araç gereçleri, kullandığımız sistemler sürekli değişip geliyor. Okul müdürlerinin de bu sürekli değişip gelişmeye ayak uydurması gerekir. Sürekli ve nitelikli eğitimle okul müdürlerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmalıdır diye düşünüyorum..... **E12**

➤Bakana göre değişen, genel müdüre göre değişen müdür eğitimleri olmamalı. Ama bakıyorsun değişen üst yönetime göre hizmet içi eğitim konuları, yerleri, eğitimcileri hepsi değişebiliyor. Bu şekilde olmaması lazım..... **E11**

➤Değişen ve gelişen sistemlere, teknolojiye, gelişmelere ayak uydurmak için sürekli olarak ihtiyaç duyulan eğitimlerin verilmesi gerekir diye düşünüyorum. Bakıyorsanız milli eğitim mali işler için bir portal hazırlamış ama eğitimini vermiyor..... **E7**

İçerik önerileri teması altında ise en fazla dile getirilen cevabın 4' er kişinin ifade ettiği profesyonel yöneticilik eğitimi ve ihtiyaca göre eğitimler olmalı cevapları, ikinci en fazla dile getirilen cevapların 3' er kişinin (%12) ifade ettiği uygulamaya dönük eğitimler ve meslektaş toplantıları eğitimleri cevapları olduğu

görülmektedir. Aynı tema altında en az dile getirilen cevapların 1' er kişinin (%4) ifade ettiği eğitimler ütöpik, problem çözme becerisi geliştirilmeli, yüksek lisans eğitimi, analiz, sentez ve nitelikli eğitimler cevapları olduğu görülmektedir.

➤Hatta müdürlük akademileri açılıp düzenli eğitimlerle, profesyonel müdürlüğe geçilmesi, mesleki gelişme açısından yararlı olur diye düşünüyorum. **E5**

➤Bu hizmet içi eğitim de aynı zamanda sürekli olması ve yenilenen, değişen sistemler ve kurallara yani mevzuata göre de ayrıca devam etmesi gerekir. Bir sistem oluşturulmalı. Nasıl olursa olsun sistemsiz olmamalı. **E8**

➤ Daha önce de ifade ettiğim gibi okul yöneticilerinde aranması gereken temel yeterliğin problem çözme becerisine sahip olma kriteri olduğunu düşünüyorum.....Diğer taraftan analiz ve sentez kabiliyetleri ile problem algılama ve çözme becerileri gelişmiş öğretmenlerin yetiştirilmesinde yüksek lisans ve doktora önemli bir kriter olarak kullanılması gerektiği kanaatindeyim. Yapılan araştırmalar da yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamlamış öğretmenlerin problem çözme kabiliyetlerinde bir gelişme sağladığı yönünde olduğu ifade edilmektedir.....**E19**

➤MEB'in okul müdürlüğünü profesyonel meslek gurubundan sayıp görev ve yetkilerinin buna göre düzenlemesi gerekmektedir. **E11**

➤Okul müdürlerinin daha profesyonel hale gelmesi için öncesinde mutlaka eğitim verilmeli ve okul müdürlerinin okul gelişimlerini sağlamak adına inisiyatif alma ve karar mekanizmalarında daha fazla yer almaları gerekmektedir..... **K1**

➤Müdürler neyle karşılaşacağını bilmeliler. Değişen ve gelişen sistemlere, teknolojiye, gelişmelere ayak uydurmak için sürekli olarak ihtiyaç duyulan eğitimlerin verilmesi gerekir diye düşünüyorum. **E7**

➤Okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitimler ihtiyaç analizleri sonucu belirlenerek sürekli eğitimler haline getirilmeli. Böylece sürekli eğitim ve sürekli değerlendirme de sağlanmış olur diye düşünüyorum. **E9**

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu ve alt problem durumları ile ilgili ortaya çıkmış olan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Bu araştırma, okul müdürlerinin öğrenme pratikleri, yönetim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri üzerine odaklanmıştır. Araştırmanın bulguları, alanyazında yer alan çeşitli çalışmalarla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Eğitim politikalarının ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde bu bulguların dikkate alınması, müdürlerin daha etkili ve verimli bir şekilde yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırma bulgularının, alanyazında yer alan diğer çalışmalarla büyük ölçüde uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi okul müdürlerinin ilk kez atandıkları zaman yaşadıkları duyguları, kendilerini müdürlüğe hazır hissedip hissetmeme müdürlüğe hazır olup olmama duygu durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Müdürlerin büyük bir kısmı, göreve ilk atandıklarında heyecan, endişe ve mutluluk duygularını yaşamışlardır. Benzer şekilde, Balyer (2012) de yeni müdürlerin göreve başlarken duygusal dalgalanmalar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca, müdürlerin 15'i kendilerini müdürlük görevine hazır hissederken, 10'u hazır hissetmemiştir. Özellikle müdür yardımcılığı deneyimi olanların kendilerini daha hazır hissettikleri tespit edilmiştir. Bu durumun da Mestry ve Singh (2017) ile Balcı ve Çinkır'ın (2002) çalışmasıyla uyumlu olduğu; araştırmalarında müdürlerin hazırlık düzeylerinin yetersiz olduğu, ancak kişisel çabalarının etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, ABD' de müdür olmadan önce stajyer müdürlük yapma veya tecrübeli müdürün yanında müdür yardımcılığı yapma şartı (Balyer & Gündüz, 2011); Fransa'da müdür olmak için en az iki yıl müdür yardımcılığı yapma (Süngü 2012), ve Japonya' da müdür olmak için öncelikle tecrübenin esas alınması (Akın 2012), İngiltere' de müdür olmak için yöneticilikte deneyim sahibi olma şartı (Akın, 2012, s. 13; Balyer & Gündüz, 2011, s. 187; Korkmaz, 2005, s. 243) uygulamalarının bir anlamda doğruluğunu ortaya koymaktadır. Grissom ve Harrington (2016)'ın araştırmalarında da hemen hemen aynı bulgular benzer şekilde vurgulanmıştır. Birinci alt problemin alt sorunlarından biri olan “okul müdürlerine göre müdürlüğe atanmak için etkili olan özellikler nelerdir” Sorusu okul müdürlerinin gözyle

