



T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü

**MÜDÜR YARDIMCILARININ OKUL MÜDÜRLERİ TARAFINDAN
YETİŞTİRİLME DÜZEYLERİ İLE OKULLARININ GELİŞİM
GEREKSİNİMLERİNİ BELİRLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yunus Emre AĞAÇDİKEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İZMİR

2019

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**MÜDÜR YARDIMCILARININ OKUL MÜDÜRLERİ TARAFINDAN
YETİŞTİRİLME DÜZEYLERİ İLE OKULLARININ GELİŞİM
GEREKSİNİMLERİNİ BELİRLEME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Yunus Emre AĞAÇDİKEN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Esen ALTUNAY

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırladığımı, tezimde yararlandığım kaynakları kaynakçada gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Yunus Emre AĞAÇDİKEN



**T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS

TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Yunus Emre Ağaçdiken
Numarası : 9216000071
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Başlığı (Türkçe) : Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Tez Başlığı (İngilizce) : Investigation of the Relationship Between the Levels of Supervisors Development By School Principals and the Levels of Determining the Development Needs of Schools
Tez Savunma Tarihi : 06.08.2019

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Esen ALTUNAY
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Bertan AKYOL
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒

Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

☒☐☐

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Tezli yüksek lisans programlarında düzeltme alan öğrencinin 3 (üç) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Varoluşumuzdan bu yana hayatımızı daima yaşamı kolaylaştırma ve daha iyisini elde etme temeli üzerine kurduk ve bunu nesilden nesile aktarırken hem toplumsal yaşama düzenindeki hem de içinde yer alan kurumlara da yansıttık. Doğduğumuz andan hayatımızın sonuna kadar devam ettirdiğimiz eğitim hayatımızda bu düzenin bir parçası olması kaçınılmaz bir gerçektir. Eğitim kurumları toplumsal yaşamdan hem etkilenen hem de onu etkileyen bir kurum olması sebebi ile sosyal, ekonomik ve yapısal ilişkilerinin değişmesine paralel olarak sürekli bir değişim talebiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu değişim talebiyle birlikte de yaşanan sürekli gelişme çabası, günümüzde, “eğitim sistemlerinin reformu” konusu gündeme getirmektedir. Bu sebeple de eğitim kurumları yani örgütleri için de gelişmenin ölçülmesi ve ölçütlerin geliştirilmesini bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu gelişiminde sürekli olmalı ve aynı zamanda örgütün kalitesini yaşam boyu devam ettirmesini sağlamalıdır. Eğitim örgütünün ocağı niteliğinde okullarda ise tüm bu değişim süreçleri yaşanırken ise kontrolü ve denetimi sağlayan bir yönetim olmazsa olmazdır. Yani eğitim örgütlerinde yöneticilerin belirli standartlar ve donanımları taşıması gerekmektedir ki eğitim süreçlerinin tümü planlı ve verimli yönetilebilsin. Yöneticiler de okulun tüm süreçlerini yönetme konusunda elbette ki her zaman tek başlarına yeterli olamamakta ve kendilerine yardımcıları seçerek onlara rol model olup yetişmelerini sağlayarak okulun yönetsel süreçlerini birlikte sağlamaktadırlar. Yönetici yardımcıları ise bu yetiştirme süreçlerinden en verimli şekilde faydalanarak geleceğin yönetici olma yolunda emin adımlarla yürümekte ve okullarının gelişimi için bakış açılarını ve algılarını en üst düzeyde geliştirmelidirler. Bu araştırmanın amacı da okul müdürlerinin müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ile okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeyleri arasında ilişkiyi ortaya koyabilmektir.

Bu çalışmanın başından sonuna planlanmasında ve hayata geçirilmesinde emeği geçen, donanım ve tecrübelerinden her an yararlanabildiğim, desteğini şartlar ne olursa olsun kesmeyen ve hayata dair birçok konuda da yönlendiren danışmanım Sayın Doç. Dr. Esen ALTUNAY’a, akabinde yüksek lisans eğitim sürecim boyunca çeşitli dersler aldığım, bilgi birikimime ve bakış açılarıma önemli ölçüde katkıları bulunan Sayın Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI, Sayın Doç. Dr. Yılmaz TONBUL ve Sayın Doç. Dr. Osman

Ferda BEYTEKİN'e, birçok yol ayrımından geçip bugünlere gelmemi sağlayan, her zaman başarılarımla ve aldığım kararla gurur duyan ve ayrı ayrı olsalar da moral ve motivasyonuma destek olan canım anneme, babama ve kardeşlerime, kendimi geliştirmek için girdiğim bu yolda başından sonuna varlıklarını hissettiren ve elinden geldiğince yardımcı olmaya çalışan değerli dostlarıma ve çalışma arkadaşlarıma sonsuz teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bu yüksek lisans tez araştırması Ege Üniversitesi “18_EĞF_002” Sayılı Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.

İzmir 2019

Yunus Emre AĞAÇDİKEN



ÖZET

Araştırmanın amacı okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeylerini arasındaki ilişkiyi incelemek ve bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma evreni olarak İzmir ili metropol ilçelerinde bulunan 785 resmi okul genel evrenin %43 oranını temsil eden Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerindeki okullar seçilmiştir. 785 resmi öğretim kurumundan örneklem için 320 okul random olarak seçilmiştir. Okullardaki öğrenci sayılarına göre değişiklik gösterebilen müdür yardımcısı sayılarından dolayı araştırma 358 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada Noe (1988) tarafından geliştirilen İbrahimoglu, Ugurlu ve Kızıloğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Mentorluk Fonksiyonları” Ölçeği ve Ubben, Hughes ve Norris (2004) tarafından geliştirilen, Dağ (2009) tarafından Türkçe’ye çevrilen "Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri müdür yardımcılarının görüşlerine göre “çoğu zaman” düzeyindedir. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi, müdür yardımcılarının cinsiyet, kıdem, branş, mezun oldukları fakülte, yaş, bulundukları kurumdaki çalışma süreleri, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul kademesi, okullarındaki öğretmen sayısı ve okullarındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları tüm alt boyutlarda “çoğu zaman” düzeyindedir. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, yaş, kurumlarında çalışma süreleri, eğitim düzeyleri, yöneticilik kıdemi ve okullarındaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Okul müdür yardımcılarının okul geiim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi branş, okul kademesi ve okullarındaki ğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi toplam puanları ile okul geiim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutlarının tümü ile arasındaki ilişkinin olumlu olduğu grlmtir. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetitirmesinin, okul müdür yardımcılarının okullarının geiim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu grlmtir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, Mentorluk, Okul geiim ihtiyaçları, Okul müdür yardımcısı

ABSTRACT

The aim of the study is to investigate the relationship between the perceptions of the vice principals' training by the school principals and the level of determination of school development needs and to develop recommendations based on the findings. The research method is correlational research design. The population of the research consists of vice principals who work at the primary and secondary education in the central districts of İzmir province in 2017-2018 and 2018-2019 academic year. In this context, 785 public schools in the metropolitan districts of İzmir, 43% of the general population, were selected as the study population from Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Konak and Narlıdere districts. 320 schools were randomly selected for sampling from 785 schools. The study was conducted with 358 participants due to the number of vice principals who could vary according to the number of students in the schools. The “Mentoring Functions” Scale which was adapted to Turkish by İbrahimoglu, Ugurlu and Kızıloğlu (2011) and developed by Noe (1988) and "Determining School Improvement Needs Scale" developed by Ubben, Hughes and Norris (2004) and translated by Dağ (2009) into Turkish was used.

According to results of this research, the level of training of vice principals by school principals is at the level of "often". The level of training of the vice principals by school principals, according to gender, seniority, branch, faculty of graduation, age, working period in the institution, education level, school level, number of teachers in the schools and the number of students in the schools do not show a significant difference. The mean scores of the vice principals' ability to determine the development needs of their schools are “often” in all sub-dimensions. The level of determining the school development needs of vice principals did not differ significantly according to the variables such as gender, seniority, graduated faculty, age, working time in institutions, educational level, seniority of administration and number of teachers in schools. The level of determining the school development needs of the vice principals showed a significant difference according to the variables of branch, school level and number of students in schools. It was found that the relationship between the total scores of the vice principals' training by the school principals and all sub-dimensions of determining

school development needs was positive. According to the results of the regression analysis, it was seen that the training of vice principals by school principals was a significant explanatory factor for determining the improvement needs. In addition, it was seen that “Effective School and Leadership” dimension among the sub-dimensions of school development needs could be explained by the variable of the level of education of vice principals.

Key Words: School principal, Mentoring, School improvement needs, Vice principal



İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	v
Özet.....	vii
Abstract.....	ix
İçindekiler.....	xi
Tablolar Listesi.....	xiii
Kısaltmalar.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	17
1.2. Araştırmanın Amacı.....	22
1.3. Araştırmanın Önemi.....	22
1.4. Problem Cümlesi.....	22
1.5. Alt Problemler.....	23
1.6. Sayıtlar.....	23
1.7. Sınırlılıklar.....	23
1.8. Tanımlar.....	24

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR ve ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Yayınlar.....	25
2.1.1. Okul Geliştirme.....	25
2.1.1.1. <i>Okul geliştirme modelleri</i>	29
2.1.1.2. <i>Okul geliştirmenin işlevleri</i>	30
2.1.1.3. <i>Okul geliştirme süreci</i>	31
2.1.1.4. <i>Okul gelişim ihtiyaçlarının saptanması</i>	33
2.1.1.5. <i>Okul geliştirme ve okul yönetimi</i>	34
2.1.2. Okul Müdürlerinin Yetiştirme ve Geliştirme Görevleri.....	36
2.1.2.1. <i>Mentorluğun kariyer işlevi</i>	38

2.1.2.2. <i>Mentorluğun psiko-sosyal işlev</i>	39
2.1.2.3. <i>Mentörlük kavramın tarihi gelişimi</i>	40
2.1.2.4. <i>Okul yöneticisinin mentorluk rolü</i>	42
2.1.3. Okulların Gelişim Gereksinimleri ve Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilmesi.....	46
2.2. İlgili Araştırmalar.....	49
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	60
3.2. Evren Ve Örneklem.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği.....	63
3.3.2. Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği.....	64
3.4 Verilerin Toplanması.....	66
3.5 Verilerin Analizi.....	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	102
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	104

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER.....	107
KAYNAKÇA.....	111
EKLER.....	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo1. Örneklemdaki okulların ilçelere göre dağılımı	61
Tablo2. Örneklemin bireysel özelliklere göre dağılımı	62
Tablo3. Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği için hesaplanan güvenirlik katsayıları.....	64
Tablo4. Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği için hesaplanan güvenirlik katsayıları.....	65
Tablo5. Seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları.....	68
Tablo6. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri.	69
Tablo7. Okul müdür yardımcılarının cinsiyetine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları	70
Tablo8. Okul müdür yardımcılarının kıdemine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilmeme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları	72
Tablo9. Okul müdür yardımcılarının branşına göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	73
Tablo10. Okul müdür yardımcılarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları	74
Tablo11. Okul müdür yardımcılarının yaşa göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları	75
Tablo12. Okul müdür yardımcılarının bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları	76
Tablo13. Okul müdür yardımcılarının eğitim durumları değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları	77
Tablo14. Okul müdür yardımcılarının çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	78
Tablo15. Okul müdür yardımcılarının müdür yardımcılığı kıdemine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	79

Tablo16. Okul müdür yardımcılarının okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	80
Tablo17. Okul müdür yardımcılarının okullarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	81
Tablo18. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri ...	83
Tablo19. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları	84
Tablo20. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin kıdem değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları	85
Tablo21. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin branş değişkenine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	87
Tablo22. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları	90
Tablo23. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin yaş değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları	91
Tablo24. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin bulundukları kurumda çalışma süreleri değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analiz sonuçları	93
Tablo25. kul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları	94
Tablo26. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin okul kademesi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analiz sonuçları	96
Tablo27. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının kıdem değişkenine göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	98
Tablo28. Okulların öğretmen sayısına göre müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları	99

Tablo29. <i>Okulların öğrenci sayısına göre müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları</i>	100
Tablo30. <i>Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi algıları ile okul gelişim ihtiyaçları belirleme algıları arasındaki ilişki</i>	103
Tablo31. <i>Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları algılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi</i>	104



Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SSE: Okul öz-değerlendirme ve öğrenci başarısı (School self-evaluation and student achievement)

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

OGYE: Okul Gelişim Yönetim Ekibi

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Packag for the Social Sciences)

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü, ya da İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumsal kurumlar sürekli bir değişim ve gelişim içerisindedir. Toplumsal kurumların gelişim sürecinin açıklanabilmesi için öncelikle gelişim ve gelişme kavramlarını ele almak gerekir. Başaran'a göre (2006) gelişim ya da gelişme kavramı ise küçükten büyüğe, yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelik açısından bir değişimin olması süreci şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla gelişme olumlu bir süreç olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal yapılar ve örgüt için gelişimin ölçülmesi ve ölçütlerin belirlenmesini gerektirmektedir (Morley, 1999). Sürekli gelişme, örgütün kalitesini yaşam boyu devam ettirmesini sağlamaktadır. Toplumsal örgütlerin içinde en önemli olanlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Her bir eğitim kurumu toplumsal yaşamı hem etkileyen hem de ondan etkilenen bir kurum olarak, ekonomik ve sosyo kültürel ilişkilerinin her geçen dönemde değişmesi ile birlikte sürekli bir değişim talebiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu değişim olgusuyla birlikte yaşanan sürekli gelişme çabası da günümüzde, "eğitim sistemlerinin reformu" konusunu gündeme getirmektedir. Pek tabiki bu reformların da eğitim kurumlarını daha ileriye götürecek ve gelişimini karşılayacak doğrultuda olması gerekmektedir. Eğitim örgütü için gelişme insan, teknoloji, yapı gibi tüm alt süreçler ile birlikte bir bütün olarak değişimi içermektedir. Bu bakış açısına göre örgütsel gelişme, insan kaynağında, teknolojiye, yapısal boyut ve tüm süreçlerde değişmeyi kolaylaştıran bir yol (Balcı, 2002) olarak düşünülebildiği gibi, örgütün etkinliğini artırma konusunda sistemli bir yaklaşım olarak da görülebilir. Bir başka deyişle örgütü geliştirme, örgütü değişime hazırlama ve bu değişim sürecini yönetme olarak da tanımlanabilir.

Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de sürekli gelişme kaçınılmaz bir zorunluluktur. Çünkü okulların ortak norm ve değerlere sahip olması, öğrenci başarısı ve mutluluğu odaklı çalışılması, yansıtmalı bir dilin kullanılması, uygulama ve işbirliğine önem verilen toplum benzeri bir yapıyı barındırması (Scribner, Cockrell ve Valentine, 1999) konusunda yaşanan eksiklikler okullarda örgütsel gelişme uygulamalarının gereksinimini gözler önüne sermektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının başarısı ve bunun için yapılması gereken toplumsal ve bilimsel

Çalışmaların neler olduğu konusu, birçok kesimin dikkatlerinin odağında yer almaktadır. Türkiye'deki eğitim kurumları dikkate alındığında hedefleri gerçekleştirme doğrultusunda daha iyisini elde etme arayışının hala devam ettiği söylenebilir çünkü eğitim sistemine dair PISA, TIMSS gibi sınavlar ile ve objektif olarak OECD ve UNESCO ile dışarıdan bir gözle yapılan değerlendirmeler sonucu görölmektedir ki dünya sıralamasında eğitim bazında ulaşılmak istenilenin çok gerisinde bulunmaktadır (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2014). Bu sonuçlardan hareketle okullardaki nitelik eksikliğinin saptanması ve önüne geçilmesi için çalışmalar yürütölmesi, okul sistemi içerisindeki her bir paydaşın gelişiminin sağlanması ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

Bir örgüt olarak okulları amaçlarına uygun yaşatabilmek tüm insan ve madde kaynaklarının en verimli biçimde kullanılmasıyla sağlanabilmektedir (Bursalioğlu, 2002). Eğitim süreci boyunca koşullar ne olursa olsun okul içi ve dışı gelişmeler karşısında okulun hazır bulundurulması ve önlemler alınması gerekmektedir. Bu da etkili olmayan bir okulu etkili hale getirme süreci olarak tanımlanan okul geliştirmenin sürecinin temel özelliklerinden biridir. Okul geliştirmede, okulun değişimi, okulun başarıya ulaşmasına destek olur, böylece öğretim kalitesi ve standartları da gelişir. Okul geliştirme, okul sistemini oluşturan parçaları bir arada ele alır (Dean, 1998). Merrett'e (2000) göre gerçekçi olmak kaydıyla tüm okullar geliştirilebilir. Okul geliştirme, okulun tüm öğelerinin işbirliği ile okulun etkililik hedeflerini gerçekleştirme çabasıdır. Buradan anlaşıldığı üzere okul geliştirme sistemli bir değişim süreci gerektirmektedir. Okul geliştirmenin planlama sürecinde okul toplumunun tüm üyelerinin de niteliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Balcı, 2002). Yani başarılı bir şekilde gelişim sağlayan okullar, bu sürece yöneticileri, velileri, öğrencileri ve çalışan yardımcı personeli de katan okullardır. Buradan hareketle okula bir sistem olarak yaklaşmak okulun öğelerini dikkate alarak okul yönetimini ele almak gerekir (Katz ve Kahn, 1977). Planlama ve gözden geçirme tüm okula yayılmış halde ve hedefleri yerine getirme sorumluluğu ve başarı ölçütleri açıkça belirlenmiş olmalıdır. Bunun yanında okul müdürü okulun, kendisi dışındaki diğer tüm öğeleri ile ilgili analizleri yapmalı ve okulun öğelerinden gelişime ihtiyaç duyan öğeleri üzerinde gerekli değişiklikleri yaparak tüm öğeleri okulun ortak amaç ve hedeflerine yöneltmelidir. Okullarda tüm bu koşulların

sağlanması ve sürdürülebilir olması okul geliştirme uygulamaları ile mümkündür. Okul müdürünün bu zor görevi gerçekleştirirken birlikte çalışacağı nitelikli müdür yardımcısı olması başarı oranı artırabilmektedir. Bu aşamaya ulaşabilmek nitelikli ve okula katkı sağlama isteğine sahip okul üyeleri ile gerçekleşebilmektedir. Okul yöneticisi, yönetici yardımcısı, öğretmen, öğrenci ve veli olarak herkes bu sürecin bir parçasıdır. Ancak kuşkusuz ki değişim sürecinin başlatıcısı olarak okul yöneticileri büyük önem taşımaktadır. Barth'a (1991) göre etkili okulu oluşturabilmek için zorunlu olan faktörlerden biri "Okul sistemi ve okul içindeki liderliğin yapısı" dır. Dolayısıyla etkili bir okuldan söz edebilmek için önce etkili bir yönetimden söz etmek gerekmektedir. İdeal bir okul müdürü geleceğin yönetici adaylarına iyi bir model olmalı ve geleceğin okul müdürlerini yetiştirdiği bilinciyle hareket etmelidir. Çünkü hali hazırda müdür yardımcılarının yetiştirilmesi ile ilgili bir program yürütülmemekte ve uygulama gerçekleşmemektedir. Öğretmenlik mesleğinde belirli bir görev süresini doldurmak ve sınava girmek yeterli sayılmaktadır. Ancak başarılı bir okul yönetimi için bu ölçütler yeterli değildir. Okulun öğrenen örgüt (Senge, 2016) olabilmesi için eğitim yönetimi bilimi konusunda lisansüstü bir eğitime ve okul müdürlerinin önderliğinde sürdürülecek bir yetiştirme sürecine gereksinim bulunmaktadır (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Bu açıdan müdür yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde okul müdürlerinin rolleri ile ilişkili bilimsel bulgular bu sürece katkı sağlayabilir.