müdür olmak için gerekli özellikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Müdürlüğe atanma sürecinde etkili olan özelliklerde, kişisel özellikler ve becerilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların en fazla ifade ettiği özellikler belirtilen iletişim becerisi, çalışkanlık, liderlik ve kişisel gelişime önem verme özellikleri olduğu görülmektedir. Bu sonuçların Stein ve Nelson (2019) ile Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013)' in yaptıkları araştırmada başarılı okul müdürlerinin özellikleri olarak ifade ettikleri etkili iletişim becerileri, liderlik yetenekleri ve kişisel gelişime önem verme özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu bulgunun, müdürlerin etkili bir lider olabilmeleri için güçlü iletişim ve liderlik becerilerine sahip olmaları gerektiğini ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca belirtilen özelliklerin etkili okullarda öne çıkan öğretim liderliği rolünü desteklediği (Özdemir & Sezgin, 2002) bulgusunu da desteklediği savunulabilir. Birinci alt problemin diğer alt sorusu olan Okul müdürlüğüne atanan kişilerin müdürlüğe atanmadan önce hizmet öncesi bir eğitim alma durumu nedir sorusuyla hizmet öncesi bir eğitim alınıp alınmadığı bulgusu ortaya konmaya çalışılmıştır. Okul müdürlüğüne atanan kişilerin hizmet öncesi eğitim durumu sonuçlarına bakıldığında sadece 1 katılımcının hizmet öncesi eğitim aldığı görülmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olduğunu ve erişimde zorluk yaşadıklarını gösterdiği düşünülebilir. Hizmet öncesi eğitimlerin yetersizliğinin, müdürlerin göreve başladıklarında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamalarına ve görevlerini yerine getirirken zorlanmalarına yol açabileceği savunulabilir. Hizmet öncesi eğitimlerin yetersizliği ile ilgili bulgular, Yavuz ve Çakır'ın (2022) çalışması ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Ancak Palmer ve Birch (2018)' in yaptıkları araştırmada hizmet öncesi eğitimin genellikle teorik bilgiye odaklandığı ve pratik deneyim kazandırmada yetersiz kaldığı düşünüldüğünde önemsenmeyecek bir durum olduğu da ileri sürülebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi okul müdürlüğüne ilk kez atanan kişilerin bu dönemde yönetsel süreçlerde karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaya çalışmıştır. Okul müdürlüğüne ilk kez atanan kişilerin yönetsel süreçlerde karşılaştıkları zorluklar arasında, bürokrasi, personel yetersizliği ekonomik zorluklar, müdür rolüne uyum sağlama, personel ilişkileri ve müdürü kabullenmeme cevaplarının öne çıktığı görülmektedir. Elde edilen bulguların Jones ve Brown (2019)' in yaptığı araştırma bulgularıyla uyumlu olduğu ve müdürlerin

karşılaştığı zorlukların Türkiye'ye ya da kendilerine özel olmadığını fark etmeleri anlamında katkı yaptığı söylenebilir. İkinci alt problemin ilk alt sorusu ile okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra yönetsel süreçler içerisinde karşılaştıkları zorluklar ve ürettikleri çözüm yolları ile yönetsel süreçler içerisinde hangi konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Katılımcılar göreve başladıktan sonra karşılaştıkları zorluklar olarak en fazla mali konular, personel ilişkileri ve personel yetersizliği gibi zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklarla başa çıkmada ise katılımcılar arasında tecrübeli müdürlerin desteği fazlasıyla öne çıkmaktadır. Ayrıca, çevre işbirliği ve sosyal medya kanalları cevaplarının zorluklarla başa çıkmada etkili olduğu verilen cevaplardan anlaşılmaktadır. Bu sonuçların Öz (2019)' un çalışma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Müdürler için özellikle mali konular ve bürokratik engeller gibi zorluklar olduğunu, bu zorlukların da veri temelli yaklaşımlar ve sürekli mesleki gelişim ile daha kolay şekilde aşılabileceğini savunan çalışmadaki bulgular ile birbirini desteklediği savunulabilir. Balyer ve Gündüz (2011)'ün yaptığı araştırmada yeni müdürlerin desteğe ihtiyaç duydukları yönetsel işler; okul bütçesini doğru planlama ve yönetme, prosedür ve beklentilerin anlaşılması, muhasebenin denetlenmesi, personeli kontrol etme ve değerlendirme, personel sorunlarıyla ilgilenme, çatışmaları yönetme, personelin her türlü gelişimine yardımda bulunma ve ilgili faaliyetleri planlama olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçların, çalışma sonuçlarıyla uyumlu olduğu ve müdürler tarafından dile getirilen sorunlarla uyduğu söylenebilir. Bu bulgular Crow (2017)'un araştırma sonuçlarında vurguladığı gibi müdürlerin profesyonel gelişiminde tecrübeli müdürlerden öğrenmenin önemini ve mentorluk ve iş başında öğrenme gibi yöntemlerin, yeni müdürlerin liderlik becerilerini geliştirmede kritik rol oynadığı bulguları ile uyumaktadır. Ayrıca Crow (2017), tecrübeli müdürlerden alınan desteğin, yeni müdürlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında ve mesleki gelişimlerinde önemli bir katkı sağladığını da öne sürmektedir. İkinci alt problemin ikinci alt sorusu okul müdürlerinin göreve başladıktan sonra desteğe ihtiyaç duyan okul müdürlerine hangi kişiler, kurumlar veya mekanizmaların katkı sağladığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilen cevaplardan okul müdürlerine en çok katkı sağlayanın tecrübeli müdür desteği olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ayrıca, Milli Eğitim Müdürlüğü ve sosyal medya hesapları kanalları cevaplarının verildiği de görülmektedir. Ada ve Gümüş (2017)'ün yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlara

göre, okul müdürlerinin özellikle mesleğin ilk yıllarında bir sorunla karşılaştıklarında güvendikleri tecrübeli müdürlere danışmak suretiyle gayri resmi şekilde bir danışmanlık, mentorluk sistemi oluşturdıkları görülmüştür. Ada ve Gümüş (2017)'ün çalışmalarının sonuçlarının da bu çalışma sonuçlarıyla uyduğu ve birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Kasalak (2020)'ın çalışmasında elde edilmiş olan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinde en yüksek düzeyde etkilendikleri durumlar meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlleme ve yetiştirmeye ait olduğu sonucuyla da örtüşmektedir. İkinci alt problemin üçüncü alt sorusu yönetsel süreçleri öğrenme esnasında müdürlere en faydalı olanın kim/ne olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sonuçlara bakıldığında okul müdürlerine en yararlı olan desteğin öncelikle tecrübeli müdürlerin desteği ifade edilmiş sonrasında ise Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve sosyal medya kanallarının olduğu ifade edilmiştir. Burada soruya verilen cevapların bir önceki soruya verilen cevaplardan farklılık göstermediği söylenebilir. Aynı zamanda yine Ada ve Gümüş (2017)'ün çalışmaları ile sonuçların örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca Koçak ve Eves (2010)' un araştırmalarında bahsettikleri gibi tecrübeli müdür desteği ve sosyal medya kanallarının, okul müdürlerinin problem çözme yeteneklerinin gelişmesine katkı sağladığı noktasında elde edilen sonuçlarla uyduğu düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi okul müdürlerinin görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve mesleki gelişimlerine yönelik olarak MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkındaki düşüncelerini değerlendirerek ortaya koymaya çalışmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı hizmet içi eğitimlerin faydasız olduğunu ifade ederken ikinci olarak da bu eğitimlerin plansız olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin kendi mesleki gelişimleri ile ilgili düzenlenen eğitimleri genel olarak en fazla faydasız, plansız, zamanlama kötü, göstermelik ve yetersiz şeklinde niteledikleri söylenebilir. Ayrıca sayısı az, merkezi eğitimlere katılamama ve eğitimci kötü gibi olumsuz eksiklikleri dile getirdikleri de söylenebilir. Katılımcılardan alınan cevaplarda 80 olumsuz düşünce ve eksiklik ifade edilirken sadece 14 cevapta olumlu görüş bildirilmesi sonucu dikkat çekicidir. Olumlu görüş bildiren katılımcıların öncelikle YÖGEP eğitimini faydalı bularak dile getirdikleri, daha sonra da faydalı, eğitimin kötüsü olmaz, önemli cevaplarını dile getirdikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin kendi mesleki gelişim eğitimleri için bu derece ağır eleştirilerde bulunmaları hizmet içi eğitim düzenleme

pozisyonunda olan MEB  t düzey yöneticileri ve Hizmet İçi Eēitim Dairesi adına üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular Ada ve G m    (2017)' n çalışmasında okul müdürlerinin eēitimlerin ihtiyaç analizi yapılmadan planlandığını ve kısa süreli olan bu eēitimlerin uzun vadede yarar saēlamadığını vurguladıkları bulgusunu destekler nitelikte kabul edilebilir. Araştırmanın    nc  alt probleminin ilk alt sorusu olan mahalli ve merkezi hizmet içi eēitimlerin daha etkili ve verimli olması için okul müdürlerinin önerilerinin neler olduēu ve ikinci alt sorusu olan hizmet içi eēitimlerin hangi yönleri geliştirilmelidir soruları sorulmuştur. Bu sorularla daha etkili ve verimli hizmet içi eēitim için eēitimlerin hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiēi ve bu konuda okul müdürlerinin  nerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. İki sorunun cevapları benzerlik g sterdiēi için bu bölümde birlikte deēerlendirilmi  ve alanyazınla birlikte kar ıla tırılmı tır. Okul müdürlerinin kendi mesleki gelişim eēitimlerinin daha etkili ve verimli olması için verdikleri önerilerde uzman eēitimci, içerik güncel olmalı, doēru zamanlama, ihtiyaç analizi ve planlı olmalı ve uygulamaya dönük olmalı cevaplarının  oēunlukta olduēu görülmektedir. Kasalak' ın (2020) yaptıēı bir araştırmaya göre, okul yöneticilerinin mesleki eēitim gereksinimlerinin etkin şekilde yürütülmesi için planlı bir mesleki eēitim politikası ve alanında uzman kişiler tarafından eēitim verilmesi gerektiēi belirtilmiştir. Aynı araştırmada Mesleki gelişim etkinliklerinin programları, i eriēi, yapısı ve eēitime katılanlar üzerindeki etkisi incelenerek okul müdürlerinin ihtiya ına uygun mesleki gelişim etkinlikleri d zenlenebileceēi ifade edilmiştir. Elde edilen bulguların Kasalak (2020)'ın araştırma sonuçları ile uyumakta olduēu söylenebilir. Erdoēan (2022)'ın araştırmasında deēindiēi gibi Singapur, Güney Kore, Finlandiya gibi PISA sınavlarında başarılı ülkelerin okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin düzenli ve planlı şekilde yapıldıēı ve sürekli eēitimlerle desteklendikleri belirtilmektedir. Erdoēan (2022) ve Konan,  etin ve Bozanoēlı (2018)' nun araştırmalarında vurgu yaptıēı gibi bu durumun okul müdürlerinin yeterliliklerini geli tirdiēi ve okulların başarı performanslarının y kselttiēi düşünülebilir. S rekli ik göstermeyen, düzensiz ve yapılandırılmamış hizmet içi eēitimler olması noktasında eleştiri getirilen Türkiye için PISA sınavlarında gösterilen düşük performansın nedenlerinden birinin yönetici eēitimlerindeki bu durum olduēu söylenebilir. Bu noktada çalışma sonuçlarının uyumtuēu söylenebilir. Ayrıca Balcı ve Çinkır'ın (2002) eēitimlerin içerik olarak güncel olması, uygulamaya dönük