Okulların amaçlarına ulaşabilmeleri okul müdürlerinin zorlu toplumsal rolleri gerçekleştirmeleri ve kendine yardımcı olabilecek nitelikli personellerle mümkündür. Okul müdürünün eğitim lideri, eğitim vizyoneri, toplum inşacısı, personel yöneticisi, değişimin öncüsü, tesis yöneticisi, bütçe analisti, halkla ilişkiler uzmanı, yasal yükümlülüklerin denetçisi, ölçme-değerlendirme uzmanı ve en çokta sorun çözücü olmaları gibi birçok önemli rolü söz konusudur (Harris, Ballanger ve Leonard, 2007; National Association of Secondary School Principals, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerinin hem okul örgütünün amaçlarına ulaşabilmesi adına okulun işlerini yürütmesi hem de geleceğin yöneticilerini yetiştirmek adına çalışanlarına rehberlik etmesi beklenmektedir. Okul müdürü, mevzuatta ise "Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını

gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri” olarak tanımlanmaktadır. Bu görev tanımı okul müdürlerinde atanma kriterlerinin temelinde olan "Okul müdürlüğü ikinci bir görevdir, asıl olan öğretmenliktir" tanımlamasının ötesindedir. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde okul müdürünün yetki ve sorumlulukları başlığı altında değerlendirilen 78. Maddesinin 4-g bendinde bahsettiği üze “okul müdürlerinin sorumlu olduğu personelin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi” görevinden de bahsedilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Bu da öğretmenlik bilgisinin dışında ciddi bir oranda "eğitim yönetimi bilimi" bilgisini gerektirmektedir. Ancak hali hazırda bu türde zorunlu bir eğitim süreci yürütülmemektedir. Bu da okul müdürlerinin müdür yardımcılığı görevlendirmesi ile başlayacak usta-çırak ilişkisi ile okulu izlemesi ve öğrenmesi, müdürlüğe atandıktan sonra da deneye yanıla kendini geliştirmesi dışında bir seçenek bırakmamaktadır. Doğal olarak okulun geliştirilmesi konusunda birçok eksiklikler yaşanmaktadır. Bu nedenle okulda sürecin daha sağlıklı yürütülebilmesi açısından “Mentor” lük kavramının incelenmesi yarar sağlayabilir. Mentorluk kelime anlamı itibari ile kişinin kendinden başkasının gelişimine yardımcı olmak amacıyla kişisel birikimleri, zamanı ve sinerjisi ile yatırım yaptığı, birey geliştirmenin temel yöntemlerindendir. Okul müdür yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde kullanılabilecek önemli bir yol olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı’nca yapılmış olan araştırma sonuçlarına göre mentorluk, öncelikli olarak kişisel gelişimi akabinde mesleki başarıyı, liderlik gelişimini ve hatta örgütsel üretkenliği arttırmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Müdür yardımcıları mevzuatta; “eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden sorumludur” şeklinde tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Müdür yardımcıları, disiplin ve planlama sorunları öncelikli olmak üzere çok farklı görevleri yerine getirmektedirler. Okullardaki eğitim sürecinin yürütülmesinde ve geliştirilmesinde çalışan personel kitlesi arasında okul müdürünün idari iş yükünün yanında düzenleyici mekanizmanın bir parçası olarak önemli yüklerden biri de müdür yardımcılarındadır. Bu nedenle müdür yardımcıları eğitimin etkililiği ve verimliliğinin de temel belirleyicilerinden biri olarak yetiştirilme süreci öne çıkmaktadır. Ancak, günümüz okul sistemi içerisinde

yerine getirdiği görevler göz önüne alındığında bu denli zorunluluklar ve çeşitlilikler arasında görevlerini yerine getiren müdür yardımcılarını konusunda alan yazında sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Calabrese ve Tucker-Ladd, 1991; Ereş, 2009; Paskey, 1989). Bu bağlamda müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyinin incelenmesi ve dolayısıyla görev yaptıkları okulun gelişim düzeylerine katkı sağlayabilir. Bu noktada Reezigt ve Creemers'ın (2005) önerdiği üzere okul gelişim planlaması modelinin aşamalarından “süreç” aşaması okulun ihtiyaç alanına göre yapılandırılarak müdür yardımcılarının gelişimi desteklenebilir. Buradan hareketle okul müdür yardımcılarının okullarındaki okul gelişim gereksinimlerini belirleme oranına katkısı daha açık bir şekilde oraya konulabilir.

Eğitim örgütlerinin hedefine binaen okul müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının nitelikli olarak yetiştirilmesi okul sisteminin tüm paydaşlarına katkı sağlayacak şekilde sisteme giriş yapması ve okulların gelişim gereksinimlerinin zamanında belirlenmesi için öncelikle yönetilen ve daha sonra da yöneten olarak iki ayrı görevde nitelikli bir değerlendirme yapmasını sağlayarak okulun çıktılarını güçlendirmesi olasılığı yüksektir. Bu süreci betimleyecek ve etkenlerini saptayacak araştırma bulgularına gereksinim bulunmaktadır. Alanyazında ilköğretim ve ortaöğretimde okul geliştirme uygulamaları ile ilgili birtakım çalışmalar (Akpınar ve Aydın, 2007; Aksu, 2004; Balcı, 2012; Bayrak ve Yılmaz, 2013; Barth, 1991; Cafağlu, 1995; Güçlü ve Işık, 2013; Gülcan, 2009; Hallinger, 2003; Lancer, 2015; Leithwood ve Menzies, 1998; Michael, 2004; Mortimore vd. 1994; Parlar, 2012; Stevenson, 1985; Şahin, 2006; Toprak ve Savaş, 2013; Visher, Teitelbaum ve Emanuel, 1999; Yalçın, 2010) bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde okul geliştirme kavramı genelde değişim yönetimi, örgüt gelişimi gibi kavramlarla ilişkilendirilmiş ve okul sistemi içerisindeki sorunlu öğeyi saptayıp onu geliştirme amaçlı durum incelemesi çalışmalarına yer verilmiştir. Yurtdışı örneklemi genel olarak ortaöğretim düzeyinde öğrencilerle ve öğretim elemanları ile çalışmıştır. Türkiye örneklemini ise genelde derleme çalışmaları ve ilköğretim düzeyinde örnekleme ağırlıklı olarak öğretmen olmak üzere yönetici ile de çalışmıştır. Bu noktada da, alanyazındaki çalışmalar arasında okullarda gelişim gereksinimi belirlenmesi ve müdür yardımcılarının

yetiştirilmesi ile ilişkisi konusunda üzerinde yeterince çalışma yapılmaması nedeniyle bu araştırmanın alanyazındaki önemli bir eksikliği dolduracağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan müdür yardımcılarının çalıştıkları okullarda, müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeylerini incelemek ve bu faktörün okul gelişim gereksinimini belirleme düzeyi üzerinde yordayıcı bir etkisi olup olmadığını belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve okul müdür yardımcılarının yetiştirilmesi ile ilgili şimdiye dek ayrı ayrı ve farklı araştırmalar yapılmış olmasına karşın alanyazında bu iki değişkenin bir arada araştırıldığı çalışma bulunmaması çalışmayı özgün kılmaktadır.

Müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyinin görev yaptıkları okullardaki okul gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyi ile ilişkisinin belirlenmesi okul etkililiğinin artırılması açısından da önem taşımaktadır. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından mesleki olarak yetiştirilmesi konusunda öneriler geliştirilmesi mesleki gelişim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırmalarda kuramsal olarak birbiri ile ilişkili görünen bu iki kavramın eğitim örgütlerinde ne derecede ilişkili olduğunu saptamak eğitim örgütlerinin çıktılarını yönetmek açısından imkan sunabilir. Üstelik veri toplama süreci de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda görev yapan müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının bu konu üzerindeki farkındalık düzeyinin artırılmasını ve beklenti-sonuç dengesini geliştirmesi açısından önemlidir.

1.4. Problem Cümlesi

Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.5. Alt Problemler

1. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi nedir?
2. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi kişisel ve demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi nedir?
4. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kişisel ve demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdür yardımcılarının, okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları ile okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.6. Sayıtlar

- Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının veri toplama aracına samimi ve doğru cevaplar vereceği varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırılan durumu ortaya koyabilecek kapsamda olduğu kabul edilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

- Yapılan araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı verileri ile sınırlıdır.
- Söz konusu araştırma İzmir ilinin merkez ilçelerindeki devlet okullarındaki katılımcıların doldurduğu veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Müdür: Türk eğitim sisteminde milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsil edilmesinden öncelikli olarak sorumlu eğitim ve öğretim lideridir (MEB, 2014).

Müdür Yardımcısı: Müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdüre vekalet eder. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir (MEB, 2014).

Okul Gelişimi: Okul kültürünü yaratmaya yönelik, planlı okulun içi ve dış koşullarını eşitlemeye çalışan, okulun eğitim koşullarını değiştirmeyi amaçlayan ve bunu tüm okula yayan bir çabadır (Balcı, 2002).

Mentorluk: Deneyimsiz bir bireyin, daha kıdemli veya deneyimli, bir birey tarafından rehberlik, destek, fırsat ve bilgi sağlanarak bireysel ve kariyer gelişimine yardımcı olmak amacıyla aralarında kurdukları gelişimsel ilişki olarak ifade edilmektedir (Erdem ve Aytemur, 2008).

Okul müdür yardımcılarını yetiştirme: Alanyazında ulusal bir karşılık bulması adına okul müdürleri tarafından mentorluk hizmetini alan mente konumundaki okul müdür yardımcılarının gelişim süreçlerinin tümüdür.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, okul geliştirme ve okul müdür yardımcılarının yetiştirilmelerine ilişkin kavramlar açıklanmakta, daha sonra ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmaların özetlerine yer verilmektedir.

2.1. İlgili Yayınlar

2.1.1. Okul Geliştirme

Okul, insan hayatında çok önemli bir paya sahip yaşam ve gelişim alanıdır. Dolaylı olarak okulların niteliği ile hayatın niteliği arasında da yadsınamaz bir pozitif ilişki vardır. İnsan gibi her okul da kendine özgüdür ve her okulun bir karakteri vardır. Topluma dair hemen hem en herkesi doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilendiren, önemli bir örgüt olan okulun amaçları, aynı zamanda eğitim sisteminin ve içinde bulunduğu toplumun da amaçlarını yansıtmalıdır. Bu doğrultuda okullardan beklenen, kendi imkan ve olanakları dahilinde eğitim işlevini en etkili biçimde gerçekleştirmektir (Turhan, 2005). Ancak okulların imkanları okulun bulunduğu çevreye göre değişmekte ve bu nedenle eğitim işlevini gerçekleştirmekte sorunlar yaşanmaktadır. Okullarda eğitim işlevinin gerçekleştirilmesine engel teşkil eden etkenlerden bazıları olarak sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin yetersizliği, öğretim programları, sosyal etkinlikler, oyun alanlarının azlığı ve okulun sosyal çevresi, kantin, rehberlik hizmetlerinin etkisi, öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel özellikleri ve öğrenci velileri sayılabilir (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001). Tüm bu sorun alanları ile iç içeyken sorunların göz ardı edilebilir olması ya da geçici çözüm yolları ile geçiştirilmesi okulun eğitim işlevi üzerinde etkili ve devamlı olması pek mümkün kılmamaktadır. Bunun gibi ve benzer sorunları çözmek için ise her okulun kendi sorun alanlarına yönelik olarak kendi “okul gelişim” modellerini geliştirmesi, uygulaması ve bunu süregelen bir kültür haline getirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazında okul geliştirme kavramı Beckard’ın (1969) örgütler için yaptığı gelişim tanımından hareketle şöyle tanımlanabilir; okul geliştirme, davranış bilimleri bilgilerini kullanarak okulun süreçlerine yapılan planlı müdahaleler yoluyla, okulun

etkililiğini ve sağlığını arttırmak üzere girişilen planlı, okulun bütününe yönelik ve bir üst yönetimce yönetilen çabalardır. Okul geliştirme kavramı ile ilgili olarak alanyazını evrensel ve ulusal boyutta 1970 öncesi, sonrası ve 1990'lar sonrası olarak üç bölümde incelemek gerekmektedir;

Okul geliştirme kavramı alanyazının ortaya çıkmasında rol oynayan en büyük etkenlerden biri de “etkililik” kavramı olmuştur, yönetim bilimlerine ikinci dünya savaşından sonra ekonomi biliminden alınan bir kavramdır. Ülkelerin kaynaklarının sınırlı olması ve eğitilecek kişilerin sayısının artması bu kavramın eğitimde önemini ortaya koymuştur. Örgütsel etkililik, bir örgütün elindeki tüm kaynak alanları ile amaçlarını en yüksek düzeyde gerçekleştirmesidir. Yönetimsel etkililik ise bir örgütün yönetiminin örgütsel etkililiği gerçekleştirebilecek biçimde yapılması ve sürdürülmesidir (Döş, 2013:219). 1970 ve öncesine ait okul etkililiği araştırmaları, daha çok büyük örneklemli ilişkisel araştırmalar olarak sınıflandırılabilir. İlişkisel türdeki etkili okul araştırmalarının liderliğini ise Ronald Edmonds yapmıştır. Edmonds etkili okulu, öğretim yönünden güçlü olan okul olarak algılar ve zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okul olarak tanımlar. Edmonds (1979) temelde etkili okulun hep varolduğuna inanır ve etkili okulun şu gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir; güçlü yönetsel liderlik faaliyetleri, doyurucu öğrenci başarısını, disiplinli, ancak dikteden uzak bir okul kültürüne sahip olması, öğrencilerin temel becerilerini kazanmalarına ağırlık verilmesi, sürekli öğrenci gelişiminin yönetildiği bir sistemi olması ve okulun tüm kaynaklarının temel öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi hedefine yöneltilmiş olmasıdır.

1970 sonrası dönemde ise Coleman’ın araştırmaları sonrasında mikro öğretimden daha çok okulun dış girdilerinin öğretimin başarılı olması üzerindeki etkisi araştırılmaya başlanmıştır. Bu dönemde yapılan araştırmalardan bazılarının sonuçlarına göre okulun etkililiğine katkısı bulunan bulgular ise öğrenci okuma başarıları, okul gelişim planlarının okul etkililiği ile ilişkisinin olması, okulun etkinliklerinin geliştirilmesi ve değiştirilmesinde okul müdürünün rolü ve pozitif öğrenci davranışlarının olduğu yerde ailenin yüksek katılımının olmasıdır (Can, 2013). Yurt dışında tüm bu gelişmeler yaşanırken Türkiye’de ise okul gelişimi araştırmaları 1990'lara kadar göz ardı edilmişse de 1990 sonrasında doğrudan okul etkililiği ile

olmasa da okul yönetimi, okul kültürü ve çevresi, öğrenciler gibi alanlarda birçok araştırma yapılmış ve okul etkililiği gündeme gelmeye başlamıştır.

Türkiye dahil olmak üzere öğretme ve öğrenmeyi sürekli destekleyebilmeleri için eğitim ve öğretimde okulların, etkili öğrenen örgütler olabilmeleri ve yapılar oluşturma yollarını bulabilmeleri gerekmektedir. Örgütsel uyumun güçlendirmesi, açık, işbirliğine dayalı ve kendini düzenleyen; kendine güvenen, etkili ve değişime açık bireyler çekebilmesi; meşru öğrenme ve öğretmen yerini alan kısır ve meşru olmayan politikayı engellemesi; dönüşümcü liderlik, açık ve sürekli iletişim ve ortak karar verme sürecinin yürütülmesi önemlidir. Okullarda örgütsel öğrenme yalnızca günümüzdeki sorunlara etkili bir biçimde tepki verecek kapasiteye sahip olma değil, aynı zamanda yeni ve ortaya çıkmakta olan problemleri çözebilmektir (Turan, 2014). Bu ve benzeri bilimsel bakış açıları ile birlikte okul geliştirmenin uygulanmasında farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bu çerçevede kimi modeller etkili okul araştırmalarına atfen okul geliştirme sürecini “*girişimde bulunma, uygulama ve işbirliği etme*” olmak üzere üç aşamalı olarak ele almıştır. Kimi yazarlar ise okul geliştirmeyi değişik bir yaklaşımla (Balcı, 2002: 54) yine şu üç aşamada ele almışlardır:

1) *Rafine Etme*: Yenileşme sürecinin başlatılması, sorumlu tarafların örgütlenmesi, etkinlik ölçütlerinin konulması, eğitimin sosyal ikliminin geliştirilmesini kapsar.

2) *Yenileştirme Süreci*: Sürecin yapılandırma aşamasıdır. Gelişmenin görüş alanının genişletilmesi, personelin geliştirilmesi, program alanlarının geliştirilmesi bu aşamada yapılır.

3) *Yeniden Desenleme*: Okulun misyonunun incelenmesi, teknolojilerin araştırılması, örgütsel yapının incelenmesi, uzun dönemli planların geliştirilmesi etkinliklerini içerir.

Little (1981: Akt. Balcı, 2002:57) ise okul geliştirmenin boyut ve koşullarını dört noktada şöyle toplamıştır:

1) okul yöneticisi ve öğretmenlerin okuldaki öğretim uygulamalarını sürekli ve sıkça olarak konuşur olmaları,

2) okul yöneticisi ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemelerinin, kendi öğretimlerini değerlendirmelerine yardımcı olması,

3) okul yöneticisi ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyallerini planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlaması,

4) okul yöneticisi ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Okulu değiştirmek ve geliştirmek çok amaçlı ve çok boyutlu, pahalı bir strateji gerektirir. Bu bağlamda etkili okulların yaratılması aşamaları (Stringfield ve Teddlie, 1987: Akt. Balcı, 2005:205) ise şöyle sıralanabilir:

- 1.Adım: Bir öğretim lideri ya da liderlik grubunun ideal olarak ortaya çıkması.
- 2.Adım: Yeni öğretmenler ve öğrenciler büyük bir dikkatle öğretim tecrübelerine göre seçilir.
- 3.Adım: Gerek yalnız olarak, gerekse de akademik personelin yardımıyla öğretim lider/liderleri okulun öğretimini doğru şekilde yönetir.
- 4.Adım: Çoklu kaynakların mümkün olduğu durumlarda etkili yöneticilerin artan oranda, bazen de tüm akademik personelin kariyer gelişimi hedeflenir.
- 5.Adım: Yöneticinin öğretmenliğine ilişkin araştırmadan haberdar olması gereklidir.
- 6.Adım: Tek tip ev ödevi politikası, minimum günlük ev ödevi beklentisi geliştirilir.
7. Adım: Bölüm ve özel eğitim gibi özel programlar, düzenli programlarla birlikte eşgüdümленir.

Balcı'ya (2014:226) göre ise “etkili” bir okulun boyutları; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Okul geliştirme ile ilgili yapılan alanyazın taramasında ve araştırmalarda üzerinde fikir birliğine varılan bir okul geliştirme boyutu sınıflandırması tespit edilememiştir. Ancak etkili okulların diğer okullardan farklılıkları incelendiğinde bazı boyutların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu da demektir ki okulların farklılaşan ihtiyaçları ve gereksinim alanları olabileceği gibi bu farklılaşan alanlara çözüm getireceği gelişim yöntemleri de farklı olabilmektedir. Bu sebeple etkili okul ya da okul geliştirmeye bazen “problem çözen okul” da denilebilmektedir. Problem çözen okullarda ise genel olarak şu süreçler bulunmaktadır: Okul çaplı inceleme, değişimi yönetme kapasitesi, tutarlı personel geliştirme, sürekli program geliştirme (Reid, Hopkins ve Holly, 1987: Akt. Balcı, 2014).

2.1.1.1. Okul geliştirme modelleri

Başarılı bir okul geliştirme için evrensel olarak uygulanabilecek bir formül yoktur. Her okula uyan mükemmel bir model diye bir şey de yoktur. Dahası, her okul kendine özgü yönlerine uyan bir model dizayn etmelidir. Bununla birlikte, her planlama modelinde bulunan ve okula özgü planlama modellerinin oluşturulmasında kullanılabilecek temel çerçeveyi oluşturan birtakım anahtar öğeler vardır. Bunlar aşağıdaki gibi üç başlık altında incelenebilir (Merio Institute of Education and Science, 2006: 10):

- ***Kurucu model***

Kurucu Model, gelişim planlamasının kendisine tam olarak yönelmeden önce, gelişim planlaması için temelleri kurmaya ve uygun bir planlama alt yapısı geliştirmeye odaklanır. Bu model okulun temel amaç ve değerlerinin belirlendiği takdirde gelişim planlamasının daha etkin bir şekilde işleyeceği tezine dayanır. Böylece amaç ve değerler ile gerekli yapılar mevcutken referans kaynağı olarak kullanılabilirler. Bu modelde, planlamanın ilk aşaması misyon ifadesi, vizyon ve amaçlar ve tüm okul politikalarının oluşturulmasını gerektirir. Önceliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi daha sonra gelir. Başlangıcından itibaren müfredat planlama okulun misyon, vizyon, amaçları ve politikalarıyla doğrudan ilişkilidir ve ilk aşamalarda müfredat amaçları ve hedeflerinin oluşturulması ve müfredatla ilgili politika ve prosedürlerin kurulmasına odaklanır.