olması, müdürlerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi ve onların mesleki gelişimlerine gerçek anlamda katkı sağlaması gerektiği sonuçlarını buldukları araştırmalarıyla da uyumlu sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Murphy (2020)'nin eğitim programlarının müdürlerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi gerektiği bulgusunun da bu noktada çalışma sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi okul müdürlerinin, görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik mevcut durum ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini ve bu konuyla ilgili olarak önerilerinin neler olduğu konusu incelenerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin, müdürlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili mevcut durum hakkındaki görüşleri öncelikle değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik mevcut durum ve öneriler değerlendirildiğinde, 16 katılımcının mevcut durumda eğitim olmadığını, 9 katılımcının ise yetersiz eğitim olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuçtan anlaşılağı üzere katılımcılar arasında olumlu görüş bildiren bir katılımcı olmamıştır. Özellikle çoğunluğun ifade ettiğı mevcut durumda eğitim olmadığı cevabı, eğitimde kritik bir role sahip olan okul yöneticilerinin Türkiye' deki yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili olarak kötü bir tablo çizdiği savunulabilir. Kasalak (2020)'ın yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin, mesleki ve kişisel gelişimleri için mesleki gelişim etkinliklerin yeteri düzeyde etkili olmadığı sonucuna bu araştırmada da ulaşılmış olduğu ve dolayısıyla araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Okul müdürlerinin önerileriyle ilgili sonuçlar incelendiğinde müdürlerin, eğitimlerin planlı ve sistematik olması, sürekli eğitim, uzman eğitimcilerin eğitimleri vermesi, eğitimlerin içeriğinin güncel ve uygulamaya dönük olması gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca, bu cevaplar arasında dikkat çekici olarak profesyonel yöneticilik eğitimi alması gerekiyor, ihtiyaca göre eğitimler olmalı, uygulamaya dönük eğitimler olmalı, eğitim lideri olmalı, konular doğru seçilmeli ve sürekli aktif olmayı sağlayacak eğitimler, meslektaş toplantıları ve problem çözme becerilerini geliştiren eğitimlerin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Burada ortaya çıkan sonuçların alanyazıdaki araştırmalarla büyük oranda uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma yollarını anlamak açısından önemlidir. Sonuçlar dikkate alınarak okul müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin daha etkili ve verimli şekilde düzenlenerek, müdürlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına çalışılabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin etkili liderler olarak yetiştirilmelerinin okul başarısını artırmada ve öğretmen performansını yükseltmede önemli rol oynadığı düşünüldüğünde eğitim sistemi için çok daha faydalı sonuçlar meydana getireceği savunulabilir. Okul müdürlerinin öğrenme pratiklerinin iyi analiz edilmesi ve değerlendirilmesi hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine ve bir anlamda müdürlerin profesyonel gelişimine yapılacak yatırım olarak görülebilir. Eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde etkili liderler yetiştirilmesine bağlıdır. Okul müdürlerinin etkili liderler olmaları ve onların mesleki gelişimine yapılacak yatırımların ise uzun vadede eğitim kalitesinin artmasına büyük katkılar sağlayacağı söylenebilir. Artan eğitim kalitesinin ise insanların sosyal, kültürel ve ekonomik olarak üst seviyeye çıkmasını sağlayacağı da rahatlıkla söylenebilir. Yine hizmet içi eğitimlerle ilgili olarak araştırma sonuçlarına göre eğitimlerin teorik bilgiyle sınırlı kalmaması, pratik uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Gerçek dünya problemlerine yönelik çözümler sunan eğitimler, müdürlerin iş başında karşılaşacakları durumlara daha iyi hazırlanmalarını sağlayacaktır. 21. yüzyıl becerilerinde önemli bir yer tutan problem çözme becerileri eğitimlerinin mutlaka müdürlerin mesleki gelişim eğitimlerinde programlara dâhil edilmesi gerektiği söylenebilir ve önerilebilir. Ayrıca tüm bu eğitim faaliyetlerine üst düzey yöneticilerin gerekli hassasiyeti göstermesi gerektiği, mali kaynakları uzun vade yatırım gözüyle bakarak mesleki gelişim eğitimlerinden kısmaması, aynı zamanda müdürlerin kişisel gelişimlerini destekleyen yasal ve mesleki düzenlemelerin yapılarak daha etkili ve verimli programlar oluşturulabileceği önerilebilir. Müdürlerin performanslarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve geri bildirimlerle gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Müdürlerin değerlendirilmesi gerek rehberlik ve teftiş sistemiyle gerekse yeni bir değerlendirme sistemiyle yapılabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilebilir. Bu noktada elbette başarının nasıl ölçüleceği sorusu akla gelse de değerlendirilemeyen bir durumun geliştirilemeyeceği düşünüldüğünde mutlaka bir değerlendirme sisteminin olması gerektiği ortaya çıkmaktadır denebilir. Ayrıca müdürlerin değerlendirme sisteminin