- ***Erken eylem planlaması modeli***

Erken Eylem Planlaması Modeli öncelikle, az sayıda acil öncelikleri ve bunlara yönelik eylem planlaması başlangıcının hızlı bir şekilde belirlmesine odaklanmaktadır. Bu model, okul gelişim planlamasının kabulünü ve eklenmesini teşvik etmenin en iyi yolunun, süreçteki katılımcıların olumlu güdü olarak bolca erken eylem ve başarının temin etmek olduğu önermesine dayanır. Erken başarı tecrübesi okul gelişim planlamasının yararlarının doğrulaması işlevi görür. Bu yüzden, ‘Hep konuşuyoruz, ama hiçbir şey olmuyor ve hiçbir şey değişmiyor’ tarzındaki şikayet eğilimlerini etkisizleştirme işlevi görmektedir. Sürece bağlılığı güçlendirir ve daha karmaşık planlama prosedürlerini özendirici bir rol oynar. Bu modelde öncelik düşündüren sorunları belirleyip bunlara göre plan geliştirmektir. Değerler, amaçlar, politikalar ve süreçlerle ilgili sorunlar belirlenmiş bir sıraya göre değil, planlama sürecinde gözden

geçirme, tasarlama, uygulama, değerlendirme) ortaya çıktıkları zaman ele alınırlar. Bu yaklaşım planlamanın açık olan ihtiyaçlara odaklandığını ve hareket gerektirdiğinin görülmesini sağlar. İlgili hedeflere erken ulaşmak tümleştirici sürece bağlılığı güçlendirir ve daha karmaşık planlama yapılarının geliştirilmesini destekler.

- **Üç-dizi eşzamanlı modeli**

Üç-dizi eşzamanlı planlama zaman çerçevesi konusuna yoğunlaşır. Okul geliştirmenin uzun, orta ve kısa vade boyutları olduğunu kabul eder. Dinamik bir çevrenin ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap vermeleri gerekiyorsa, okulların bu üç boyutu dikkate almaları gerekmektedir. Okulların, değişimin kararsızlığı ve karmaşıklığı ile baş edebilmelerini sağlayan birbirine bağlı ama ayrı üç planlama dizisi önerilir.

Model üç diziye içerir (Merio Institute of Education and Science, 2006: 22):

- 1) Okul planlamasının uzun vadeli boyutu için Vadeli Düşünce (5–15 yıl)
- 2) Orta vadeli boyutu için Stratejik Niyet ve Stratejik Planlama (3–5 yıl)
- 3) Kısa vadeli boyutu Operasyonel Planlama (1–3 yıl)

Her okul da bu modele göre öncelikle sorunlar önem sırasına ve çözüm stratejilerine göre sınıflandırılmalı, anlık sorunlara karşı kısa vadeli çözüm önerileri geliştirilip çözüme kavuşturmalı, daha kompleks sorunlara ise daha planlı ve hatta uzman destekli çözüm stratejileri ile müdahale edilmelidir.

2.1.1.2. Okul geliştirmenin işlevleri

Her okul kendine özgü bir okul geliştirme modeli dizaynetmelidir. Bununla birlikte, her planlama modelinde bulunan ve okula özgü planlama modellerinin oluşturulmasında kullanılabilecek temel çerçeveyi oluşturan birtakım anahtar öğeler vardır. Planlama modellerindeki temel öğeler üç başlık altında incelenebilir (Merio Institute of Education and Science, 2006: 10)

Okul gelişim planı ve işlevleri göz önüne alındığında, okul gelişim planları sayesinde;

- 1) Gelişim yönetilir; Gelişim planı ile okullar, somut ve organik kaynaklarını okulun amaçlarına uygun, en verimli şekilde kullanmayı planlarlar, çağın ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirmek için sürekli bir gelişim içinde bulunmaktadır.

2) Sorumluluklar paylaştırılır; Planlama aşamasından, uygulama ve değerlendirme aşamasına kadar gelişimin tüm süreçleri ve bütün basamaklarında sorumluluklar üyeler arasında paylaşılmış olur.

3) Kaynakların kullanımına açıklık kazandırılıp verimlilik arttırılır; Kaynakların nerelerde ve nasıl kullanıldığı, okul gelişimine ne gibi katkılar sağladığı, yapılan değerlendirme raporu ile ortaya konacağı ve bu rapor ile ilgili tüm personel aydınlatılacağı için, kaynak kullanımına da açıklık ve şeffaflık getirir.

Sosyal Sermaye, kuramına göre ise okul gelişimi ile okullar kurumsallaşmış karşılıklı ilişkilerden meydana gelen ilişki ağlarına sahip olmayı ve üyelerinin desteğini sağlayan kaynakların toplamı olmasından dolayı, insan ilişkilerine önem vermekte ve zamanla geliştirilen ilişkiler vasıtasıyla insanların kendi başlarına başaramayacakları ya da güçlüklerle başarabileceklerini gerçekleştirmek için beraber çalışabileceklerini ileri sürmektedir (Field, 2006: Akt. Keleş, 2012).

Sonuç olarak her okul, sosyal çevresini ve sosyal girdilerini kendi okullunun sorunlarının giderilmesi ve kaynaklarının etkili kullanım planlamasına entegre edebilirse hem sorunların çözümü ile birlikte kurumsal ve sosyal yapı ağını genişletmiş olur aynı zamanda da hammadde ve insan gücündeki etkililiğini arttırmış olur.

2.1.1.3. Okul geliştirme süreci

Her ne kadar okuldan okula sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümleri farklılaşacağı gibi okulların sorunlara yönelik izledikleri süreçleri ve basamakları birbirine benzemektedir. Etkili okul geliştirme süreçleri döngüsel ve sürekli, yani belirli bir başlangıcı ya da sonu yoktur (Reezigt ve Creemers, 2005:418 Parlar, 2014). Shewhart tarafından geliştirilen okul geliştirme süreci dört temel etkinlikten oluşur (Rinehart, 1993):

- 1) Plan: gelişme için plan geliştirme
- 2) Uygulama: planı uygulama
- 3) Değerlendirme: etkiyi belirli ölçütlere göre değerlendirme
- 4) Eylem: stratejilerin daha iyi bir şekilde karşılanan ölçütlere göre düzenlenmesi

Shewhart'a göre okul geliştirme basamaklarının takibinde her okul kendi sorun alanıyla ilgili olarak önce bir karar süzgecinden geçerek plan oluşturmali bunu uygulama ile hayata geçirdikten sonra benzer sorunlarda çözüm getirebileceği bir okul gelişim kültürünü kendi içinde oluşturmali. Öte yandan etkili okul kapsamında yapılan diğer araştırmalarda “geliştirme kültürü, geliştirme süreçleri ve geliştirme sonuçları” şeklinde üç kavram ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar gelişmekte olan her okul için temel unsurlar olarak sayılıp; kültür süreçlerin altyapısını oluştururken sonuçlarda süreçlerin hedeflerini oluşturmaktadır yani bu üç süreçte iç içe girmiş durumdadır. Geliştirme kültürü süreci okuldaki geliştirme süreçlerinin tümünün zemini olarak görülür ve öğrenen örgüt olma isteği, ortak vizyon ve liderlik gibi faktörlerden oluşur. Geliştirme süreçleri bazı okullarda normal gidişattan ayrı bir süreç olarak işlenirken daha dinamik okullarda ise günlük faaliyetlerin içine yerleştirilerek normal işleyişin bir parçası olarak sürüp gider. Döngüsel olarak net bir ayrımı olmasa ve bazı süreçlerin defalarca tekrarlanması gerekse de okul gelişim süreçleri gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi, geliştirme ihtiyaçlarını belirleme ve detaylı hedefler koyma, geliştirme faaliyetlerini planlama, uygulama ve değerlendirme/refleksiyon olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır ve devamında geliştirme sonuçlarına varılmaktadır (Reezigt ve Creemers, 2005; Parlar, 2014).

Alanyazında yer alan MEB Araştırma ve Geliştirme birimi tarafından yapılan “Okul Gelişim Modeli, Planlı Okul Gelişimi” çalışmasında (1999) ise altı aşamadan oluşan bir okul geliştirme süreci modeli geliştirilmiştir. Bu aşamalar ise şöyledir;

- 1) Biyografi oluşturma,
- 2) İnançları ve misyonu belirleme,
- 3) Öğrenmede istenen sonuçları belirleme,
- 4) Öğretimsel ve örgütsel etkililiği araştırma,
- 5) Eylem planı geliştirme ile
- 6) Planı uygulama ve sonuçları oluşturmaktır.

Söz konusu olana modele göre okulun ya da grubun yönetiminde hemen hemen tüm konular okulun hem içinde hem de dışında işleyen birbiri ile etkileşim halinde çok sayıda etken ile nitelenmektedir. Yani okul kendi yeterliliklerinin ve geçmişinin

farkında olup kendi imkan ve olanaklarını tanıyarak bunları kendi sorunlarının çözümüne en etkili şekilde kanalize etmeyi gerçekleştirmesi gerekmektedir.

2.1.1.4. Okul gelişim ihtiyaçlarının saptanması

Öğrenci başarısı ve okul uygulamaları konusunda okulun bulunduğu yer ile olması gerektiği yer arasındaki farklar ‘ihtiyacı’ oluşturur. Çeşitli kaynaklardan alınan veriler ihtiyacın ne olduğunun kanıtıdır ve okulun yönelmesi gereken boşlukları tanımlar. Eğitimciler bir defa ne istedikleri, neye inandıkları ve neyi bildikleri konusunda anlaştıkları zaman, okullarındaki var olan politika ve programları gözden geçirmeli ve bunların yeniden ele alınıp alınmayacağına karar vermelidirler. Böyle yaparak, hem öğretmenler hem de yöneticiler mevcut durumlarının hedefleri ve değerleri ile bağlantılı olup olmadığını ve yapılacak çalışmaya dayanıp dayanmayacağını dikkatlice değerlendirmelidir (Danielson, 2002: 39). Okulun ne kadar iyi olduğu; güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu; gelişmek için ne yapması gerektiği ve gerekenlere sahip olup olmadığı okul geliştirmeye katkıda bulunmak için izleme, çözümleme, değerlendirme ve planlama süreçleri sorgulanmalıdır (Plowright, 2007: 374). Öğretmenler, yöneticiler ve toplum üyeleri geçmişteki uygulamalara dönüşmeyeceğini görmektedirler. Eğitim günümüz dünyasında başarı elde etmek için gereken bilgi ve becerileri birleştirmek için ilerleme göstermek zorundadır.

İdeal olan okulların kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri ve akabinde kendi gelişim çabalarını tasarlamaları ve bunun sonucunda da ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmeleridir. Öğretim örgütleri olarak okullar konusundaki kuramlar bu tür gelişimden bahsederler. Ancak, uygulamada okullar genellikle gelişmeye başlamak için dışarıdan gelen baskıya ihtiyaç duyarlar. Bu tarzda bir baskı gelişime geçebilecek okullar için yararlı olurken, yeterli desteğe sahip olmayan, değişimi göğüsleyemeyecek okullarda zarar verebilir (Creemers ve Reezigt, 2005). Okul müdürleri ve müdür yardımcıları Ubben, Hughes ve Norris'e (2004) göre etkili zaman yönetimi, destekleyici öğrenme ortamı, yüksek standartlar ve beklentiler, personel gelişimi, standartlara uygun müfredat ve öğretim, etkili okul liderliği ve değerlendirmeyi ölçerek okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilir. Öte yandan okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkili olan boyut ve değişkenleri Şişman (2011) okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim öğretim süreci, okul kültürü

ve ortamı, okul çevresi ve veliler olarak tanımlamıştır. Alayazında okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda değişkenlerin sayısı bu denli fazla iken bu hususta veri toplayabilmek için görüşme formu, ölçek, anket vb. araçlar kullanılarak okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi saptanabilir.

Sonuç olarak okul gelişim kavramı ile ilgili olarak başta eğitim örgütlerinin yöneticileri ve yönetici kadroları okul gelişim alanyazınına hakim olmalı ve alanyazında yer alan okul gelişim ihtiyaç boyularına göre kendi okullarını değerlendirebilmeli ve gerektiğinde akademik uzman desteği de alarak çalıştıkları eğitim örgütlerini kendi içinde sürekli kılmak için öğrenen ve kendini geliştiren birer örgüte dönüşme dinamizmi içinde olmalıdırlar.

2.1.1.5. Okul geliştirme ve okul yönetimi

Temel olarak öğrenme bilgi, beceri ve yetenek kazanılması sürecidir. Fakat öğretim kurumları içerisinde öğrenen bir örgütün yani okulun en önemli özelliği, çevresinde olup bitenlere yani değişime yanıt verecek duyarlılıkta olmasıdır. Değişime olan gereksinim hem kurumun öğrenme çıktılarına bakılarak hem de örgüt tarafından belirlenecektir. Wilms'e göre (1998) örgütler, değişim dönemlerinde hem öğrenen hem de öğreten örgütler haline gelmektedirler (Töremen, 2011). Bu süreçte aynı zamanda iş görenin eğitimi bireye olduğu kadar örgütsel gelişime ve esnekliğe de katkılar getirmektedir (Can, 2013: 113). Tüm bu etkenler göz önüne alındığında eğitim ve öğretim kurumlarındaki mutualist yani örgütün yöneticileri ve örgütün diğer üyeleri tarafından karşılıklı faydanın sağlandığı bu kompleks yapıda yöneticiler öğrenen ve sürekli gelişen örgüt dinamizmini iyi bir şekilde planlayıp yönettikleri takdirde öğrenim örgütlerinde faydalı çıktıların alınmasının önünde hiçbir engel duramayacaktır.

Okul geliştirme çalışmalarında belirli politikaların izlenmesi, özellikle okullardaki değişimi yönetecek olan okul yöneticileri arasındaki; eğitim, bilgi ve liderlik özellikleri bakımından bir standart oluşturma çabası yönüyle önemlidir. Türkiye'deki okul geliştirme çalışmalarına yönelik alanyazın incelendiğinde Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar olan dönemde kapsamlı ve etkili bir okul geliştirme politikasının ve çalışmasının olmadığı, ancak eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik bir takım değişikliklerin daha çok mevzuatlarla yapılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yeni bakış açıları ve eğitim modelleri ile birlikte yapılan reformlar ve yasal düzenlemeler eğitim sistemindeki ve okullardaki boyutları etkilemektedir. Bu sebeple günümüzde eğitimin doğası değişmiş ve okul örgütü oldukça kompleks bir hal almıştır. Yöneticinin belirlediği ihtiyaçlara ve öğrencilerin çeşitlilik gösteren öğrenmeye ilişkin, duyuşsal ve devinişsel gereksinimlerine eşlik eden yüksek beklentileri, okulları yönetmesi için seçilen müdürler üzerinde büyük psikolojik baskılar oluşturmaktadır. Sürekli değişiklik gösteren istekler alanında etkin ve doyuma ulaşmış müdürlerin sayısında hızla azalmaya sebep olmuştur. Etkili okullara yönelik yapılan çalışmalar da iddialı ve sorumluluk sahibi yöneticilerin okulu başarıya taşıdığını göstermiştir. Bu sebeple de gün geçtikçe okul liderliğinin önemi yükselmektedir. Buna rağmen, okul yöneticilerinin bu denli önemli olan liderlik rollerinin kazandırılmasına yönelik somut çabalar yetersiz seviyededir (Hopkins-Thompson, 2000). Geçmişten bu yana, okul müdürleri “ya batarsın ya da çıkarsın” mantığıyla pratik, fiziksel, politik ve ekonomik sorunlarla baş etmek zorunda kalmasından kaynaklanan, etkili okul liderliği yapmaya aday birey sayısında ki düşüşle birlikte, sorumluluğa en üst düzeyde önem biçilen günümüzde, okul müdürlerine destekleyici hizmetlerin sunulması zorunlu bir hal almıştır (The Wallace Foundation, 2007). Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde en operasyonel organ olan müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenler çoğu durumda, başka yerlerde standardize edilmiş olarak alınmış stratejik ve operasyonel kararları yine belirlenmiş sıra ve düzen içerisinde yerine getirmesi beklenen “klasik işçi veya teknisyen” konumunda kalmaktadırlar. Profesyonel bir şekilde karar verebilme, verdiği kararların sonuçları konusunda hesap verilebilir olma ve bu yolla süreci ve sonucu değiştirme kapasitesine sahip olamayan öğretmen, hem çalıştığı ortamda hemde toplumda saygın bir konuma sahip olamamaktadır. Dolayısıyla nitelikleri ve becerileri sürekli olarak üst yönetimlerce sorgulanan ve kontrol altında tutulan bir meslek insanı olan öğretmen diğer tıp, mühendislik, hukuk gibi mesleki saygınlığı yüksek meslek dalları yanın da meslek içi gelişim süreci de dahil olmak üzere yarı profesyonel olarak kalmaktadır (Şimşek, 2015).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine ilişkin durum böyle iken içinde bulunduğumuz çağın şartları ve yöneliminin de gereği olarak okul yöneticileri klasik okul yöneticiliği kavramı ve anlayışının yerine, okul liderliği yaklaşımını

benimsemeleri gerekmektedir (Cansoy ve Parlar, 2017). Okul liderleri öğretmenlerin ufkunu genişletmede ve planladığı etkinliklerini hazırlanıp uygulanmasında öğretmene yardımcı olmalıdır (Göksoy, 2013: 291). 1980 yılından itibaren tüm dünyada başlayan okul geliştirme çalışmaları Türkiye’de de hız kazanmış, Türk Milli Eğitim Bakanlığı örgütsel değişimi sağlamak amacıyla “Milli Eğitimi Geliştirme Projesini” (MEGP) uygulamaya koymuştur. MEGP ile okulların niteliklerini ve performanslarını geliştirebilmek, iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını süregelen kılabilmek için çalışmaların daha planlı bir şekilde yapılması gerektiği ortaya koyulmuştur. Bu gerekçelerle birlikte eğitim-öğretim programlarının yeniden yapılandırılması, yeni öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi, eğitimde toplam kalite yönetimi, stratejik yönetim ve planlama gibi eğitim öğretim ve yönetim alanında birçok yenilikçi düzenlemeler yapılmış, bu düzenlemeler ile birlikte haklı olarak mevzuatlar da değişmiştir.

Türk Milli Eğitim Bakanlığı ARGE birimi tarafından 1996 yılından itibaren Planlı Okul Gelişim Modeli çalışmaları başlatılmış ve günümüzde de devam etmektedir. Okul geliştirmeye yönelik diğer bir çalışma ise “Okullar Hayat Olsun” projesidir; MEB’e bağlı okullarda eğitim öğretim saatleri dışında da ve yaz aylarında da okulun faaliyet alanlarının belediyeler ile birlikte hayat boyu öğrenme merkezleri olarak kamuya açık olarak sunulmasını kapsamaktadır.

Sonuç olarak okul gelişimi alanyazınındaki artarak devam eden bu pozitif gelişmeler ile birlikte okulların daha dinamik ve daha efektif olarak gelişimleri bir kültür haline getirilerek her şeyden önce üst yönetimlerin desteğini tamamen göz ardı etmeden kendi kendine yetebilen ve süregelen eğitim ve öğretim kurumları olması sağlanabilir.

2.1.2. Okul Müdürlerinin Yetiştirme ve Geliştirme Görevleri

Bireyin ilk işe giriş esnasında kişisel ve örgüte ait durumsal etmenleri öğrenmesi ve uyum sağlanmasında sorunlar yaşanabilmektedir. Bu süreçte mentorluk etkinlikleri çalışanların algılama biçimlerini büyük oranda etkileyebilmektedir. Mentorluk, örgütsel yaşamda karşılaşılabilecek zorluklarını öğretmek, meslek ya da belirli bir işin boyutlarını daha iyi anlama becerisi kazandırmak olarak tanımlanabilmekte ve ayrıca

karşılaşılan sorunların çözümünde etkili olan bir yöntem olarak görülebilmektedir. Mentorlük faaliyetleri işe giriş esnasında çalışanların daha iyi bir şekilde örgüte uyum sağlayabilmelerinde, sosyalleşmelerinde, örgütsel kültürün güçlü bir biçimde yapılandırılmasında bir oryantasyon aracı olarak bir çok yönetim teorisi ile birlikte kullanılmaktadır (Young ve Perrew, 2000).