müdürlerin kendi performanslarını değerlendirmelerine ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ada ve Gümüş (2017)' ün çalışmasında belirttiği gibi okul müdürlerinin bir kısmı müfettişlerin okullarda yaptıkları denetim ve rehberlik faaliyetlerini öğrenme pratiği olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin değerlendirilmesi ile ilgili sistemin kurulması araştırmada bahsedilen öğrenme pratikleri ve kalitenin artırılması konusunda hem kaynak teşkil edecek hem de değerlendirme esaslarına alt yapı oluşturacak nitelikte olduğu ön görülmektedir.

Araştırmada dikkat çekici sonuçlardan biri olarak okul müdürlerinin birçoğunun bahsettiği tecrübeli müdür desteğinin, dünyadaki örnekleri de göz önüne alınarak mentorluk, danışman müdürlük gibi bir program oluşturmanı faydalı olabileceği düşünülebilir. Bu doğrultuda modelin esaslarının belirlenerek yasal alt yapını oluşturulmasıyla hayata geçirilebilmesi önerilebilir. Böylece okul müdürlerinin sahadaki gerçek zorluklarla başa çıkabilmelerinde yalnız bırakılmamaları ve zorluklarla başa çıkmaları konusunda daha hazırlıklı olabilecekleri düşünülebilir. Ayrıca dünyadaki örneklerde olduğu gibi okul müdürlerinin daha çabuk tecrübe kazanması ve hızlı şekilde etkili liderler haline gelmeleri sağlanabilir. Bunun yanında tecrübeli müdür desteği, mentorluk programlarının bir anlamda sürekli eğitim sağlayacağı da düşünülebilir. Bunun yanında meslektaş toplantılarının da mentorluk programlarıyla birlikte eğitim sistemi içerisinde okul müdürlerinin mesleki gelişimine katkı sağlamak için kurgulanmasının yolunu açabileceği ve bu şekilde yarar sağlayacağı da söylenebilir. Meslektaş toplantılarının da bir çeşit metorluk olarak kabul edilerek mentorluk gibi bir program dâhilinde müdürleri gelişimi için kullanılması gerektiği düşünülebilir.

Politika yapıcılar ve karar vericiler tarafından araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi ve dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Eğitim sisteminde çok kritik ve büyük bir role sahip okul müdürlerinin geçmişten bugüne kadar birçok kez değişen yönetmelik ve kurallarla değil dünya standartlarında, bilimsel çalışmalarla elde edilmiş verilere dayanan bir seçme, yetiştirme ve atama sistemiyle göreve gelmesini sağlayabileceği ileri sürülebilir. Çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde açıklanan dünyada okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi ve

atanmasına ait verilerle Türkiye’de mevcut durum karşılaştırıldığında çalışma sonuçlarına dayalı olarak müdürlerin yetiştirme sistemi oluşturulabileceği söylenebilir. Müdürlerin seçilmelerini, yetiştirilmelerini, mesleki gelişimlerini sağlamak ve sürekli olarak desteklemek amacıyla kapsamlı ve sürdürülebilir eğitim politikalar geliştirilmelidir. Bu politikalar, müdürlerin güncel bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamalıdır.

Araştırmacılar için okul müdürlerinin profesyonel gelişimlerini ve eğitim programlarının uzun vadeli etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, müdürlere yönelik düzenlenen eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve iyileştirmek için önemli veriler sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca farklı ülkelerdeki müdür eğitim programlarının incelenerek karşılaştırılması ve etkinliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalar, hangi yaklaşımların daha başarılı olduğunu belirlemeye yardımcı olacaktır. Bu araştırmaların da eğitim politikalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı varsayılabilir. Ayrıca bu araştırmanın farklı yönetim kademelerinde (müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı gibi) ve kurumlarında (öğretmenevi, halk eğitimi merkezi, bilim sanat merkezi, rehberlik araştırma merkezi, mesleki eğitim merkezi gibi) görev yapan katılımcılarla da tekrar çalışılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adli, F. (2023). A Comparative Study of the Policies of School Principal Appointment in Switzerland, Finland, Singapore, and South Korea: Lessons for Iran. *Iranian Journal of Comparative Education*, 6(3), 2564-2580.
- Akay, F., Turan, T. & Benzer, M. (2022). Avrupa’ daki Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticisi Seçme ve Atama Kriterlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(25), 260-274.
- Akın, U., (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz 12(2), 1-30.
- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmen Performansına Etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Akyıldız, S., Filiz, T. & Kayser, V. (2019). Okul Müdürlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yer Alan Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Düzenlemelerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 48(1), 793-826.
- Akyol, B. & Yeşilbaş-Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye’de Okul Yöneticisi ve Öğretmen Seçme ve Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 904-925.
- Akyüz, M.Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993’e)*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları
- Altın, F. & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 15(2), 17-35.
- Altunay, E. (2017). Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(37), 19-44.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. L. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Aslan, H. & Karip, E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 20 (3), 255-279.
- Aslanargun, E., (2011). Türkiye’de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2645-2659.