Mentorlük kavramı deneyimsiz genç bir bireyin, kendinden daha tecrübeli ve kıdemli bir kişi tarafından rehberlik, imkan, destek ve bilgi sağlanarak bireysel ve kariyer gelişimine destek olmak üzere aralarında kurdukları gelişimsel ilişki olarak ifade edilmektedir (Erdem ve Aytemur, 2008: 56). Mentorluk sürecinde öğrenen konumundaki kişiye verilen isim ve biçilen rolün tanımı değişmektedir. Bu rol için literatürde çeşitli alanlarda “protégé”, “aday”, “çırak”, “talip”, “danışan”, “stajyer” ve “acemi” gibi birçok terim tercih edilebilmektedir. Ne yazık ki bu kavramların hepsi de olumsuz anlam içermektedir (Lacey, 2004). Ancak, ilgili alanyazında, mentorluk hizmetinden yararlanan kişileri dikkate alarak kullanılan iki terim vardır: Bunlar; “mentee” ve “protégé” dir. Literatürde birbirinin yerine sıkça kullanılan bu terimler arasında temel olarak bazı farklar sözkonusudur. Protégé kavramı kıdemli/kıdemsiz eşleştirmesine hitaben kullanılmaktadır. Protégé, mentorun sorumluluğunda ve korumada olan bireye karşılık gelmektedir. Mentee ise, pozisyon ya da kıdemden ayrı olarak mentorluk ilişkisi içerisinde öğrenen konumunda olana hitaben tercih edilmektedir. Klasen ve Clutterbuck (2002) protégé sözcüğünün bireyin koruma altında olduğuna atıfta bulunmasından ötürü mentorluk ilişkisindeki bireyler arasında denk olmayan bir statü farkına sebep olduğunu öne sürmektedir. Mentorluk bağlamında ise statü daima ilişkinin ikinci planında bırakılmalıdır. Dolayısıyla protégé, öğrenenin ilişkiye daha az katkı sağlayabileceği yönünde bir ima içermekte iken Clutterbuck’e (2007) göre protégé ile karşılaştırıldığında mente kelimesinin araştırmalarda daha sık kullanıldığını ortaya koyulmuştur. Öte yandan Türkçe alanyazında da mentorluk ilişkisi içerisindeki kişilerin isimlendirilmesine ilişkin görüş birliği görülmemektedir. Öğrenen konumundaki kişi için Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2013) ise “hizmet alan”, Alayoğlu (2012) “çömez”, Kocabaş ve Yirci (2011) ise “mente” ifadesini kullanmaktadır. Bu araştırma da mentorluk hizmetinden yararlanan kişiye atfen “mente” kavramının kavramsal yapısı temel alınarak “okul müdür yardımcılarının mentörlük hizmetini

alması”na karşılık olarak “okul müdür yardımcılarının yetiştirilme hizmeti alması” kavramı tercih edilmiştir.

Mentörlük hizmetleri ve süreci içerisinde eğitim, yetiştirme ve geliştirme kavramları arasındaki farkın ortaya konması yararlı olabilir Cole (1993) bu üç kavramın tanımlarını şu şekilde yapmaktadır:

1) Eğitim: Hayatın tümüne yakın kısmını kaplayan, büyük bilgi ve becerilerin öğrenilmesini kapsayan, daha çok kişisel olan bir süreçtir.

2) Yetiştirme: Genellikle bir iş alanı için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitim ve geliştirmeye göre daha spesifik bir süreçtir ve kişisel olmaktan daha çok işe yöneliktir.

3) Geliştirme: Bu kavram ise yetiştirmeden daha geniş olup, sahip olunandan daha fazla bilgi ve beceri kazanılmasını öngören bir süreçtir. İşe yönelik olmaktan daha çok kariyere yöneliktir. Temel düzeydeki becerilerden daha çok iş görenlerin potansiyelleri ile ilgilenmektedir. Yazara göre eğitim tüm toplumu ilgilendirirken, yetiştirme ve geliştirme örgütleri ilgilendirmektedir.

Mentörlük aynı zamanda danışanın yani mentenin kendi öğrenme sürecini destekleme yolu olarak da tanımlanabilmektedir (Low, 2009). Mentorluk işlevler aracılığıyla etkinlik göstermektedir. Kram (1983) tarafından yapılan araştırmalar ile birlikte ortaya iki tür mentorluk işlevi çıkmıştır. İlki mentorluk hizmetleriyle yetiştirilen bireylerin kariyerini geliştirme odaklı olan kariyer işlevidir. İkincisi ise mentorluk hizmetleri ile yetiştirilen bireyleri duyuşsal yönden destekleyen psiko-sosyal işlevdir (Fowler ve O’Gorman, 2005). Bu araştırma da Noe’nin (1988) geliştirdiği mentorluk işlevleri ölçeği kullanılmıştır. Buna göre mentorluk işlevleri ve alt işlevleri aşağıdaki gibi açıklanabilir.

2.1.2.1. Mentorluğun kariyer işlevi

Mentorluğun kariyer işlevi ile yetiştirilen bireylerin örgüt içinde iken karşılaştığı gelişme fırsatlarını değerlendirebilme, örgütsel faaliyetlere yönelik zorlukları öğrenme ve örgütte kendini doğru ve açık ifade edebilme becerisi kazanması hedeflenmektedir (Fowler ve O’Gorman, 2005: 51). Kram (1983) tarafından tanımlanan kariyer destekli davranışlar koçluk, yeni beceriler kazandıran görevler, yeni ilişkiler geliştirme ve

koruma olmak üzere dört işlev türü gerçekleştirilmektedir. Bu işlevlerin tanımı ise şu şekilde açıklanmaktadır (Noe, 1988: 459) :

1) Koçluk; iş hedeflerini başarmaya yönelik stratejiler belirlemeye yardımcı olma, fikirleri paylaşma ve geribildirim sağlama işlevleridir.

2) Koruma; kıdemsiz ve deneyimsiz bireyin karşılaşılabileceği olası tehditleri önleme ve gereksiz riskleri azaltma işlevleridir.

3) Yeni beceriler kazandıran görevler; kıdemsiz ve deneyimsiz örgüt üyesinin (mente) kariyer basamaklarında ilerlemesini sağlayacak fırsatlar sunan aynı zamanda yeni bilgi ve beceri kazanmasına yardımcı olacak görevler verme işlevidir.

4) Yeni ilişkileri geliştirme; kıdemsiz ve deneyimsiz bireyin (mente) karar alıcılar karşısında önem kazanmasını ve geleceğe yönelik fırsatları değerlendirebilmesini sağlayacak görevleri sunmadır.

2.1.2.2. Mentorluğun psiko-sosyal işlevi

Yetiştirilen kişilerin yeteneklerini ortaya çıkarma, öz saygılarını artırmaya destek olma görevi önemlidir. Psiko-sosyal işlev, kişisel gelişim bağlamında stresle baş etme, toplumsal gelişim, uyum gibi psikolojik temelli konuları hedef almaktadır. Psiko-sosyal işlev ile birlikte danışmanlık, destek rol modeli olma, arkadaşlık ve benimseme-onaylama olmak üzere dört işlev türü gerçekleştirilmektedir. Bu işlevler ise şöyle açıklanmaktadır (Noe, 1988; Young ve Perrew, 2000: 613):

1) **Rol modeli olma;** kıdemsiz ve tecrübesiz bireyin (mentee) davranışlarını etkilemeye yönelik mentorun uygun tutum, değer ve davranış sergilemesini içerir.

2) **Danışmanlık;** kıdemsiz ve tecrübesiz çalışanın (mente) korkuları ve endişeleri karşısında açıkça ayakta durabilmesini sağlamak için cesaretlendirilmesi ve ortam yaratılmasıdır.

3) **Benimseme-onaylama;** daha tecrübeli olan mentorun, kıdemsiz ve tecrübesiz çalışana (mente) koşulsuz şartsız olumlu bir bakış açısıyla yaklaşmasıdır.

4) **Arkadaşlık;** iş ortamında, daha deneyimli olan mentorun, kıdemsiz ve tecrübesiz çalışanla (mente) informal bir ilişki geliştirmesidir.

Bir başka deyişle psikolojik destek açısından mentörlüğün işlevi değerlendirildiğinde morali ve bütünleşmeyi sağlamanın yollarından biri, bireylerin çalıştığı kurumda “değerlerinin olduğunu” fark etmeleridir. Çünkü kurumlarda çalışan

bireyler tüm potansiyellerini geliştirmek isterlerken aynı zamanda, sahiplenilmek ve örgütün üyelerinden “biri” olarak bilinmek de isterler (Hersey ve Blanchard, 1972; Can, 2013:111). Bireyleri yani mente pozisyonundaki çalışanları örgüt içinde yetiştirme geliştirme sırasında gelişimin bireysellik yönü dolayısıyla bir ya da birden fazla yol ile yapılabilmektedir. Mente, mentör tarafından üzerine kullanılan gelişim modelinin farkında olmasa bile bu faaliyetler sayesinde örgüt içinde kendini değerli hissederek örgüt adına pozitif aidiyet geliştirerek örgütün amaçlarına ulaşması için gelişiminde kendi payına düşen rolü de fazlası ile verimli kılmaya çalışacaktır.

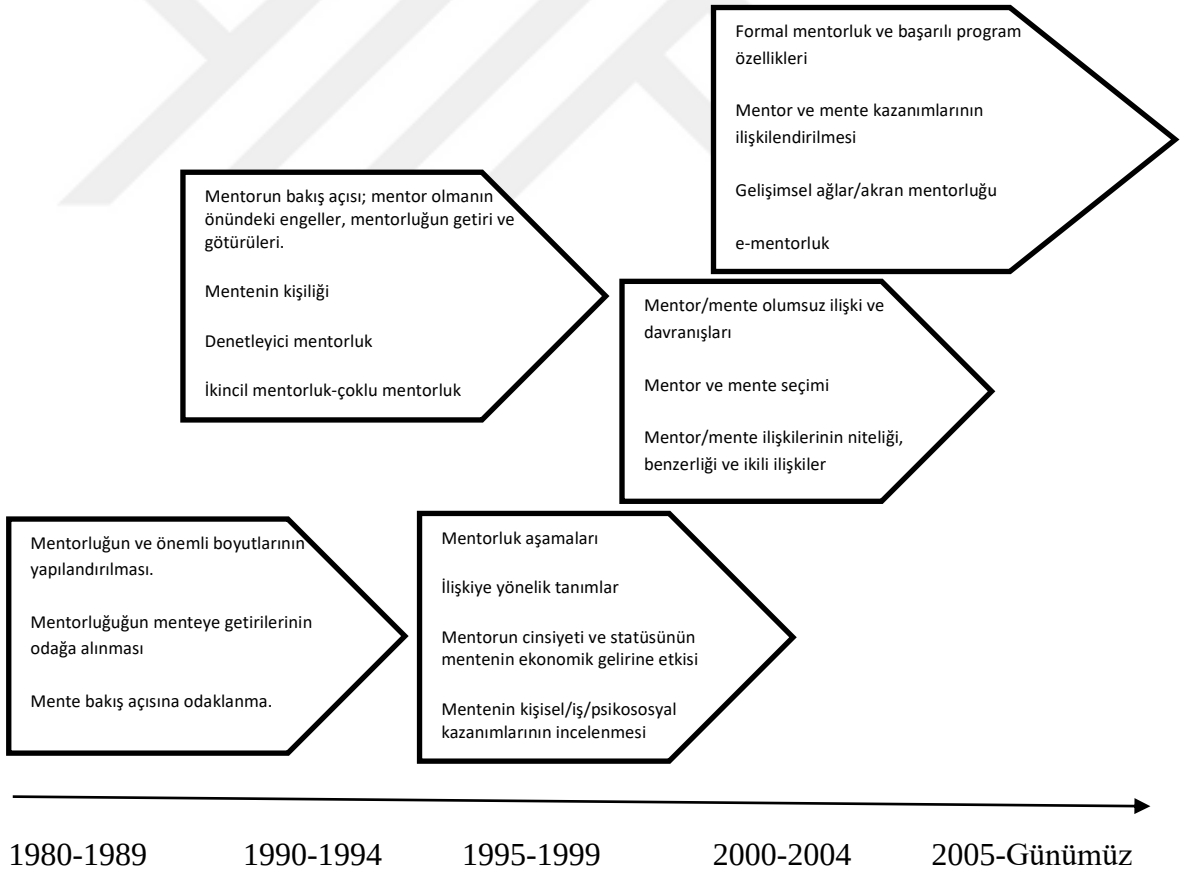
2.1.2.3 Mentörlük kavramın tarihi gelişimi

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde (2015) “Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönder” olarak tanımlanan mentorluğun, alanyazın herkes tarafından kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Mentorluğun kökleri, kabilelerin yaşlı üyeleri tarafından gençlere nasıl avlanılacağından, nasıl yiyecek toplanacağına ve hatta düşmanlara karşı nasıl savaşılabileceğine kadar öğretildiği ve bunun da seçilen deneyimsiz ve genç üyelere, şamanlar, yetenekli mağara ressamaları ve şifacılar tarafından eğitim olarak verildiği taş devrine kadar uzanmaktadır (Stone, 2002).

Mentorluk kavramına ilişkin Türk toplumunun tarihine bakıldığında ise Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan yolculuğunda toplumla birlikte yer değıştirdiği görölmektedir. Tarihi kayıtlar göre henüz Türkçe karşılığı yerleşmemiş olsa da mentorluk sistemi “Lalalık” “Atabeglik” ya da “Ahilik” olarak da geçmişte görölmektedir (Alayoğlu, 2012). Selçuklular döneminde şehzadelerin savaş ve siyaset işleri konusunda deneyim kazanmalarını sağlamak amacıyla onlara rehberlik ve danışmanlık etmek üzere deneyimli vezir ya da komutan gibi nitelikli devlet adamları görevlendirilmiş ve kendilerine devlet düzeyinde çok yüksek bir görevi tanımlayan “atabeg unvanı verilmiştir. Şehzadeler üst yönetim tarafında bir vilayetin yönetiminde görevlendirilmiş ve hem kuram hem de uygulama bağlamında atabeglerin mentorluğunda yetiştirilmişlerdir. Harzemşahlar'da “ulug ala beg” ünvanı ile anılan bu kişiler Osmanlılar'da “lala” olarak adlandırılmışlardır. Aynı zamanda Selçuklular döneminde ortaya çıkmış olan Osmanlı Devleti'nin ilk yüzyıllarında etkili olan

“ahilik” ise küçük ve orta esnafları kapsayan bir uygulama olan çırakların, kalfa ve ustaların katıldığı, mesleki dayanışma temelli, mesleki bilgilerin usta-çırak ilişkisi içerisinde paylaşıldığı diğer bir mentorluk sistemidir (Akyüz, 2015).

Akademik olarak mentorluk alanyazınına ait çalışmalar Kram’ın 1983 yılında yapmış olduğu çalışmaları ile başladığı söylenebilir. Mentorluğun kavramsallaştırılması konusunda kendinden sonra yapılacak olan birçok araştırmaya da yol gösterici olmuştur (Bozeman ve Feeney, 2008). Mentorluk ilişkileri, örgütleri inceleyen araştırmaların uzun bir dönem odağında yer almıştır. Araştırmacılar, mentorların yetiştirdikleri bireylere karşı sergilemeleri gereken işlevleri, onlar için sağladığı faydaları, informal ve formal mentorluk ilişkileri arasındaki farkları, mentorluk çeşitleri ve yetiştirilen bireyleri etkileyen mentor özellikleri konusunda çalışmalar yürütmüşlerdir.



Şekil 1.Mentorluk araştırmalarındaki Önemli Gelişmeler

Kaynak: Haggard, Dougherty, Turban ve Wilbanks, 2011.

Mentorluk kavramının ortaya çıkış sürecinden itibaren günümüze ulaşana kadar geçirdiği gelişim aşamaları ve odak noktaları Şekil.1 de görüldüğü üzere günümüzde de daha postmodern yaklaşımlarla birlikte sağlam temellere dayandırılarak mentenin formal ortamların dışında informal ortamlarda da gelişimine yönelik araştırmalar ile daha bütünsel yaklaşımlar yapılmaktadır.

2.1.2.4. Okul yöneticisinin mentorluk rolü

Eğitim sistemi ve eğitim kurumlarının bir ülkenin kalkınması ve gelişmesinde anahtar rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim kurumları olan okullar, toplumu değiştiren ve yönlendiren kurumlar olarak düşünülürse bu kurumlarda başrol çoğu zaman okul yöneticilerine aittir (Kuşaksız, 2010: 16). Eğitim liderliği konusunda yapılan tartışmaların birçoğunda liderliğin daha çok geleceğe dönüklük boyutu üzerinde durulmuş ve geleceğe ilişkin yeni vizyonlar ortaya koyabilecek, gelecek odaklı düşünen, yaratıcı ve yenilikçi eğitim liderlerine ihtiyaç olduğu ileri sürülmüştür. (Maxcy, 1991: Akt. Şişman, 2013).

Eğitim yönetiminde ortaya çıkan söz konusu yeni yaklaşımlar ve bakış açıları okul müdürünü, okulun lideri olarak değerlendirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Günümüz okul müdürleri, yasal yetkilerini talimatlar vererek kullanan olmaktan kurutulup kişisel özelliklerinden dolayı öğretmenler ve öğrenciler etkileyen kişiler olmak zorundadırlar (Okutan, 2012). Bunun ölçütlerinden biri amaçlara göre yönetim kuramında olduğu gibi her yöneticinin de astları tarafından değerlendirilmesini bunun da yöneticinin üstünce gözden geçirilmesini içermelidir. Levinson (1970) kuramında belirttiği gibi bir yönetici astlarını yetiştirmesine göre değerlendirilmelidir. Yönetici de üstünü buna göre değerlendirmelidir (Balcı, 2014: 211). Öte yandan bir eğitim kurumunda eğitimin girdilerinin çıktılarının niteliğini belirleyen birçok değişkenin bulunmaktadır. Bu değişkenlerin bir kısmı okul yöneticilerinin kontrolleri altındayken, ister istemez önemli bir kısmı da okul yöneticilerinin etki ve müdahale alanının dışında kalmaktadır. Ancak; okul yöneticileri genel olarak okulun insan ve hammadde kaynağının işe dönük olarak planlanmasından sorumlu olduğu için Clements'e (1997) göre okul yöneticileri personelin gelişmesinden, personelin değerlendirilmesinden, personelin iyi durumlarından memnun ve işlerinden doyum sağlamalarından da eşit derecede sorumlu olduğunu belirtmektedir (Sağır, 2013: 203). Buna ek olarak okul yöneticilerinin

astlarına mevcut yetki ve sorumluluklarını planlı olarak devrederek; eğitim hizmetlerinden yetişemedikleri alanlardaki işlerinde daha rasyonel yürümesini sağlayabilir aynı zamanda astların ihtiyaç duydukları alanlardaki yetişmelerin de destek olabilmektedirler (MEB, 2000; Akt. Sağır, 2013: 202).

Mentörlüğe ilişkin kavramların açıklanması örgüt olarak okuldaki kaynakların etkililiği açısından destek sağlayabilir. Mentörlük hizmet içinde yürütülen bir eğitimin ötesinde olmalıdır. Her şeyden önce bu programa ihtiyaç duyma amacını net bir şekilde ortaya koyabilmelidir, bunu yapabilmek içinde örgütün kendisini tanıyıp olması ve farkındalık sahibi olması gerekmektedir. İkinci aşama ise, birey kendi eğitim ihtiyaçlarını kendisi belirler ya da birey adına yöneticiler tarafından belirlenmesi söz konusudur. Bu süreçler sonunda da sorumlulukların, geliştirmenin ve bilgi edinmenin düzeyi ile ilgili olarak izleme ve değerlendirmeler yapmak gerekmektedir (Elma ve Demir, 2003). Örgütler iş görenlerini yetiştirmek için gerek kurum içinde, gerekse kurum dışında yetiştirme yoluna gitmektedirler. Örgütlerde bu bağlamda farklı yaklaşımlar rastlamak mümkündür. Bunlar arasında; personel geliştirme, mesleki geliştirme, hizmet içi eğitim, nitelik değerlendirme ve eğitimi gibi isimleri görmek mümkündür. Hizmet içinde yapılan bu yetiştirme süreci örgüte veya okula ciddi bir maliyet getirir. Emek, zaman ve ürün açısından kayıpların az olması için örgütler işlerine personel alımı yaparken iki tür yol izlerler. Bunların ilki daha önceden yetiştirilmiş, ya da belirli mesleki bilgi ve becerilere sahip olan kişileri yüksek ücretle işe alarak böylelikle personelinin eğitim ve kendisini geliştirmesi için gereken masraflardan kaçınmış olurlar. Diğer bir yol ise örgütün işe almadan düşük nitelikteki iş gücüne sahip bireyleri tercih edip, personelinin kendini yetiştirme geliştirmesine yardım etmektir (Cole, 1993: Akt. Elma ve Demir, 2003: 86).