- Balcı, A. (1988). Etkili Okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balcı, A., (2022). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Balkar, B. & Kalman, M. (2015). Okul İklimi, Öğretimsel Liderlik ve Yönetimsel Liderlik Değişkenlerinin Okul Yöneticiliğine Atama Yaklaşımları Açısından Ayırt Edicilik Düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 141-159.
- Baloğlu, N., (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Balyer, A., (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), 75-93.
- Bilgili, H., & Çetin, B. (2020). Siyasi Liderlerden Beklenen Liderlik Özellikleri: X ve Y Kuşağı Bağlamında Nitel Bir Araştırma. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 135-151.
- Brundrett, M. (2001). The development of school leadership preparation programmes in England and the USA: A comparative analysis. *Educational Management & Administration*, 29(2), 229-245.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları. Aktaran: Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (Ed.). (2022). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z., (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları
- Bush, T., (2013). Preparing Headteachers in England: Professional Certification, not Academic Learning. *Educational Management Administration & Leadership*. 41(4) 453–465.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Öz-Yeterlik Algıları ile Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Yönetimin Pin Kodu*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.

- Cemaloğlu, N., (2021, Kasım 16). Okulda Liderliği Paylaştıran Lider: Dağıtımci Lider. *Kamudanhaber.net*. 15 Ekim 2023 Tarihinde <https://www.kamudanhaber.net/okulda-liderligi-paylastiran-lider-dagitimci-lider> adresinden alındı
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2982-3011.
- Crow, G. M. (2017). Supporting Principals' Learning: Key Features of Effective Programs. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 277-292.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterlikleri ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çapar, M. C., & Ceylan, M. (2022). Durum Çalışması ve Olgubilim Desenlerinin Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Çelik, V. (1990). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(75).
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 114-134.
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. *Education development trust*.
- Demir, C., Yılmaz, M.K. & Çevirgen, A. (2010). Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demirdağ, S. (2018). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dirik, M. Z., (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Doğan, S., Demir, D., & Çalmaşur, H. (2015). Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Kavramına ve Ortaokul Yöneticilerinden Beklenen Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Denetim Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri*.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranış Düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 12(2), 401-430.
- Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), Sayfa 59-69.

- Erkol, H., (2020). Geçmişten Günümüze Yönetici Metaforlarının Analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 15(24), 3012-3042.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gökbulut, B. & Turan, S. (2021). *IJETSAR International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 589-623.
- Grissom, J. A., & Harrington, J. R. (2016). Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters? *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 188-227.
- Gül, H., & Aykanat, Z. (2012). Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(1), 17-36.
- Gülmez, D. & Yavuz, M. (2016). Okul Müdürlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 220-233.
- Gümüş, E., & Ada, Ş. (2017). Okul Müdürlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(43), 176-208.
- Gümüş, S. & Bellibaş, M.Ş. (2019). The Relationship Between Professional Development And School Principals' Leadership Practices: The Mediating Role Of Self-Efficacy. *International Journal of Educational Management*, 34(7), 1155-1170.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28(28), 531-548.
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik Liderlik: Alan Yazın Taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, (Ek 1), 21-34.
- Güneş, F. (2016). Mesleki Gelişim Yaklaşımları ve Öğretmen Yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1006-1041.
- Gürbüz, R., Erdem, E & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 167-179.
- Gürez, I. (2023). *Dezavantajlı Okullarda Öğretmen Liderliğinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Zonguldak. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürkan, H. & Toprakçı, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi. *E Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81.
- Hussin, S., & Al Abri, S. (2015). Professional Development Needs of School Principals in the Context of Educational Reform. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(4), 90-97.

- Işık, M., & Çetin, M. (2019). Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 823-836.
- Jerdborg, S. (2023). Participation in the Swedish national principal training programme: How does it intertwine with principals' practice?. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 932-948.
- Jones, S., & Brown, L. (2019). Planning University-Urban District Partnerships: Implications for Principal Preparation Programs. *Journal of Educational Administration*, 5(4), 421-439.
- Kandemir, A., (2022). Milli Eğitim Şûralarında Eğitim ve Okul Yönetimi. *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 169-179.
- Karabatak, S. (2015). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yurtiçi Alanyazında Sunulan Model Önerilerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Kaya, C., Koyuncu, B. (2021). Yönetim Kuramları – Yaklaşımları. *International Academic Social Resources Journal*, 6(25), 827-838.
- Kim, S., & Kim, E. P. (2005). Profiles of school administrators in South Korea: A comparative perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 289-310.
- Klein, E. D. & Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391.
- Koç, N., (1995). *Kuruluşunun 30. Yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 29(1), 1-12.
- Koçak, R., Eves, S. (2010). Okul Yöneticilerinin İş Doyumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 193-212.
- Konan, N., Çetin, R.B., Bozanoğlu, B. (2018). PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme ve Görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 141-157.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar, Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetim Faaliyetlerinin Öğretimsel Liderlik Bağlamında İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Köçer, M. & Koçoğlu, E. (2020). *Eğitim Tarihi*. Ankara: PEGEM Akademi yayınları.

- Leithwood, K., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (pp. 1-15). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926, Mart 3). Resmi Gazete (Sayı 338). 14.09.2023 tarihinde https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf adresinden alındı.
- Mestrey, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- Mestry, R. & Singh, Prakash. (2007). Continuing Professional Development for Principals: a South African Perspective. *South African Journal of Education*, 27(3), 477-490.
- Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (2022, Mart 11). Resmi Gazete (Sayı 31775). 25.10.2023 Tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (2021, Şubat 5). Resmi Gazete (Sayı 31775). 11.03.2022 Tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. (2021, Şubat 5). Resmi Gazete (Sayı 31386). 22.09.2023 Tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden alındı.
- Murphy, J. (2020). How Not to Prepare School Principals. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 245-279.
- Murphy, J., (1998). Preparation for the School Principalship: the United States story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372.
- Tee Ng, P. (2012). Mentoring and coaching educators in the Singapore education system. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(1), 24-35.
- Nicholson, B., Harris-John, M., & Schimmel, C. J. (2005). Professional Development for Principals in the Accountability Era. *Appalachia Educational Laboratory at Edvantia NJ*, 1-57.
- Öz, H. (2019). Veri Temelli Okul Yöneticisi Seçme, Yetiştirme ve Görevlendirme Modeli. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 311-334.
- Özdemir, N., Turan, S. & Çoban, Ö., (Ed.), (2022). 21. Yüzyıl Okullarını Yeniden Düşünmek. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.

- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (Ed.). (2022). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2023). A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: The mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231177536.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm* (8.Baskı). Ankara, Pegem Yayıncılık; aktaran: Ayık, A. & Şayir G. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 253-279
- Özmen, H. & Ekiz, D. (Ed.). (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Öztürk, M. B. & Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Palmer, B., & Birch, C. (2018). Evaluating the Effectiveness of Traditional and Alternative Principal Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 325-360.
- Pont, B., Moorman, H., & Nusche, D. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1, p. 578). Paris: OECD.
- Razavi, M. S. S., Imani, M. N., & Sharifi, A. (2022). A Comparative Study of Supervisory Role of Primary Schools Principals in Iran, Japan and South Korea. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(1), 1738-1764.
- Rowland, C. (2017). Principal Professional Development: New Opportunities for a Renewed State Focus. *Education Policy Center at American Institutes for Research*.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals–how do experienced school leaders make sense of their professional learning?. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432231168235.
- Serrao Cunha, R., Tintore, M., Cabral, I. & Matias Alves, J. (2020). Portuguese Principals’ Professional Development Needs and Preferred Learning Methods. *Education Sciences*, 10(219), 1-16.

- Sevinç, H. (2014). Değişim Ve Kurumsal Yapılandırma Süreci: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP). *Journal of International Social Research*, 7(35).
- Sezik, M. & Ağır, O. (2016). Türkiye'nin Kamu Yönetimini Değiştiren Faktörler: Batılılaşma ve Küreselleşme. *International Journal of Social Science Studies*, 8(49), 225-240
- Stein, L., & Nelson, S. W. (2019). Developing Principals as Instructional Leaders: A Case Study. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 289-305.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*. 2(1), 33-48
- Şimşek, H., (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. 01.10.2023 tarihinde <https://www.hasansimsek.net/indir> adresinden alındı.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (1962). 7.. *Milli Eğitim Şûrası*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf adresinden alındı.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (1982). 11. *Milli Eğitim Şûrası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (1993). 14. *Milli Eğitim Şûrası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (1996). 15. *Milli Eğitim Şûrası*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (1999). 16. *Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2007). 17. *Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2011). 18. *Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2014). 19. *Milli Eğitim Şûrası*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2021). 20. *Milli Eğitim Şûrası*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul ve Şûra İşleri Daire Başkanlığı.
- Tanrısevdi, F. & Kıral, B. (2018). Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.
- Taşçı, B. (2022). Okul Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Okul Çıktıları Üzerindeki Etkisi. *Hakkâri Eğitim Fakültesi Dergisi (HEFDER)*, 1(1), 1-18.

- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International journal of educational management*, 21(1), 37-53.
- Tirri, K., Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K., & Kuusisto, E. (2021). Current Challenges in School Leadership in Estonia and Finland: A Multiple-Case Study among Exemplary Principals. *Education Research International*, 2021(1), 8855927.
- Tony Bush & Qiang Haiyan (2000) Leadership and Culture in Chinese Education, *Asia Pacific Journal of Education*, 20(2), 58-67.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*. (80), 57-84.
- Turan, S. (2020). Covid-19 Sürecinde Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.
- Turan, S., Yıldırım, N. & Aydoğdu E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıkları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2(3), 63-76.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Ekim 10, 2023 Tarihinde <https://www.sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Uçar, R., & Dağlı, A. (2017). İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyon Ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191.
- Uzun, A., & Şişman, M. (2023). Eğitim liderliğiyle ilgili standartlar ve Türkiye'de eğitim liderliği: ISLLC Okul Liderliği Standartları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(2), 137-158.
- Varış, F. (Ed.). (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Van der Westhuizen, P., & Van Vuuren, H. (2007). Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3), 431-446.
- Wei, W. (2017). Education policy borrowing: Professional standards for school leaders in China. *Chinese Education & Society*, 50(3), 181-202.
- Yamamoto, Y., Enomoto, N., & Yamaguchi, S. (2016). Policies and practices of school leaderships in Japan: a case of leadership development strategies in akita. *Educational Considerations*, 43(3), 6.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller e Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 657-670.

- Yavuz, Y. & akır, P. (2022). PISA’da Başarılı Olan Ülkeler ile Türkiye’ de Okul Yöneticilerini Seçme, Atama ve Yetiştirme Süreci. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 427-447.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., (2023). Eğitim Yönetiminde Kuram Hareketi. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi. (Özel Sayı)*, 29-37.
- Yörük, S., & Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim Okul müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 66-92.