Mentörlüğün temelleri incelendiğinde birçok yönetim yaklaşımının desteklediği görülmektedir. Taylor'a göre yöneticinin en önemli görevi ara yöneticileri seçmesi ve eğitmesidir. Yöneticinin diğer görevleri örgütünün ve personelin verimliliğini arttırmak gerekli şartların sağlanması şeklinde sıralanmıştır. Bu sayede örgütün gelişimi ve geliri artacağı için personelinde geliri de dolaylı olarak artacaktır. Taylor, örgüt için iyi olan şey personel içinde iyi olur düşüncesini savunmaktadır (Kaya, 1996: Akt. Aydoğan, 2013: 5). Douglas ve McGregor'un X ve Y teorilerine göre mentörlük yaklaşımında ise

teorisi klasik yönetim kuramının savunuculuğunu yaparken Y teorisi ise neoklasik dönem anlayışının savunuculuğunu yapmaktadır. X teorisi insanların çalışmak istemediği alanlarda bile onları zorlayarak çalıştırmayı kapsadığı gibi Y teorisinde de yöneticilerin astları kanalı ile sorumluluklarını paylaşp sıkı kontrol yerine astlarını geliştirerek gelişimi öngörür (Aydoğan, 2013: 12). Öte yandan mentörlük Toplam Kalite Yönetim anlayışında çalışanları birer ast olarak değil, ortak olarak görmekte çünkü çalışanlar birbirlerinden kuvvetle birlik olduklarını hissedip daha takımca daha iyi kararlar almasını gerektirmektedir (Smith, 2001: Akt. Aydoğan, 2013: 21). İnsan kaynakları yaklaşımı dikkate alındığında okul müdürü çalışanlarına fırsatlar ve imkanlar sunmanın araştırması içerisinde bulunmalıdır. Yönetici insanı sadece belli bir alanda iş yapma kapasitesi olan bir varlık olarak değil, onun yeteneklerini eğitim yoluyla geliştirilebileceğini görebilmelidir. Bu amaçla eğitim örgütünün/okulun farklı alanlarda görev alarak kendi yeteneklerinin farkına varması sağlanmış olur (Can, 2013: 119). Bu bakış açısı ile birlikte insan kaynakları yöneticilerinin salt yöneticilik ve önderlik özellikleri yeterli olmamakta bunun yanında daha başka niteliklere de sahip olması gerekir. İnsan kaynakları yöneticisinin personel alımı ve yetiştirilmesi örneğin şu sorulara yanıt verebilmesi gerekmektedir:

- (1) Bir aday hangi esaslara göre işe alınabilir?
- (2) Belirli bir pozisyonun ücretini belirlemede hangi faktörler kullanılmalıdır?
- (3) En yüksek başarı düzeyine ulaşabilmeleri için çalışanları eğitmenin en iyi yolu nedir?
- (4) Örgütsel amaçlar konusundaki anlayış ve kabul nasıl arttırılabilir? (Bingöl, 1998: Akt. Can, 2013: 98)

Yönetimdeki astların mentörlük gördükleri süreç içerisindeki deneyimlerine yönelik olarak Senge (2016) mentörlüğün odağı olan mentenin öğrenmesine ilişkin “çoğumuz gerçekten istediğimiz şeyi yaratma kabiliyetimizin sınırlayan iki zıt inanıştan birine sahibizdir ve daha yaygın olanı güçsüzlüğümüze inanıştır. Gerçekten aldırış ettiğimiz şeyleri var etmekteki yetersizliğimize inanırız. Öteki inanış, değersizliği merkez alır. Gerçekten arzuladığımız şeye sahip olmayı hak etmiyoruzdur. Örneğin öyle bir düzenek hayal edin ki siz hedefinize doğru ilerledikçe sizi zıt yönde çeken bir lastik var, aynı zamanda sizi hedeflerinize doğru çekende bir lastik var, siz hedefinize

ne kadar yaklaşırsanız zıt yöndeki kuvvette o yönde artmaktadır. Yani hayatımız boyunca çatışan güçlerin arasında bir yapıda olduğumuzu unutmamalıyız.” demiştir. Yine Senge’ye (2016) göre birçok profesyonel okuldan mezun olduktan sonra öğrenme ile ilgili bağlantısını keserken, bazıları da hayat boyu öğrenme konumuna geçerek eylem içindeyken düşünebilme yetisi ile diğerlerinin önüne geçmektedirler. Gerçek profesyoneller, iç içe geçen katkılardan doğan yeni yönlerin farkına varıp bundan yeni bir anlam çıkarıp performanslarını da bu yeni anlama göre düzenlemektedirler.

Drucker, liderliğin örgütün amaçlarına hizmet etmesine ilişkin ağır olan rolü yanında bir de mente pozisyonundaki personele ilişkin olarak liderliğin, öğrenilebilir olduğunu, aynı zamanda liderlik becerilerinin iş görenlere aktarılması sorumluluğunun da kurumlara ait olduğu vurgulamıştır. Bunun da üniversitelerin bile altında kalkamayacağı bir yük olduğunu çünkü üniversitelerin bu işin sadece teorik ayağını öğretip pratikte zayıf kaldığına inanır. Yani liderlik öğretimi de okulun ve dolayısıyla okul yönetiminin sorumluluk alanına dahildir. Liderin önemli gördüğü enformasyona çalışan yani mente yeterli özeni göstermez ise onu önemini açıklamak liderin sorumluluğundadır. Dahası lider önce çalıştıkları, yaptıkları işin bütüne nasıl katkıda bulunduğunu açıklamalı, sonrada kurumlarının topluma ne gibi faydalar sağladığını geniş bir pencereden iş görenlere aktarmayı bilmelidir (Cohen, 2010). Aynı zamanda zıt bir bakış açısı ile eğitim ve öğretim alanındaki yani bilgi işçilerinde özgüvenin zorunlu bir ön koşul olduğu ve gurur ya da başarı kimseye bahsedilemeyeceği için lider çalışanlarının kişisel gelişimine katkıda bulunmak zorundadır (Cohen, 2010). Yöneticiler işi astlarına yaptırmanın yararına inanmakla birlikte yine de ilk zorluk ortaya çıktığında işe girip işleri halletme konusunda yeteneklerine çok fazla güveniyor olabilirler fakat bu durumda astların işini layıkıyla yapması için gerekli tecrübeye hiçbir zaman kavuşamamasına sebep olmaktadır (Senge, 2016).

Sonuç olarak mentörlük kavramının teorik ve pratik ayaklarının aynı anda yürütülebileceği tek kurum olan okulların önemi açıkça anlaşılmakta olup, ne denli titizlikle ve alanyazın temelli olarak yapılırsa mentelerin gelişimi de o ölçüde başarılı olacaktır.

2.1.3. Okulların Gelişim Gereksinimleri ve Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilmesi

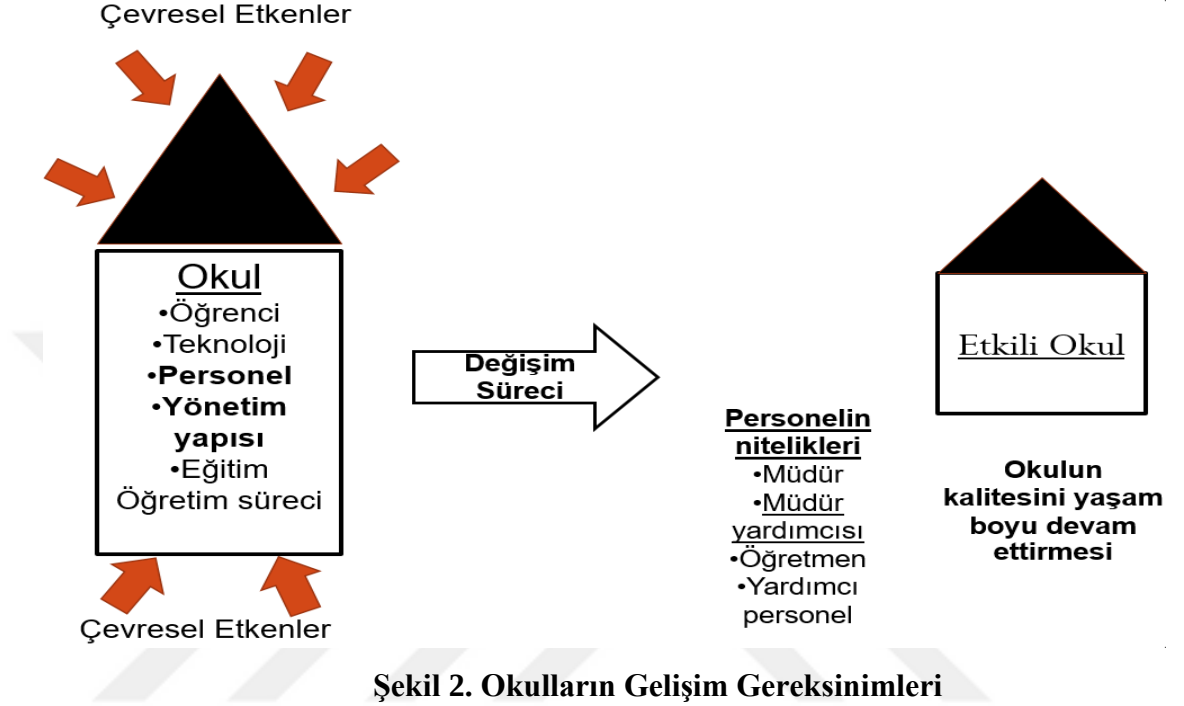
Okullar niteliği sebebi ile insana çok benzemektedir, yani okullar da insan gibi kendine özgüdür ve her okulun bir kişiliği vardır denilebilir. Bu benzerliğin getirilerinden biride elbette ki sorunlardır, her insanın hayatında olduğu gibi okulların da içinde bulundukları toplum ve şartlar ile birlikte farklılaşan ihtiyaçları ve sorun alanları olması çok normaldir. Okul boyutları ve öğeleri düşünüldüğünde birden fazla girdi ile ürün ortaya koyabilen bir örgüttür. Okullardaki çok boyutlu ve öğeli eğitim ve öğretim süreçlerinin de elbette ki başında yönetim gelmektedir. Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak, bu amaçlar karşısında önlerine çıkan engelleri aşma konusunda çözümler üreterek okulu amaçlarına ulaşması yönünde sürekli olarak koruyup kollayan bir yönetimin gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir. Yönetim bu noktada sahip olduğu sorumluluklar ve konum gereği örgüte ilişkin alacağı kararlarda her zaman paylaşıma ve ortaklığa açık olmalıdır. Çünkü bütün gücü elinde tutmaya çalışan bir yönetim, başta astları ve diğer üyeler olmak üzere memnuniyetsizliğe, yabancılaşmaya ve düşmanlığa kurban olacaktırlar (Turan, 2014).

Okul geliştirme devamlılık içeren bir süreçtir. Okulun tüm kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Buradan hareketle okulların gelişim gereksinimlerinin belirlenmesinde tek bir kişi değil tüm okul üyelerinin katılımına ihtiyaç bulunduğu söylenebilir. Ancak her okul üyesinin katkı sağlama konusunda bir alt yapısı olmayabilir. Bu bir yetiştirme süreci gerektirir. Öte yandan doğrudan yöneticinin okulun diğer öğelerinden biri olan başta astlarını olmak üzere aktif öğrenmelerine yardımcı olduğuna dair birçok kanıt vardır. Özellikle genç ve tecrübesiz yönetici yardımcılara yetki ve sorumlulukları tümenden devretme durumunda yani okul yöneticisinin yönlendirmelerinin dahi olmaması durumunda ise yönetimde sistematik yetersizlikler ve hatalar ortaya çıkmaktadır. Rehbersiz, bireysel kararlar ve öğrenmeler genellikle eksik ve yanlış yönelimler olurlar (Weinert ve Helmke, 1995). Bu nokta da okul yönetiminde örgütün karşılaştığı her bir problem için en iyi çözüm yolu yoktur ancak bazı çözüm yolları diğerlerinden daha tatmin edicidir. Sadece yöneticinin karar vermesinin yanında okul yönetiminde alınan kararların yönetici ve astlarının oluşturduğu bir karar organizasyonu sonucunda alınması hem çözüm yollarını hem de

seçilen çözüm yolunun daha kolay ve uygulanabilir olmasında etkili olur aynı zamanda bilgi sahibi birçok kişiye danışmak, gelecekte alınacak kararlara yönelik tahmin gücünü de geliştirmektedir. Bir başka değişe tüm üyelerin katılımı ve okul sürecini destekleyerek okulun gelişim gereksinimlerinin belirlenip geliştirilmesini sağlayabilir.

Okul yöneticileri okula dair sosyal ve politik gerçekler konusunda tecrübe sahibidirler; işlerin nasıl yapılması gerektiğinin yollarını bilirler (Daresh, 2001; Mann, 1998). Yani eldeki imkanlar ile nereye gidilebileceğine dair bir öngörülerini her zaman vardır. Bu bağlamda hammadde ve insan kaynaklarını kullanarak çalıştığı kurumu amacına ulaştırma faaliyetlerinden bir tanesi de; iş dünyasındaki diğerk birçok alanda gibi eğitim bilimi tarafından da özümseven mentörlüktür. Mentorluk eğitim hizmetleri için 1980'lerin başında ön plana çıkmaya başlamış ve öğretmenlerin bilgisi, becerileri ve tutumları öğrenci öğrenmesiyle doğrudan ilişkili olduğu gibi yeni okul yöneticilerinin yetiştirilmesi de benzer biçimde öğrenme örgütünün etkililiğı ile doğrudan ilişkilidir. Okul müdürlerinin mentorluk rolünün okuldaki insan kaynaklarını yetiştirme görevlerinden kaynaklandığı bilinmektedir. Mentorluk, hem mentorun hem de yetiştirilen bireyin kariyer alanlarında ve psikososyal açıdan gelişimini öngören bir süreçtir. Eğitim-öğretim sürecinde mentorluk tanımı ise deneyimli bir yönetici, müfettiş, öğretmen ya da bir akademisyenin göreve yeni başlamış ya da alanında daha az kıdemli olan meslektaşına tecrübelerini aktarmasıdır (Hopkins-Thompson, 2000; Hansford ve Ehrich, 2006; Yıldırım, 2013). Mentorluk, yeni yönetici ile kıdemli yöneticinin aralarında karşılıklı becerilerini paylaşmaları, birbirlerine rehberlik ve danışmanlık yapmaları, öğretmeleri ve yapıcı biçimde eleştirmeleri yoluyla liderlik kapasitesi gelişimi için önemli bir fırsattır (Matters, 1994). Dolayısıyla göreve yeni başlayan müdür yardımcılarının yetkin bir müdür tarafından yetiştirilmesi önemli yararlar sağlayabilir. Geleceğin aday okul müdürleri olarak müdür yardımcılarının yetiştirilmesine okul müdürlerinin destek olması görevi öğrenmeyi hızlandırabilir ve okul içinde birçok açıdan yaşanan kayıpların azalmasına sebep olabilir (Kwan, 2008). Okulların gelişmeye sürekli devam edebilmesi için hedefler koyması gerekir, planlı olarak uygulamaları sürdürebilmesi gerekir. Ancak okulun iç ve dış çevresindeki değişkenlerin çokluğu bu süreci zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla bir müdürün örneğinin

1500 öğrenci ve 80 öğretmenin olduğu bir okulda süreci etkili yürütmesi mümkün olamamaktadır. Bu nedenle müdür yardımcılarının yönetim bilgisinin ve becerisinin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır.



Eğitim kurumlarının hedefi okulun kalitesini yaşam boyu devam ettirmesi ise kendini yetiştirmiş meslek üyeleri ile okul yönetimine katılımı artırarak kendi içinde karşılıklı fayda sağlayarak okula yön vermesi gerekmektedir. Bu süreçte yönetim kendi içinde kendini ne kadar geliştirir, müdür yardımcılarını bu sürecin bir parçası haline getirir ve kazanımını artırır ise okul da o oranda amaçlarına ulaşma konusunda daha az zorlanacak ve kayıp yaşayacaktır. Yani eğitim örgütü olan okul öncelikle yönetim kadrosu akabinde aktarımlı olarak tüm personeli ile birlikte Öğrenen Örgüt Kuramında (Senge, 2016) olduğu gibi okulun kendi iç dinamizmini ve gelişimini kazanımlarla yöneterek okulu devamlı, etkili ve sağlıklı bir yapı olarak sürdürebilir. Bunu da okul yöneticisinin öğrenen örgüt modeline göre okulunda sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme disiplini oluşması sürecin temelini oluşturabilmektedir.

Sonuç olarak her okul, yaşayan bir canlı gibi kendi okul kültürü ve birikimli dinamizmi ile süreğen olarak topluma istendik yönde bireyler kazandırma konusunda

kendi iç organizasyonunu oluşturabilir ise okul gelişimi kavramı tam olarak faaliyete geçmiş ve başarılmış olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri ile okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri ile ilgili araştırmalar geçmişten günümüze bir sıralama içerisinde verilmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Şimşek ve Aytemiz (1998) tarafından yapılan “Yükseköğretimde Anormalliğe Dayalı Değişim: Büyük Bir Türk Kamu Üniversitesi Örneği” isimli araştırmanın amacı büyük bir Türk kamu üniversitesi olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde (ODTÜ), anormalliğe dayalı bir değişim modeli kullanarak kurumsal bir değişimi analiz etmektir. Araştırmanın deseni nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu 51 katılımcı ve kurumlara özgü belgelerdir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise insani düşünme ve problem çözmenin yanı sıra bu araştırma ile birlikte örgütsel biliş ve problem çözmenin problemleri bir durumun varlığını tanınmasının da daha fazla kolaylaştığını ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla anormallikler kurumların nereden geldiğini ve nereye gitmekte olduğuna dair kimlik bilgisi niteliğinde olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bulguları arasında; Öğrenciler, öğretim üyeleri ve idari personel arasında iletişim eksikliği ve Üniversitenin yönetişimi (üniversitenin yönetiminde profesyonel yöneticilerin eksikliği) temaları yer almıştır.

Karip ve Köksal (1999) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi” isimli çalışmanın amacı mevcuttaki uygulamalara dayalı olarak okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve değerlendirmede karşılaşılan problemlere kaynaklık edebilecek bilgiler sağlamaktır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden tarama modeli yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Şubat-1999’da Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde yönetici yetiştirme programına katılan 346 yönetici oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yönetici yetiştirme sisteminde kuram ağırlıklı olarak verilen eğitimden

ziyade uygulama ağırlıklı sisteme geçilmiştir. Yöneticilerin seçilmesi ve değerlendirilmesine yönelik uygulamaların ise eğitim öğretim liderliği, örgüt ve çevre işbirliği ve insan kaynakları yönetimi gibi alanları kapsayıcı nitelikte olması gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

Ada (2000) tarafından yapılan “İlköğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Geliştirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile yürütülmüş olup araştırmacı tarafından geliştirilen üçlü Likert tipi 16 maddeden oluşan ölçek ile veri toplanmıştır. Araştırma Trabzon ili merkez ilçe ve Akçaabat ilçesinde 14 müdür ve 28 müdür yardımcısı ile yürütülmüş olup araştırmanın sonuçları ise okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarından daha çok rutin işleri yaptıkları, sorun çözme, planlama, işbirliği, personel geliştirme gibi konuları gerçekleştirme durumlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum okul yöneticilerinin yönetim alanında lisans ve lisansüstü eğitimlerinin olmayışından kaynaklandığı savulmaktadır.

Gökçe (2004) tarafından yapılan “Okulda Değişimin Yönetimi” isimli çalışmada eğitim ve okul sisteminde karşılaşılan değişim sorunlarının çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. On iki saatlik eğitim üzerine araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan ölçme aracı ile veri toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2004 yılında Nevşehir ilinde görev yapmakta olan 90 ilköğretim müdürü oluşturmuştur. Evrenini örneklem olarak kabul eden bu çalışmada 1 haftalık eğitime alınan okul müdürleridir. Araştırmanın verileri Everard ve Morris (1996) tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak Türkçe’ye araştırmacı tarafından uyarlanan "Değişim Yönetimi ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise okul müdürleri kendilerini değişim yönetimi hakkında genel anlamda yeterli bulduklarını belirtmişler aynı zamanda yönetim eğitimleri sırasında değişim yönetimi adlı bir ders niteliğinde eğitimden geçmenin önemini ve gerekliliğini de vurgulamışlardır.

Özmercan’ın (2006) yapmış olduğu “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarındaki Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyleri ve Yöneticinin Katkısı” isimli araştırmasında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin, mesleki gelişimin önemini kavraması,

mesleki gelişim süreci içerisinde karşılaşılan sorunlar hakkında bilgi sahibi olması ve kanuni hakları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma karma desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde 18 adet mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda görev yapan toplamda 320 öğretmendir. Verilerin toplanması için pilot uygulama ve uzman görüşleri ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler SPSS paket programı yardımı ile analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %51.3'ü okul müdürlerinin kendilerinin mesleki gelişimleri için umursamaz davranacağını öngörürken, okul müdürlerinin ise mesleki kıdem açısından 21 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenleri yüksek lisans ve doktora gibi yükseköğrenim programları için daha fazla teşvik edici davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Aydın'ın (2008) yaptığı "Öğretmenlerin, Yöneticiler Tarafından Hizmet İçi Eğitim Programıyla Desteklenmesi Sonucunda Kazandıkları Bilgi Ve Becerileri Eğitime Yansıtma Düzeylerinin İncelenmesi" isimli araştırmasında amaç ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde edindikleri bilgi ve beceri düzeylerinin okullarında kullanabilme durumları saptamaktır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış olup, araştırama 2007-2008 yılında İstanbul ili Beykoz ilçesinde görev yapmakta olan 160 ilköğretim okulu öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilen 43 sorudan oluşan anket ile toplanmıştır. Verilerin SPSS programı yardımı ile istatistiksel betimsel olarak analizi yapıldıktan sonra bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ise öğretmenler, yönetici teşvikiyle katıldıkları hizmet içi seminerler yerine kendi istekleri doğrultusunda katılmış oldukları hizmet içi eğitim programlarının kendi derslerine aktarımını daha kolay gerçekleştirdiklerini paylaşmışlardır.