EKLER

Ek 1: Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.12.2023-385294

Kurum Kayıt Tarihi ve Sayısı:26.11.2023/378638	Protokol No:342
--	-----------------

30.11.2023



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Ses ve Görüntü Kayıtları
BAŞLIK:	Türkiye'de Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratiklerinin İncelenmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TURAN
YARDIMCI ARAŞTIRMACI:	Özgür Mutlu ÖZTÜRK
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Başkan

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye
Katılmadı

Prof. Dr. Mehmet CURAL
Üye

Doç. Dr. Yücel NAMAL
Üye
Katılmadı

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye

29.05.2014 Tarih ve 2014/08-13 Sayılı Senato Kararı ile Kabul Edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2: MEB Araştırma İzni



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-45865702-605.01-93995119
Konu : Araştırma İzni
(Özgür Mutlu ÖZTÜRK)

09.01.2024

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29/12/2023 tarihli ve 396113 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Özgür Mutlu ÖZTÜRK'ün "Türkiye'de Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratiklerinin İncelenmesi" konulu proje çalışmasına veri sağlamak amacıyla ilimizde bulunan anaokul /ilkokul /ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul müdürlerine 2023- 2024 Eğitim-Öğretim yılında, yüzyüze olacak şekilde, anket çalışmasını uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair Valilik Makamı'ndan alınan Olur, ekte gönderilmiş olup; konuya ilişkin ilgililere bilgi verilmesi hususunda; Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Osman BOZKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Valilik Olur'u (1 sayfa)
- 2- İlgi Yazı ve Ekleri (Sayfa)

Dağıtım:

Bülent Ecevit Üniversitesi
(Öğrenci İşleri Daire Baş.)
Tüm Kaymakamlıklara (İlçe M.E.M.)
Merkezde Bulunan Tüm Okul Müd.
Müdürlüğümüz Özel Öğretim Kurumları Şubesine

Adres : Strateji Geliştirme Şubesi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Bilgi için: Elif A.KORKUT

Unvan : Büro Personeli

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosgu.meb.gov.tr> adresinden 26e8-0fd4-307e-94e7-99bd kodu ile teyit edilebilir.



Ek 3: Görüşme Soruları

Veri Toplama Araçları:

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Bu görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet :
Yaş :
Mezuniyet :
Meslekte Kıdem :
Müdürlükteki Kıdem :
Çalışılan Okul Kademesi :
Branş :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Müdürlük görevine ilk kez atandığınız zaman hangi duyguları yaşadınız.
2. Müdürlük görevine atanmada sizce etkili olan özellikleriniz nelerdi?
3. Okul müdürü olarak atandığınızda okul müdürlüğünün gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmenizi sağlayacak ne gibi eğitimler almıştınız?
4. Okul müdürlüğüne ilk defa atanan kişilerin yönetsel süreçlerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Okul müdürlüğüne ilk defa atanan kişilerin göreve başladıktan sonra yönetsel süreçlerde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
6. Okul müdürlerinin yönetsel süreçlerde yaşadıkları zorluklarda ürettikleri çözüm yolları nelerdir?
7. Okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenmelerinde katkı sağlayan kurumlar mekanizmalar nelerdir?
8. Yönetsel süreçleri öğrenmenize en fazla katkı sağlayan kim/ne olmuştur?
9. Okul müdürlerine yönetsel süreçleri öğrenmelerine yönelik olarak MEB bünyesinde düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
10. Okul müdürleri için düzenlenen merkezi ve mahalli eğitimlerin etkililiği ve verimliliğine ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
11. Okul müdürlerinin yönetsel süreçleri öğrenme pratiklerine ilişkin düzenlenen hizmet içi eğitimlerin hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğiyle ilgili görüş ve önerileriniz nelerdir?
12. Okul müdürlerinin görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak yönetsel süreçleri öğrenmeleriyle ilgili mevcut durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
13. Okul müdürlerinin görevleri esnasında yetiştirilmeleri ve yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak yönetsel süreçleri öğrenmeleriyle ilgili mevcut duruma yönelik önerileriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Özgür Mutlu ÖZTÜRK

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi	1999
Y. Lisans (Tezsiz)	Eğitim Yönetimi	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2021

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Zonguldak Gelik İlkokulu	1999
Müdür Yrd	Zonguldak Gelik İlkokulu	2010
Müdür	Kozlu Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü	2015
Müdür	Zonguldak Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü	2023

Eserler :

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi (JSHR-31.01.2023)

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. İzci Lideri Eğitimcilerin MEB 2023 Vizyon Belgesinde Öngörülen E Portfolyo ve Tasarım Beceri Atölyeleri ile İlgili Düşünceleri (EYFOR12)

B2. Okul Yöneticilerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi (EYFOR13)

B3. Okul Müdürlerinin Öğrenme Pratiklerine İlişkin Bir Araştırma (EYFOR14)

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1 Dünyada ve Türkiye’de Okul Müdürü Seçme ve Yetiştirme (UEDFOR4)

E2 Yönetim Kuramları ve Türkiye’deki Eğitim Yönetimine Yansıması: Bir Literatür Taraması (UEDFOR3)

G. Diğer yayınlar: (Yukarıdaki maddelerde yer alan başlıklardaki kategorilere girmeyen ve belirtilmek istenen tüm eserler bu maddenin altında belirtilecektir.)

G1 Kitap: Eğitim Ordusunun İlk Şehidi İsa Karaarslan. Nisan 2022, Ankara