Demir ve Doğanay'ın (2009) yapmış olduğu "Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı" isimli çalışmasında, bilişsel koçluk yaklaşımının kavramsal temelleri ortaya konularak öğretmen eğitimindeki yerinin açıklanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda bilişsel farkındalığın öğretiminde bilişsel koçluk ve bilişsel koçluğun kapsadığı uygulamalara odaklanarak öğretmen eğitiminde bilişsel koçlukla öğretimin temel ilkeleri tartışılmaya ve alanda yapılan çalışmalar derlenmiştir. Araştırmanın deseni bir derleme çalışmasıdır. Bilişsel koçluk kavramı, "öğretmenlere yapılan bilişsel

koçluk ve bilişsel koçluk stratejileri" gibi alt başlıkları altında incelenerek, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar derlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise bilişsel koçluğun öğrenci ve öğretmenlerin bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde yararlı bir araç olarak kullanılabileceği öne sürülerek, Türkiye’de öğretmenlerin eğitiminde bu tür becerilerin geliştirilmesine yönelik bilişsel koçluk yaklaşımına çok fazla önem vermediği gözlenmiş ve bu alana yönelik uygulamaya dönük çalışmaların arttırılması gerektiği önerilmiştir.

Gökçe (2011) tarafından yapılan “Etkin Liderlik Ve Takım Çalışması” isimli çalışmada amaç bir takımın oluşma süresini ve bu takımdaki liderin etkinliğinin incelenmesidir. Araştırmanın deseni literatür taramasıdır. Araştırmada verilerin incelenmesinde 2001 yılından günümüze olan kaynaklar kullanılmıştır. Bu araştırma problemi takım kurma/olma ve lider alt başlıkları ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise; takım içinde üyeleriyle arasındaki statü duvarını yıkabilen, fikirlere açık bir ortamı kurabilen ancak karar noktasında da tek adamı oynayan bir lider, başarı için kilit isim olarak algılanmaktadır. İş hayatındaki hızlı değişim, rekabet ve artan başarı baskısı ile birlikte etkilerini olumlu bir yapıya kavuşturacak bilgi, deneyim ve yeteneklere sahip personel ihtiyacı öne çıkmaktadır bu sebeple; kurumlar, personel sayısında artırıma gitmenin zorluk ve maliyetine katlanmaktansa, farklı birimlerde görev yapan farklı eğitimleri almış kişileri geçici sürelerle bir araya getirerek paylaşım ortamları oluşturmak zorunda kalmıştır.

Gökçer’in (2011) yapmış olduğu “İlköğretim Okullarındaki Okul Gelişim Yönetim Ekibi Üyelerinin Görevlerine İlişkin Algıları” isimli çalışmada amaç ilköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algılarını belirlemek olmuştur. Araştırmanın deseni genel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilinin merkez ilçesinde bulunan 84 ilköğretim okulu oluştururken, araştırmanın örneklemini ise bu okullardan basit-tesadüfî örnekleme ile belirlenen 30 okuldaki okul gelişim yönetim ekibinde (OGYE) görev alan 252 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanması için OGYE’lerin kuruluş amacında belirtilen ifadelerden yararlanılarak araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmış ve uzman görüşlerine başvurularak bu anket katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları ise; okul ile aile arasında kurulan

iletişimin ve okulun sosyal çevresindeki kuruluşlarla olan ilişkisinin yetersiz olduğu, müdürlerin okulda hizmet içi eğitim çalışmalarının organizasyonunu yapmada, rehber öğretmenlerin ve okul aile birliği başkanlarının görevlerini, daha yüksek düzeyde yaptıkları ve genel olarak OGYE'nin etkili ve verimli çalışmadığını göstermiştir.

İbrahimoğlu, Uğurlu ve Kızıloğlu'nun (2011) "rgtlerde Mentorlğn rgtsel Güven Algısına Etkisine İlişkin Bir Araştırma" isimli çalışmasında mentorlük faaliyetlerinin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni betimsel tarama modelidir. Araştırmacılar Gaziantep ilinde bir kamu bankasının çalışanlarını tamamını evren alarak (N:110) rneklem olarak ise yine bu kamu bankasının 73 personeli üzerinden çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmada Noe (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanan "mentorlük işlevleri" lği ve Chathoth, Mak, Sim, Jauhari ve Manaktola (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye yine araştırmacı tarafından uyarlanan "rgtsel güven" lği uygulanarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen istatistiksel bulgulara göre ise Mentorlük faaliyetlerinin alt boyutları (kariyer, psiko-sosyal) ile örgütsel güvenin alt boyutları (bağlılık dürüstlük ve güvenilirlik) arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Sezgin, Koşar ve Er'in (2014) "Okul Yöneticisi Ve ğretmen Yetiştirmede Mentorluk Sürecinin İncelenmesi" isimli çalışmasında ilköğretim okullarındaki müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri üzerinden kendi okul müdürlerinin mentorluk becerilerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel çalışma yöntemi ile yürütülmüş olup çalışma grubu amaçlı ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılarak 10 müdür yardımcısı ve 10 ğretmen olmak üzere toplam 20 katılımcıdan oluşturulmuştur. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çalışmanın bulguları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ise okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenler üzerinde yapmış oldukları katkılarının farkında ve bunları bilinçli olarak yaptıkları, tavsiye verme ve tecrübelerini aktarmaya istekli oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar okul içindeki mesleki iş birliği ve mesleki gelişime destek olma yönünden okul yöneticilerini yetersiz oldukları görüşünü paylaşmıştır.

Özalp (2016) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdür Yardımcılarının İş Doyumuna Etkisi” isimli çalışmada amaç; okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunu yordama düzeyini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile İstanbul ili Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 402 müdür yardımcısıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Noe (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye İbrahimoglu, Ugurlu ve Kızıloglu (2011) tarafından uyarlanan “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” ve Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Baycan (1985) tarafından uyarlanan “Minnesota Doyum Ölçeği” dir. Araştırmanın sonuçlarına göre ise müdür yardımcılarının iş doyumuna ile okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Müdür yardımcılarının deneyimlediği iş doyumuna düzeyinin okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile birlikte doğru orantılı şekilde artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Cansoy ve Parlar (2017) tarafından “Okul Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Profesyonelizmi” yapılan çalışmanın amacı öğretmen profesyonelizmi ile okul gelişimi arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın deseni ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Güngören ilçesine bağlı olan ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda çalışmakta olan 401 öğretmendir. Araştırma verileri Ubben, Hughes ve Norris (2004) tarafından geliştirilmiş ve Dağ (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği” ve Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler yüksek düzey profesyonelizm algısına sahip iken okul geliştirmeye yönelik algıları ise orta düzey olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın diğer sonuçlarından biri olarak da öğretmen profesyonelizminin boyutlarından olan kuruma katkının okul gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Fertig (2000) tarafından yapılan “Yeni Şişelerde Eski Şarap mı? Gelişmekte Olan Ülkelerde Etkili Okulları Araştırma (Old Wine In New Bottles? Researching Effective Schools in Developing Countries)” isimli çalışmanın amacı geliştirmekte olan ülkelerdeki okul etkinliğini, gelişmiş dünya örnekleri ile karşılaştırarak ve donör kurumların çalışmaları ve yapısal uyum politikalarının talepleri bağlamında analiz etmektir. Çalışma derleme modeli ile yürütülmüştür. Araştırmacı okul geliştirme literatürü, güncel durumu ve gelecek perspektifi hakkında şu alt problemlerle araştırmayı yürütmüştür; Gelişmekte olan ülkelerde okul etkililiğine ilişkin literatürün, özellikle de Yapısal Uyum gibi politikaların zeminine bakıldığında ortaya çıktığı sosyo-ekonomik ve politik bağlamla herhangi bir ilişkisi var mı? Gelişmekte olan ülkelerdeki okulların araştırma sürecini, kendilerini buldukları sosyal ve ekonomik bağlamlarla ilişkilendirebilmeleri için okul etkinlik araştırmalarına nasıl yaklaşılacağı yönünde alternatif yollar var mı? Gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim paydaşlarının menfaatleri, eğitim kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan politikaları bilgilendirmek için “okul etkililiği” için nasıl kullanılabilir? Araştırmanın sonuçları geliştirmekte olan ülkelerin bir değişken üzerinde sürekli ve tekrar çalışmalara bağımlı kaldığını, sanayileşmiş ülkelerin ise yeterince çok boyutlu olmayan yargısal çalışmalar yaptığını ancak çalışma sayılarının gelişmişlik düzeylerine göre geride kaldığını ortaya koymuştur.

Kwan (2008) tarafından “Müdür yardımcısı olarak yöneticilik deneyimi (The vice-principal experience as a preparation for the principalship)” isimli araştırmanın amacı müdür yardımcısı tarafından üstlenilen iş sorumluluklarını ve her bir iş sorumluluğunun müdürlüğe hazırlanmasında katkısını araştırmaktır. Araştırma tarama modeli ile Hong-Kong şehrinde yer alan ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 811 müdür yardımcısına gönderilen Hausman vd. (2002) tarafından geliştirilen “Öğrenci yönetimi, eğitim hiyerarşisi ile etkileşimler, personel yönetimi, halkla ilişkiler, mesleki gelişim, kaynak yönetimi ve öğretim liderliği” anketi üzerinde araştırmanın uygulam bağlamı ile ilgili yapılan birkaç değişiklik ile 56 maddelik dörtlü Likert tipi anketinden 311 geri dönüş ile veriler toplanmış olup. Toplanan veriler betimsel

istatistiki analizler, faktör analizi ve sıralı regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına göre ise ankete katılanların zamanlarının çoğunu personel yönetimi ve en az kaynak yönetimi için harcadıkları tespit edilmiştir. Yedi iş boyutu arasında ise yalnızca stratejik yön ve politika ortamının müdürlük için algılanan hazırlıklarını etkilediği bulunmuştur.

Hofman, Dijkstra ve Hofman (2009) tarafından yapılan “Okul öz-değerlendirme ve öğrenci başarısı (School self-evaluation and student achievement) isimli araştırmanın amacı okul özerkliği (SSE) bağlamında okulların yönetsel olarak kendi ihtiyaç analizlerini yapabilmeleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılmasıdır. 81 ilköğretim okulu ve 2099 öğrenciden oluşan bir veri tabanı kullanılan araştırmada; bir varyans analizi ile öğrencilerin bilişsel başarılarına katkıda bulunan SSE’nin türünü belirleyen faktörleri göstermektedir. Bazı SSE perspektifleri öğrenci başarısı ile pozitif olarak ilişkili görünmektedir şeklinde sonuçlara varılmıştır.

Wong (2009) tarafından yapılan “Okul müdürleri ve müdür yardımcıları arasındaki çalışma ilişkisini anlamak için kavramsal bir çerçeve (A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals)” isimli çalışmasının amacı müdür yardımcıları ile ilgili önceki çalışmaları rapor etmek ve müdürler ile müdür yardımcıları arasındaki farklı çalışma ilişkilerini açıklamaya yardımcı olacak bir çerçeve ortaya koymaktır. Araştırma literatür taraması ve durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle alanyazında yapılmış olan çalışmalar değerlendirilip üç boyutlu (1) iki üst düzey idarecinin yönetim görev ve işlevlerini, (2) ortaklar, baş yardımcı ve mentor / öğrenci anlamında müdürlerin ve müdür yardımcılarının durumu ve (3) liderleri ve yönetici rollerini içeren bir çerçeve önerilmiş akabinde Hong-Kong’ta ortaöğretimde çalışan okul müdür ve müdür yardımcılarının bulunduğu bir forum düzenlenmiş ve burada odak grup görüşmesi niteliğinde araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımı ile veriler toplanıp ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre ise yazar kavramsal çerçeveden çıkarımla önerdiği üç boyutlu çerçevenin alanyazında kullanılabilir olduğunu belirtmiştir.

Duncan ve Stock (2010) tarafından yapılan “Mentorluk ve Koçluk Kırsal Okulu Liderleri: Neye ihtiyaçları var? (Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What

Do They Need?)” isimli çalışmanın amacı Amerika Birleşik Devletleri’nde Wyoming okul bölgelerindeki mentorluk / koçluk programlarının türlerini ve farklı seviyelerde tecrübe ile müdürlerin algıladıkları ihtiyaç alanlarını araştırmaktır. Araştırma genel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Wyoming bölgesindeki 187 yönetici ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen beşli Likert tipi ölçek ile toplanmış ve SPSS programı yardımı ile betimsel istatistik analizler veriler analiz edilmiş olup araştırmanın bazı bulguları ve sonuçlarına göre ise müdürlerin %98’nin mentorluk hizmetini önemli bulduğu, ancak %72’sinin herhangi bir mentorlarının olmadığı belirtmiş olup, müdürler genel olarak çalıştıkları kırsal bölgelerde mentorluk hizmetlerinden faydalanamadıklarını bu sebeple de kendilerini bu yönde zayıf hissettiklerini belirtmişlerdir.

Mansour’un (2011) yapmış olduğu “Sürdürülebilir okul gelişimi için liderlik kapasitesi oluşturma (Building Leadership-capacity for Sustained School-improvement)” isimli çalışmada amaç öğretmenlerin liderlik kapasitesinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın deseni nitel araştırma desenidir. Araştırmanın çalışma grubu Montreal, Quebec’te ki üç adet özel ortaokulunda 26 katılımcıdır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen beş temel araştırma sorusunda oluşan ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri ikili ve çapraz vaka analizleri ile analiz edilmiş olup araştırmanın sonuçlarına göre ise bir okulda öğretmen liderliğinin gerçekleştirilmesinin sonucu öğrenci liderliğine ve öğrenmeye de yansır, buna bağlı olarak her okul içsel olarak kendi okul gelişim kapasitesini oluşturur.

Abdullah, DeWitt ve Alias (2013) tarafından “Okul İyileştirme Çabaları ve Zorlukları: Bilgi İletişim Teknolojisini Kullanan Bir Müdürün Bir Vaka Çalışması (School Improvement Efforts and Challenges: A Case Study of A Principal Utilizing Information Communication Technology)” isimli çalışmada artan okul gelişim çalışmaları, araştırmaları ve uygulamaları sebebi ile Kuala Lumpur’da müdürler tarafından yürütülen en iyi uygulamaları incelemek amaçlanmıştır. Araştırma vaka çalışması modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Kuala Lumpur’da bulunan siciline göre 2008 yılında Malezya Eğitim Bakanlığınca Mükemmellik ve Liderlik ödülü alan bir okul ve müdürü ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soruların bulunduğu ses kaydı alınan görüşmelerle

toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılarak okul liderliği uygulamaları ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımı arasında ortaya çıkan bağlantıların oluşturulması için haritalanmıştır. Elde edilen bulgular okulun BİT kullanımını yönlendirmek için müdürün liderlik özelliklerinin, niteliklerinin ve bilgi iletişim teknolojisinin kullanılmasına olan inancının önemini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonunda okul müdürünün inançlarının okulun inisiyatiflerini etkilediği tespit edilmiş ve okul müdürünün sürekli olarak uyum sağladığı tek bir liderlik uygulamasının tespit edilemeyeceği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ismail, Johar, Rasdi ve Alias (2014) tarafından yapılan “Kurumsal Sosyal Sorumluluk (KSS) Programının paydaşları olarak okul: Okul gelişiminde sonuçlara dayalı öğretmen bakış açısı (School as Stakeholder of Corporate Social Responsibility Program: Teacher’s Perspective on Outcome in School Development)” isimli araştırmanın amacı KSS programlarının türlerini ve okul gelişimi ile ilgili sonuçlarını öğretmenlerin bakış açısıyla incelemektir. Araştırmanın deseni karma modeldir. Nitel kısım Araştırmanın örneklemini KSS programlarına katılan 273 öğretmendir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ve iki grup öğretmenle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okulların KSS programlarından en iyi şekilde okulların fiziki altyapısı ve tesislerinde sağlanan fonlar aracılığıyla iyileştirme sağladığını, bunu da programlardaki öğrenciler ve öğretmenler için okuma materyalleri hükümleri izlediğini göstermektedir. Sonuçların ayrıca KSS programlarının, okullaşma, başarı ve skala uygulamaları açısından okul gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Oplatka ve Lapidot (2017) tarafından gerçekleştirilen “Kıdemsiz Müdürlerin Erken Kariyer Aşamasında Mentorluk Süreçlerine İlişkin Algıları: Mentor-Mente İlişkilerinin Kilit Rolü (Novice principals’ perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations)” isimli çalışmanın amacı, yeni İsraili müdürlerin ilk üç yıl boyunca mentorluk süreçlerinin liderlik deneyimleri üzerindeki etkisine ilişkin algılarını araştırmaktır. Nitel araştırma deseni ile yürütülen çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formu ile İsrail Devlet Eğitim Sisteminde yeni atanan okul müdürleriyle yapılan 12 görüşmeden yola

çıkılarak toplanan araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve bulgu olarak yeni yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun mentorlarının, özellikle eğitimle ilgili konularda değil, teknik ve idari konularda, profesyonel ve pratik danışmanlık ve performans geribildirimini verdiğini belirtilmiştir. Ayrıca, yeni müdürler, mentor ile yeni müdür arasındaki uygun eğitimsel ve duygusal eşleşmenin mentorluk süreci üzerindeki önemli etkisine ışık tutmaktadır. Araştırmanın sonun sonunda yeni müdürler için etkili mentorluk programları oluşturmak için bazı pratik uygulamalar önerilmiştir.

Sonuç olarak alanyazındaki araştırmaların daha çok okul geliştirmenin idari personel boyutuna ilişkin olduğu ancak yönetici boyutu ile ilgili konularının daha az çalışıldığı görülmüştür. Okul geliştirme ile ilgili araştırmaların genelde karma ya da nitel yöntemlerle çalışılarak ilkököl ve ortaoköl düzeyinde yürütüldüğü görülmüştür. Mentorluk ile ilgili araştırmaların ise yine daha çok karma ve nitel yöntemlerle çalışılarak yükseköğretimde ve yönetici eğitim programları ile yürütüldüğü görülmüştür. Yurtiçinde yapılan çalışmaların daha çok yükseköğretim temelli olduğı, yurtdışı çalışmalarının ise daha çok ilköğretim temelli olduğı görülmüştür. Okul geliştirme kavramının yönetici boyutu ile birlikte ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okulları kapsayacak bir araştırma ile değerlendirilmesi ülkemiz alanyazınında ki boşluğın doldurulmasına yararlı olabileceğı düşünölmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeylerini incelemek ve bunun okulların gelişim gereksinimi düzeyleri üzerinde yordayıcı bir faktör olup olmadığını belirlemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini görmeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 1991: 81). Bu anlamda bu araştırma müdür yardımcılarının okul müdürü tarafından yetiştirme düzeyleri ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bu değişkenlerin bireysel özelliklerine göre istatistiksel farklılıklarını belirlemeye çalışan ilişkisel tarama modeline sahiptir.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni İzmir ili metropol ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda 2017–2018 öğretim yılında 1822 okulda görev yapmakta olan müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılardan oluşmaktadır. Bu okul sayısı için Krejcie ve Morgan'ın (1970) %99 güvenirlik düzeyi ve %5 hata sınırına göre önerdiği örneklem sayısı 320 okul olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma evreni olarak İzmir ili metropol ilçelerinde bulunan 785 resmi okul genel evrenin %43 oranını temsil eden Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerindeki okullar seçilmiştir. 785 resmi öğretim kurumundan örneklem için 320 okul random olarak seçilmiştir. 320 okulda görevli müdür yardımcılarının verileri ilgili Milli Eğitim Müdürlükleri'nden istenmiş ancak bu veriye ulaşılamamıştır. Bu nedenle okullardaki öğrenci sayılarının dağılımı dikkate alındığında 500 öğrenciye 1 müdür yardımcısı görevlendirmesi ilkesi doğrultusunda araştırmaya katılacak müdür yardımcılarının okulun öğrenci sayılarına göre

değişkenlik gösterebilecektir. Dolayısıyla araştırmaya katılacak müdür yardımcısı sayısı 320 okul örneklem sayısından daha yüksek sayıda olabilecektir. Örneklemdeki okullara ilişkin dağılım Tablo 1’de, örneklemin bireysel özelliklere göre dağılımı ise Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo.1 Örneklemdeki okulların ilçelere göre dağılımı

İlçe	Okul sayısı	Yüzde (%)	Öğrenci Sayısı		
			İlkokul – Ortaokul -- Lise		
Balçova	17	2,16	2033	1905	2022
Bayraklı	75	9,55	16164	12911	5951
Bornova	128	16,31	22823	18595	19129
Buca	111	14,15	25163	22381	17276
Çiğli	70	8,91	8516	6983	8256
Karabağlar	110	14,01	25078	21574	15462
Karşıyaka	77	9,81	11675	11540	12663
Konak	177	22,55	18566	16199	26004
Narlıdere	20	2,55	2114	1804	1832
Toplam	785	100	132132	113892	108595

Tablo 2’deki örneklemin bireysel dağılımları incelendiğinde, araştırmaya katılanların sayısının 358 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlarda çoğunluğun kadın (n=451, %62,3), 21 yıl ve üstü kıdeme (n=116, %32,4) sahip, Sınıf-Okul Öncesi branşı mezunu (n=149, %41,6), eğitim fakültelerini bitiren (n=224, %62,6), 36-40 yaş aralığında (n=97, %27,1), bulunduğu kurumda 1-5 yıldır çalışan (n=273, %76,3), lisans mezunu (n=267, %74,6), ağırlıklı olarak ortaokul düzeyindeki okullarda müdür yardımcılığı yapan (n=144, %40,2), ağırlıklı 1-5 yıl aralığında müdür yardımcılığı kıdemine sahip (n=248, %69,3), yaklaşık 26-50 öğretmenin bulunduğu (n=166, %46,4) ve ortalama 301-600 öğrencili okullarda çalışan (n=103, %28,8) kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Örneklemen bireysel özelliklere göre dağılımı

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	145	40,5
	Kadın	213	59,5
Kıdem	6-10 yıl	68	18,9
	11-15 yıl	75	20,9
	16-20 yıl	99	27,7
	21 yıl ve üstü	116	32,4
Branş	Sınıf-Okul Öncesi	149	41,6
	Sözel Alanlar	102	28,5
	Sayısal Alanlar	50	14,0
	Uygulamalı Alanlar	32	8,9
	Meslek Dersi	25	7,0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	224	62,6
	Fen-Edebiyat Fakültesi	74	20,7
	Diğer Fakülteler	40	11,2
Yaş	31-35 yaş	87	27
	36-40 yaş	97	27,1
	41-45 yaş	85	23,7
	46-50 yaş	51	14,2
	51 yaş ve üzeri	38	10,6
Kurumda Çalışma Süresi	1-5 yıl	273	76,3
	6-10 yıl	53	14,8
	11 yıl ve üzeri	32	8,9
Eğitim Düzeyi	Lisans	267	74,6
	Lisansüstü	35	12,5
Okul Kademesi	İlkokul	129	45,1
	Ortaokul	80	27,9
	Lise	77	27
Müdür Yardımcılığı Kıdemi	1-5 yıl	248	69,3
	6-10 yıl	59	16,5
	11-15 yıl	21	5,9
	15 yıl ve üzeri	29	8,1
Öğretmen Sayısı	0-25	61	17,0
	26-50	166	46,4
	51-75	87	24,3
	76 ve üzeri	44	19,5
Öğrenci Sayısı	0-300	39	10,9
	301-600	103	28,8
	601-900	102	28,5
	901-1200	58	16,2

1201-1500	33	9,2
1501-1800	23	6,4
Toplam	358	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Örnekleme okullarında görev yapmakta okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ile okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için, İzmir ilindeki devlet okullarında çalışmakta olan müdür yardımcılarından öncelikle cinsiyet, kıdem, yaş, branş, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte vs. gibi demografik bilgiler istenmiş ardından ise “Mentorluk Fonksiyonları” ve “Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi” isimli ölçekler kullanılarak söz konusu örneklemin değişkenlere ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3.1. Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği

Araştırmanın veri toplama araçlarından ilki olan Noe (1988) tarafından geliştirilmiş olan ve İbrahimoglu, Ugurlu ve Kızıloglu (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış olan, tümü olumlu 29 maddeden oluşan, yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyenlere yönelik olarak beşli Likert tipinde hazırlanmış “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” kullanılmıştır. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen ortalamaların derecelendirmesi ve yorumlanması için 4.21 – 5.00 puan aralığı “Tamamen Katılıyorum”, 3.41 – 4.20 puan aralığı “Katılıyorum”, 2.61 – 3.40 puan aralığı “Kararsızım”, 1.81 – 2.60 puan aralığı “Kısmen Katılmıyorum” ve 1.00 – 1.80 puan aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak kullanılmıştır. Ölçek; (1) kariyer geliştirme fonksiyonu ve (2) psikososyal fonksiyon alt boyutlarından oluşmaktadır.

Noe (1988), kariyere odaklı fonksiyonları ve psikososyal fonksiyonları ölçmeyi amaçladığı bu ölçeğinde ölçeğinde yer alan maddeleri ölçtükleri özelliklere göre gruplandırmıştır. Ölçekte yer alan 14 madde kariyer geliştirme fonksiyonunu, 15 madde ise psikososyal fonksiyonu ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Ancak Özalp’in (2016) çalışmasında yer verdiği üzere “Mentorluk Fonksiyonları” ölçeğinin tek faktörden oluşan yapısının referans değerlere uygun olduğu, tek faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Bu çalışmada ise Özalp’in (2016) belirlemiş olduğu tek faktörlü yapı dikkate alınmıştır. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenirlik kat

sayısına ilişkin olarak, araştırmalarında Kennedy (2013) $\alpha = .92$ olarak Şerefhanoglu (2014) ise $\alpha = .97$ olarak hesap etmiştir. Mevcut çalışmada ise bu değer “.98,9” olarak tespit edilmiştir. Bu bakımdan Tablo 3’ten de anlaşılacağı üzere mentorluk fonksiyonları ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *Mentorluk fonksiyonları ölçeği için hesaplanan güvenirlik katsayıları*

Mentorluk Fonksiyonları	Madde Sayısı	Şerefhanoglu	Kennedy	Bu
		Tarafından	Tarafından	Araştırmada
		Hesaplanan	Hesaplanan	Hesaplanan
		Güvenirlik Katsayısı	Güvenirlik Katsayısı	Güvenirlik Katsayısı
Toplam Puanı	29	.97	.92	.98

3.3.2. Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği

Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan Ubben, Hughes ve Norris (2004) tarafından geliştirilen, Dağ (2009) tarafından Türkçe’ye çevrilen "Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı ölçek de beşli Likert tipi bir ölçektir ve alt boyutları; (1) etkili zaman yönetimi, (2) destekleyici öğrenme ortamı, (3) yüksek standartlar ve beklentiler, (4) personel gelişimi, (5) standartlara uygun müfredat ve öğretim, (6) etkili okul liderliği, (7) değerlendirmedir. Yine eser sahibinden ölçek kullanım izni alınmış olup izin metni ekte sunulmuştur. Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeğinden elde edilen ortalamaların derecelendirmesi ve yorumlanması için 4.21 – 5.00 puan aralığı “Tamamen Katılıyorum”, 3.41 – 4.20 puan aralığı “Katılıyorum”, 2.61 – 3.40 puan aralığı “Kararsızım”, 1.81 – 2.60 puan aralığı “Kısmen Katılmıyorum” ve 1.00 – 1.80 puan aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin 120 adet veri toplama ölçek taslağı, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda geri dönen 100 adet ölçek sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda yedi boyuttan oluşan aracın her boyutu bir ölçek gibi düşünüldüğünden, alt ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte her bir ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, başka bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Güvenirlik

çalışmaları için de iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı uygulanmış olup hem önceki hem de bu araştırmada hesaplanan katsayılar Tablo 4'te yer verilmiştir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde-toplam korelasyonları hesaplanarak bakılmıştır.

Tablo 4. Okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ölçeği için hesaplanan güvenilirlik katsayıları

Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği Boyutları	Maddelerin Boyutlara Göre Dağılımı	Dağ Tarafından Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları	Bu Araştırmada Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları
Etkili Zaman Yönetimi	4,5,6,7	.84	.84
Destekleyici Öğrenme Ortamı	1,9,17,27,36	.70	.81
Yüksek Standartlar Ve Beklentiler	10,11,12,13,37	.91	.91
Personel Gelişimi	3,15,19,28,35	.75	.85
Standartlara Uygun Müfredat Ve Öğretim	16,29,30,31,32,33	.88	.92
Etkili Okul Liderliği	20,21,22,23,24,25	.96	.96
Değerlendirme	2,8,14,18,26,34,38	.84	.89
Toplam	1-38		

Etkili zaman yönetimi alt ölçeğinin ön uygulama aracında 4 madde yer almıştır. Etkili zaman yönetimi boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.56 ile 0.80 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in oldukça üzerindedir. Bu sonuç etkili zaman yönetimi boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu, aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Destekleyici öğrenme ortamı alt ölçeğinin ön uygulama aracında 5 madde yer almıştır. Destekleyici öğrenme ortamı boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.25 ile 0.64 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in üzerindedir. Bu sonuç destekleyici öğrenme ortamı boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu, aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Yüksek standartlar ve beklentiler alt ölçeğinin ön uygulama aracında 5 madde yer almıştır. Yüksek standartlar ve beklentiler boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.50 ile 0.86 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in oldukça üzerindedir. Bu sonuç yüksek standartlar ve beklentiler boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu,

aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Personel gelişimi alt ölçeğinin ön uygulama aracında 5 madde yer almıştır. Personel gelişimi boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.30 ile 0.66 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in üzerindedir. Bu sonuç personel gelişimi boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu, aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Standartlara uygun müfredat ve öğretim alt ölçeğinin ön uygulama aracında 6 madde yer almıştır. Standartlara uygun müfredat ve öğretim boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.51 ile 0.81 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in oldukça üzerindedir. Bu sonuç standartlara uygun müfredat ve öğretim boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu, aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Etkili okul liderliği alt ölçeğinin ön uygulama aracında 6 madde yer almıştır. Etkili okul liderliği boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.83 ile 0.91 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in oldukça üzerindedir. Bu sonuç etkili okul liderliği boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu, aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Değerlendirme alt ölçeğinin ön uygulama aracında 7 madde yer almıştır.

Değerlendirme boyutu maddeleri madde toplam puan korelasyonları 0.47 ile 0.67 arasında yer almaktadır ve sınır değer olarak kabul edilen 0.15'in oldukça üzerindedir. Bu sonuç etkili zaman yönetimi boyutu maddelerinin her birinin boyutun toplam puanıyla yüksek bir ilişki içinde olduğunu, aynı yönde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Mentorluk Fonksiyonları ve Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ölçeğinin uygulanması için öncelikle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin ve

onaylar alınmış araştırmanın eklerinde sunulmuştur. Araştırmanın verilerinin toplanması için 2017–2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçeler olarak nitelendirilen Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki MEB'e bağlı devlet okullarında veri toplama aracı uygulanmaya başlanmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı ve gizliliğin korunması ile ilgili gerekli bilgi verilmiş akabinde anketlere kendi isimleri ve okul isminin yazılmayacağı, bu nedenle samimi cevaplar verebilecekleri belirtilmiştir. Her iki ölçekte öğretmenlere kendi okullarında uygulanmıştır. Hedeflenen 320 müdür yardımcısı sayısına ulaşabilmek için 550 ölçek dağıtılmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak beş ay sürmüştür. Söz konusu ölçeklerden 450 tanesi geri dönmüştür fakat bunlardan 358 tanesinin kullanılabilir olduğu görülmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin verileri çözümlenirken SPSS 25.00 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Alt problemlerin hedefi dikkate alınarak dağılımları belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi için öncelikle kodlanması gereken maddeler belirlenmiş ve akabinde kodlama için gerekli işlemler yapılmıştır. Daha sonra kişisel bilgiler bölümündeki kayıp veriler belirlenmiştir. Bu aşamaların tamamlanmasından sonra verilerin dağılımları incelenmiş ve madde analizlerine bakılmıştır. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerini tespit etmek için aritmetik ortalamalara bakılmıştır. Aritmetik ortalamalara bakılırken “Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı” (SKPA) değerlerinden istifade edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan her iki ölçek için beşli olduğundan aralıklar 4/5 üzerinden 0,8 dir. SKPA değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları

Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği			Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği		
Puan Aralıkları		Anlamı	Puan Aralıkları		Anlamı
1,00	1,80	Hiçbir Zaman	1,00	1,80	Hiçbir Zaman
1,81	2,60	Nadiren	1,81	2,60	Nadiren
2,61	3,40	Bazen	2,61	3,40	Bazen
3,41	4,20	Çoğu zaman	3,41	4,20	Çoğu zaman
4,21	5,00	Her zaman	4,21	5,00	Her zaman

Ardından okul müdür yardımcılarının bireysel özelliklerinden biri olan cinsiyete göre yetiştirilme düzeyi algıları ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti için normal dağılımlarda bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Söz konusu müdür yardımcılarının bireysel özelliklerinden kıdemlerine, branşlarına, mezun oldukları fakültelere, yaşa, okul türlerine, müdür yardımcılığı kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre yetiştirilme düzeyi algıları ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde de normal dağılımlarda Tek Yönlü Varyans Analizi testi kullanılmıştır. Okul müdür yardımcılarının okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayısına göre yetiştirilme düzeyi algıları ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerilerinde anlamlı farklılığın olup olmadığının tespit edilmesinde söz konusu değişkenlerin normalliğinin sağlanamadığı dağılımlarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Manidarlık testlerinde $\alpha = .05$ düzeyi esas alınmıştır. Farkın kaynağını bulmak için de Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Okul müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi algıları ve okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak da okul müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi algılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerileri algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın modeli doğrultusunda ilişkisel tarama yöntemiyle incelenen araştırma problemlerine göre elde edilen bulgulara ve bu bulguların alanyazına dayalı yorumuna yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem: “Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. *Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri*

Yetiştirilme Düzeyleri	N	Minimum Değerler	Maximum Değerler	$\bar{X}$	SS	SKPA Anlamı
Toplam	354	1	5	3,9210	1,03251	Çoğu zaman

Tablo 6’da okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ve SKPA anlamları yer almaktadır. Buna göre söz konusu müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyleri toplam puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3,9210$ ’dur.

Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları puan ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Alanyazındaki araştırmaların bulguları göz önüne alındığında benzer bulgulara rastlanmıştır. Oplatka ve Lapidot’a (2017) göre yeni yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun mentorlarının, özellikle eğitimle ilgili konularda değil, teknik ve idari konularda, profesyonel ve pratik danışmanlık ve performans geribildirimini verdiğini belirtilmiştir. Ayrıca, yeni müdürler, mentor ile yeni müdür arasındaki uygun eğitimsel ve duygusal eşleşmenin mentorluk süreci üzerindeki önemli etkisine ışık tutmaktadır.

Şerefhanoglu (2014) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeylerinin yüksek çıkması görev unvanı öğretmen de olsa müdür yardımcısı da olsa okul müdürünün tüm okul personelinin gelişimine destek olması gerektiğini düşünüyor ve bu konuda bir çaba gösteriyor olabilirler. Bunun yanında bu araştırmanın örneklem grubunun ortalama puanlarının alanyazına göre yüksek çıkmasının sebebi de okul müdür yardımcılarının öğretmenlere nazaran görev bilincinin ve yetiştirilme isteğinin daha fazla olması ile açıklanabilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem: “Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi kişisel ve demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda okul müdür yardımcılarının algıları bireysel özelliklerine göre tek tek analiz edilmiştir.

a) Cinsiyet

Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul müdür yardımcılarının cinsiyetine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Kadın	144	3,865661	1,151978	352	-,835	,404
Erkek	210	3,958949	,942897			

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ($t = -,835$; $p > 0.05$) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında erkeklerin ortalama puanlarının ($\bar{X} = 3,865661$) kadınların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,958949$) daha

yüksek olduğu görülmüştür. Yani erkek müdür yardımcıları kadın müdür yardımcılarına göre kendi okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirildiklerini düşünmektedirler.

Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazın incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanılmıştır. Özalp'e (2016) göre müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcısının cinsiyeti değişkenine incelenmiş anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Özcan ve Balyer (2012) tarafından, katılımcı olarak 917 öğretmen ile yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, mentorluk süreci için anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Aynı yönde Sezgin (2002) de, danışman öğretim üyelerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri arasında cinsiyet değişkene göre anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Benetto'nun (2010) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına da mentorun cinsiyetinin yetiştirilen bireylerin aldıkları mentorluk hizmetleri için fark sağlayıcı bir değişken olmadığını bulmuştur. Aynı yönde olan bir başka çalışma ise Deering (2010) tarafından üç farklı üniversiteden 89 danışmanın ve 95 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada mentor tarafından sergilenen kariyer fonksiyonu ve psikososyal fonksiyon düzeylerinin mentorların cinsiyetine göre değişkenlik göstermediği saptamıştır. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda mentorluk hizmetlerinden faydalanan ya da sağlayıcısının cinsiyete göre farklılık göstermemesinin sebebi eğitim yönetimi ile ilgili neredeyse tüm süreçler başta objektif olmayı gerektirdiği için cinsiyetin ayrımcılığına dair bir durumun ortaya çıkmaması gayet doğal karşılanabilir. Öte yandan erkek müdür yardımcılarının puan ortalamalarının kadınlara oranla yüksek çıkmasının sebebi ise mevcut kadrolarda erkek müdür ve erkek müdür yardımcısı eşleşmesi yüzdesinin kadınlara göre daha yüksek olması olabilir.

b) Kıdem

Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8. *Okul müdüryardımcılarının kıdemine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilmeme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
(1) 6-10 yıl	68	3,9574	,98631	Gruplar Arası	3,786	3	1,262		
(2) 11-15 yıl	73	4,1006	,91480	Gruplar İçi	372,538	350	1,064	1,186	,315
(3) 16-20 yıl	98	3,8811	1,09125	Toplam	376,325	353	-		
(4) 21 yıl ve üstü	115	3,8195	1,07441						
Toplam	354	3,9210	,05488						

Tablo 8 incelendiğinde, tek yönlü varyans testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları kıdeme ($F= 1,186$; $p>0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak 11-15 yıl arası kıdeme sahip okul müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 4,1006$) diğer kıdem derecelerine sahip müdür yardımcılara göre okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirilme ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Yani okul müdür yardımcılarının öğretmenlikteki kıdem değişkeni, okul müdürleri tarafından yetiştirilmelerine ilişkin algılarında bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Okul müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Bu araştırmada bulgular 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip müdür yardımcılarını ile yürütülmüştür. 1-5 yıl kıdem aralığında müdür yardımcısının bulunmamasının sebebi ise mesleğe başladıktan sonra müdür yardımcısı olma şartlarına haiz olabilmek için en az aday memurluk dahil 2 yıl ve üzerinde süre geçmesi gerekmesi ve mesleğe yönelik aidiyet geliştirme süreci sayılabilir. Bu araştırma bulguları ile örtüşen Sezgin (2002) tarafından yürütülen çalışmaya karşıt Özcan ve Balyer (2012) meslek kıdemi 1 – 5 yıl aralığında olan öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik mentorluk algılarının meslek kıdemi 21 – 25 yıl aralığında olanlar ile 26 yıl ve üzerinde olanlara göre daha olumlu olduğunu yani meslek kıdem ile mentorluğa yönelik bakış açıları arasında ters orantı olduğunu tespit etmiştir. Fakat Ekinci (2010) yaptığı

çalışmasında okul müdürlerinin mesleki olarak rehberlikte yapma düzeylerine yönelik araştırmasında okul müdürlerinin kıdemi arttıkça mesleki rehberlik düzeyinde de artış olduğunu, okul müdürünün mesleki kıdemi ile gerçekleştirdiği mesleki rehberlik hizmetleri algısı arasında doğru orantı olduğunu tespit etmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda mesleki kıdem yılı değişkenine göre ilköğretim okul müdür yardımcılarının kendi okul müdürlerinden mentorluk hizmeti alma konusunda istatistiki bir farkın oluşmamasının sebebi zaten ilköğretim ve ortaöğretim okul müdür yardımcılarının genel olarak bireysel akademik gelişim gayeleri doğrultusunda bu kadrolarda bulunmaları olabilir.

c) Branş

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul müdür yardımcılarının branşına göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Branş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P
(1) Sınıf-Okul Öncesi	147	4,0263	3,162	4	,531
(2) Sözel Alanlar	101	3,8013			
(3) Sayısal Alanlar	32	4,1006			
(4) Uygulamalı Alanlar	49	3,8811			
(5) Meslek	25	3,8195			
Toplam	354	3,9210			

Tablo 9 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları branşa ($X^2=3,162$; $p>0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlik branşı sayısal alanlardan olan okul müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 4,1006$) diğer branş türlerine sahip müdür yardımcılara göre okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirilme ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş olup, alanyazında da Yıldırım (2013), Özermercan (2006) ve Sezgin (2002) tarafından yürütülen çalışmalarda

benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Bu araştırma da sayısal alanlardan branşa sahip olan okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi ise diğer branş türlerine oranla analitik düşünme becerileri ve analiz yeteneklerinin yüksek sayılabilir olması olabilir.

d) Mezun Olunan Fakülte

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul müdür yardımcılarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları

Fakülte	n	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
(1) Eğitim Fakültesi	222	3,9233	1,04660	Gruplar Arası	,942	2	,471	,442	,643
(2) Fen-Edebiyat Fk.	73	3,8649	1,02355		353,343	332	1,064		
(3) Diğer	40	4,0552	,95854	Toplam	354,285	334	-		
Toplam	335	3,9263	1,02992						

Tablo 10 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları okul müdür yardımcılarının mezun olduğu fakülte değişkenine ($F = ,442$; $p > 0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yani okul müdür yardımcıları öğretmenlik mesleğinde mezun oldukları fakülte çeşitlerine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme hizmeti alma algılarında bir fark olmadığını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi mezun olunan fakülte değişkeni ile anlamlı bir fark saptanmamıştır. Alanyazına bakıldığında ise Sezgin (2002), katılımcı olarak 252 araştırma görevlisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, araştırma görevlilerinin algılarına dayanarak tez danışmanı olan öğretim üyelerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim gördükleri eğitim programına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Konusu itibarıyla bu çalışmayla birebir aynı yönde olmasa da tez danışmanı öğretim üyelerinin mentorluk rolleri ile okul müdürlerinin okul müdür yardımcılara yönelik mentorluk rolleri arasında benzer yönlü bir ilişki kurulabileceği

düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim programları ile tez danışmanı öğretim üyelerinin eğitim verdikleri alanın örtüşmesi durumunun okul bağlamındaki branş değişkenine benzerlik gösterdiği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın sonuçları ile Sezgin (2002) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarının aynı yönde olduğu söylenebilir. Buna karşın Ekinci'nin (2010) katılımcı olarak 188 aday öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin branşları ile gerçekleştirdikleri mesleki rehberlik düzeyleri arasında sınıf öğretmeni kökenli müdürlerin branş öğretmeni kökenli müdür yardımcılarının daha fazla mesleki rehberlik sergilediğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın istatistiki sonuçları doğrultusunda ilköğretim okul müdür yardımcılarının mezun oldukları fakültelere göre puan ortalamalarının birbirine çok yakın olması günümüzde fakültelere öğrenci alımlarının ortak ve merkezi sınavlarla benzer niteliklere göre yapılması olabilir.

e) Yaş

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul müdür yardımcılarının yaşa göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
(1) 31-35 Yaş	77	4,0357	,94667	Gruplar Arası	4,612	4	1,153		
(2) 36-40 Yaş	94	3,8676	1,09498		371,713	349	1,065		
(3) 41-45 Yaş	84	3,8674	1,05797	Toplam	376,325	353	-	1,082	,365
(4) 46-50 Yaş	51	3,7586	1,16290						
(5) 51 Yaş ve üstü	38	4,1270	,78182						
Toplam	354	3,9210	1,03251						

Tablo 11 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi toplam puanları yaş değişkenine ($F= 1,082$; $p>0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda ise 51 yaş ve üstü ve 31-35 yaş aralığındaki olan okul müdür yardımcılarının ($\bar{X} = 4,1270$ ve $\bar{X} = 4,0357$)

diğer yaş gruplarına derecelerine sahip müdür yardımcılarının göre okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirilme ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının yetiştirme düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu araştırma yaş grupları itibarı ile 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri olmak üzere toplam 5 grup ile sınırlandırılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise yine benzer sonuçlar ile karşılaşmıştır. Deering (2010) tarafından yapılan araştırmada mentorluk fonksiyonları ile mentor konumunda ki bireyin yaşı arasındaki farklılığı test etmiş ve elde etmiş olduğu sonuçlar mentorun yaşına göre sergilediği mentorluk fonksiyonlarının düzeyi arasında anlamlı bir farka sebep olmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda ise mentorun kendisinin yaş değişkenine göre mentorluk fonksiyonlarını gerçekleştirmede bir farklılık bulunmazken mentenin yani mentorluk hizmetlerinden faydalanan okul müdür yardımcılarının da yaşa göre bir farklılık göstermemesi normal sayılabilir. 31-35 yaş aralığı ve 51 yaş ve üzerinde olan okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarının yüksek olmasının sebebi ise yaşa bağlı olgunluk ve tecrübe düzeylerinin bir nebze yüksek sayılabilir olması ile açıklanabilir.

f) Kurumda Çalışma Süresi

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının yetiştirme düzeyi kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okul müdür yardımcılarının bulundukları kurumda çalışma sürelerine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları

Kurumda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
(1) 1-5 Yıl	269	3,8848	1,02472	Gruplar Arası	6,073	2	3,036		
(2) 6-10 Yıl	53	3,8549	1,12270	Gruplar İçi	370,252	351	1,055	2,879	,058
(3) 11 Yıl ve üstü	32	4,3351	,86822	Toplam	376,325	353	-		
Toplam	354	3,9210	1,03251						

Tablo 12 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının yetiştirme düzeyi toplam puanları okul müdür yardımcılarının bulundukları kurumdaki çalışma süreleri değişkenine ($F= 2,879$;

$p>0.05$) göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yani okul müdür yardımcılarını bulundukları kurumda uzun ya da kısa süre çalışmalarına göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme hizmetini alma algılarında bir fark olmadığını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi mevcut olarak bulundukları kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazında bu araştırmanın özgünlüğü ve incelediği değişkenlerin çokluğu sebebi ile söz konusu alt problemine ilişkin sonuca ulaşamamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre 11 yıl ve üzerinde süredir görev yapmakta olan okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarının yüksek çıkmış olmasının sebebi ise müdür yardımcılığında belli temellere dayalı bir tecrübe birikime artık sahip olmuş olmaları ile açıklanabilir.

g) Eğitim Düzeyi

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okul müdür yardımcılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul müdür yardımcılarının eğitim durumları değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Lisans	265	3,9411	1,04032	296	-,621	,535
Lisansüstü	33	4,0596	,98129			

Tablo 13 incelendiğinde, t testinde okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ($t= -,621$; $p>0.05$) eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında lisansüstü mezunlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=4,0596$) lisans mezunlarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,9411$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani lisansüstü eğitim düzeyine sahip müdür yardımcılarını lisans mezunu müdür yardımcılara göre kendi okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirildiklerini düşünmektedirler.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okul müdür yardımcılarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmada, okul müdürleri, eğitim durumları bakımından lisans düzeyinde ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip olanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okul müdür yardımcılarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel bakımdan alanyazında yapılan Yıldırım ve Yılmaz (2013) ve Barutçu ve Özbay (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da olduğu gibi lisanstan lisansüstü eğitime doğru mentelerin eğitim düzeyi arttıkça aldıkları mentorluk hizmeti algıları yükselmekte fakat bu artış anlamlı bir farka sebep olmamaktadır. Öte yandan lisansüstü eğitim düzeyine sahip okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarının lisans mezunlarına göre yüksek çıkmasının sebebi ise eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ya da doktora yapmış olabilir olmaları ve bu sebeple de alana yönelik hakimiyetlerinin yüksek olması ile açıklanabilir.

h) Okul Kademesi

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okulların kademe değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul müdür yardımcılarının çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
İlkokul	127	3,9978	1,00736	Gruplar Arası	2,335	2	1,168		
Ortaokul	82	3,9407	1,12354	Gruplar İçi	317,197	281	1,129	1,034	,357
Lise	75	3,7770	1,08482	Toplam	319,532	283	-		
Toplam	284	3,9230	1,06259						

Tablo 14 incelendiğinde, tek yönlü varyans testi sonucunda okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ($F= 1,034$; $p>0.05$) okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda ilköğretim okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında ilkokullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=3,9978$) ortaokul ($\bar{X}=3,9407$) ve lise ($\bar{X}=3,7770$) düzeyinde okullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani ilkokullarda görev yapan

müdür yardımcılarını ortaokullarda görev yapan müdür yardımcılarını göre kendi okul müdürleri tarafından daha yüksek derecede yetiştirildiklerini düşünmektedirler.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okulların kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazında bu araştırmanın özgünlüğü ve ele aldığı düzey itibarı ile söz konusu alt problemine ilişkin sonuca ulaşılammıştır. Her üç okul düzeyinde okullarda görev yapmakta olan müdür yardımcılarının puan ortalamaları bir birbirine çok yakındır. Bu bulgunun nedeni her üç okul kademesinde görevli olan müdür yardımcılarının görevlendirildikten sonra benzer oranlarda desteklendiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

i) Müdür Yardımcılığında Çalışma Süresi

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi müdür yardımcılığındaki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okul müdür yardımcılarının müdür yardımcılığı kademine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Müdür Yardımcılığı Kıdemi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
(1) 1-5 Yıl	245	183,62	10,145	3	,017	1-3 3-4
(2) 6-10 Yıl	58	164,32				
(3) 11-15 Yıl	21	115,40				
(4) 15 Yıl ve üstü	29	191,00				

Tablo 15 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi ($X^2=10,145$; $p<0.05$) puanı müdür yardımcılarının kademine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın özünü tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 11-15 yıl ve 15 yıl üstü olan müdür yardımcılarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yani müdür yardımcılarında müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemleri 1-5 yıl arasından olanlar 11-15 yıl olan göre ve 11-15yıl

arasında olanlarda 15 yıl ve üzeri olanlara göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi müdür yardımcılığındaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ise Sağiroğlu'na (2012) göre müdür yardımcılığındaki kıdemi 1-5 yıl olanların diğer müdür yardımcılığı kıdemine sahip müdür yardımcılara göre görevlerinde sorun yaşama ve problemlerle karşılaşma oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ancak bu araştırmanın sonuçlarına göre 1-5 yıl arası müdür yardımcılığı kıdemine sahip müdür yardımcılarının 11-15 yıl arası kідeme sahip olan müdür yardımcılara göre ve 11-15 yıl arası müdür yardımcılığı kıdemine sahip müdür yardımcılarının 15 yıl ve üstü kідeme sahip olan müdür yardımcılara göre puan ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi Turhan'ın (2005) araştırmasında da yönetsel süreçlerle ilgili olarak okul yöneticilik pozisyonlarında yer olan bireylerin yaşı ve yöneticilik kıdemi arttıkça kendilerini daha yeterli gördükleri ve geliştirilmeye daha az ihtiyaç duyduklarını ortaya koyması ile açıklanabilir.

j) Öğretmen Sayısı

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul müdür yardımcılarının okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Öğretmen Sayısı	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P
(1) 0-25	60	175,58	7,269	4	,122
(2) 26-50	165	166,04			
(3) 51-75	87	175,05			
(4) 76 ve üzeri	27	182,54			

Tablo 16 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi ($X^2=7,269$; $p>0.05$) puanı okullarındaki öğretmen sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani müdür

yardımcıları, okullarında çalışan öğretmen sayılarına göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarında farklılık göstermemektedirler.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ise Sağiroğlu'na (2012) göre okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından öğretmen sayısı 100 ve üzeri olan okullarda diğer gruplara göre sorun yaşama oranının yüksek olduğu belirtmiştir. Bu durum öğretmen sayısı fazla olan okullardaki müdür yardımcılarının ortalama puanlarının gerek öğretmenlerin kendi içinde gerekse de yönetimle daha fazla çatışma yaşamalarından yüksek çıkması ile açıklanabilir.

k) Öğrenci Sayısı

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okullarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 17'te verilmiştir.

Tablo 17. Okul müdür yardımcılarının okullarındaki öğrenci sayısı değişkenine göre okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
(1) 0-300	38	206,55	13,449	5	,020	1-2
(2) 301-600	103	157,53				1-5
(3) 601-900	101	177,11				2-4
(4) 901-1200	57	202,92				4-5
(5) 1201-1500	32	150,48				
(6) 1501-1800	23	195,22				

Tablo 17 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi ($X^2=13,449$; $p<0.05$) puanı okullarındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın özünü tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda öğrenci sayısı 0-300 ile 301-600, 0-300 ile 1201-1500, 301-600 ile 901-1200 ve 901-1200 ile 1201-1500 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan müdür yardımcılarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Yani müdür yardımclarından okullarında eēitim gören ērenci sayıları 0-300 olan 301-600 olana göre, 0-300 olan 1201-1500 olana göre, 301-600 olan 901-1200 olana göre ve 901-1200 olan 1201-1500 olana göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarının daha yüksek olduēu görülmüştür.

Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi okullarındaki ērenci sayısı deēiřkenine göre anlamlı bir farklılık gsterdiēi görülmüştür. Alanyazında yer alan diēer çalışmalarda incelendiēinde benzer sonuçlarla karşılaşlmştır. Kalfa (2006), alanyazında araştırmacıların tümünün okulda 300 ile 900 arasında ērenci saysnn olması gerektiēini önerdiklerini belirtmiştir. Ayrıca son 30 yıl içerisinde yapılan çalışmalarda 300’den az ve 900’den fazla ērencisi olan okulu öneren araştırmacı bulunmadıēı belirtmiştir. Aynı çalışmada ērenci saysnn bir okulda kaç olması gerektiēi konusunda alanyazın içinde bir fikir birliēi bulunmadıēını buna raēmen bütün akademik çalışmalar sonucu üzerinden uzlaşılan ērenci sayısı 300 ile 900 sınırları arasında olduēu belirtilmektedir. Bunun nedeni, ērenci saysnn artmasına paralel olarak sınıf başına düşen ērenci saysnn fazlalıēı, disiplin olaylarındaki artış nedeniyle artan ēretmen şikayet ve talepleri olabilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ise ilköēretim müdür yardımclarından okullarında eēitim gören ērenci sayıları 0-300 olan 301-600 olana göre, 0-300 olan 1201-1500 olana göre, 301-600 olan 901-1200 olana göre ve 901-1200 olan 1201-1500 olana göre puan ortalamalarının yüksek çıkması da Yıldırım ve Yılmaz’ın (2013) yaptıkları çalışmada ērenci sayısına ilişkin okullardaki yönetici pozisyonundaki bireylerin ilgiye dayalı olarak okuldaki ērenci sayısı az olduēu takdirde okul yöneticilerinin müdür yardımcılarını yetiştirme rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirebildiklerini belirtmesi ile açıklanabilir.

4.3. nc Alt Probleme İlişkin Bulgular

nc alt problem: “Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doērultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 18’deki gibidir:

Tablo 18. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri

Okul Gelişim İhtiyaçları	N	Minimum Değerler	Maximum Değerler	$\bar{X}$	SS	SKPA Anlamı
Etkili Zaman Yönetimi	355	1	5	3,6859	,79698	Çoğu zaman
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	357	1	5	3,8583	,71073	Çoğu zaman
Yüksek Standartlar ve Beklenti	351	1	5	3,7624	,84513	Çoğu zaman
Personel Gelişimi	355	1	5	3,7442	,77892	Çoğu zaman
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	355	1	5	3,5685	,84474	Çoğu zaman
Etkili Okul ve Liderlik	356	1	5	4,0506	,95686	Çoğu zaman
Değerlendirme	351	1	5	3,7391	,74897	Çoğu zaman

Tablo 18’de okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları ve SKPA anlamları yer almaktadır. Buna göre söz konusu müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme puanlarının ortalamaları en az ihtiyaç duyulan ölçütten en fazla ihtiyaç duyulana göre sıralaması; “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” ($X=3.5685$), “Etkili Zaman Yönetimi” ($X=3.6859$), “Değerlendirme” ($X=3.7391$), “Personel Gelişimi” ($X=3.7442$), “Yüksek Standartlar ve Beklenti” ($X=3.7624$), “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” ($X=3.8583$) ve Etkili Okul ve Liderlik ($X=4,0506$) şeklindedir. Bu sıralamaya göre müdür yardımcısı algılarına göre okulları, okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi anketinin ölçütlerinden en çok “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” ($X=3.5685$) ölçütlerinin en az ise “Etkili Okul ve Liderlik” ($X=4,0506$) ölçütlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadır.

Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algıları puan ortalamaları incelendiğinde yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmaktadır. Alanyazındaki araştırmaların bulguları göz önüne alındığında benzer bulgulara rastlanmıştır. Dağ’a (2009) göre öğretmenlerin okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeyinin 5’li Likert üzerinden tüm alt boyutların aritmetik ortalaması

alınarak ($\bar{X} = 3,31$) makul bir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerinin yüksek çıkması görev unvanı öğretmende olsa müdür yardımcısı da olsa tüm okul personelinin okullarının ihtiyaç alanlarına yönelik az ya da çok bir fikrinin olduğunu gösteriyor olabilir. Bunun yanında bu araştırmanın örneklem grubunun ortalama puanlarının alanyazına göre yüksek çıkmasının sebebi de okul müdür yardımcılarının öğretmenlere nazaran görev bilincinin ve iş tanımına göre sorumluluğunun farklılık göstermesi ile açıklanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem: “Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kişisel ve demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda ilköğretim okul müdür yardımcılarını bireysel özelliklerine göre tek tek analiz edilmiştir.

a) Cinsiyet

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 19’de verilmiştir.

Tablo 19. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları

Okul Gelişim İhtiyaçları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Etkili Zaman Yönetimi	Kadın	145	3,6552	,85547	353	-,603	,547
	Erkek	210	3,7071	,75533			
Destekleyici Öğrenme Ortamı	Kadın	145	3,8690	,76753	355	,235	,814
	Erkek	212	3,8509	,67089			
Yüksek Standartlar ve Beklenti	Kadın	143	3,7720	,91208	349	,177	,860
	Erkek	208	3,7558	,79804			
Personel Gelişimi	Kadın	144	3,7431	,86410	353	-,023	,981
	Erkek	211	3,7450	,71714			
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	Kadın	145	3,5920	,90052	353	,433	,665
	Erkek	210	3,5524	,80579			
Etkili Okul ve Liderlik	Kadın	144	4,0556	1,06418	354	,081	,935

Değerlendirme	Erkek	212	4,0472	,87915			
	Kadın	143	3,7512	,83828	349	,251	,802
	Erkek	208	3,7308	,68283			

Tablo 19 incelendiğinde, t testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Aynı zamanda okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında kadınların ortalama puanları ile erkeklerin puan ortalamalarından yine tüm alt boyutlarda hemen hemen çok yakın olduğu görülmüştür. Yani kadın müdür yardımcıları da erkek müdür yardımcıları da okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarına yakın düzeyde sahiptirler.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Gökyer'e (2011) göre de cinsiyet değişkeni okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de cinsiyet değişkenine ilişkin kadın ilköğretim müdür yardımcılarının ortalama puanlarının erkek müdür yardımcılığı ile birbirine çok yakın olması görevlerinde zaten asıl olanın yönetim süreçlerinin ve alt boyutlarının yerine getirilmesi olduğu bilinci ile açıklanabilir.

b) Kıdem

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin kıdem değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 6-10 yıl	68	3,5993	,76799	Gruplar Arası	1,807	3	,602		
	(2) 11-15 yıl	75	3,7367	,71647	Gruplar İçi	223,047	351	,635		
	(3) 16-20 yıl	96	3,6172	,87355	Toplam	224,855	354	-	,948	,418
	(4) 21 yıl ve üstü	116	3,7608	,79700						
	Toplam	355	3,6859	,79698						
Destekleyici Öğrenme	(1) 6-10 yıl	68	3,8971	,62246	Gruplar Arası	1,126	3	,375		
	(2) 11-15 yıl	74	3,9486	,67929	Gruplar İçi	178,702	353	,506	,741	,528
	(3) 16-20 yıl	99	3,8061	,74475	Toplam	179,828	356	-		

(4) 21 yıl ve üstü	116	3,8224	,75008
Toplam	357	3,8583	,71073

Tablo 20. Devamı

	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 6-10 yıl	68	3,7235	,83507	Gruplar Arası	,597	3	,199		
	(2) 11-15 yıl	73	3,8137	,82349	Gruplar İçi	249,386	347	,719	,277	,842
	(3) 16-20 yıl	95	3,7158	,87838	Toplam	249,984	350	-		
	(4) 21 yıl ve üstü	115	3,7913	,84455						
	Toplam	351	3,7624	,84513						
Personel Gelişimi	(1) 6-10 yıl	67	3,8507	,71039	Gruplar Arası	1,002	3	,334		
	(2) 11-15 yıl	74	3,7027	,81037	Gruplar İçi	213,774	351	,609	,548	,650
	(3) 16-20 yıl	99	3,7111	,81677	Toplam	214,776	354	-		
	(4) 21 yıl ve üstü	115	3,7374	,76748						
	Toplam	355	3,7442	,77892						
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 6-10 yıl	68	3,7083	,78880						
	(2) 11-15 yıl	72	3,4977	,85282	Gruplar Arası	2,235	3	,745		
	(3) 16-20 yıl	99	3,4983	,87789	Gruplar İçi	250,375	351	,713	1,044	,373
	(4) 21 yıl ve üstü	116	3,5905	,84195	Toplam	252,610	354	-		
	Toplam	355	3,5685	,84474						
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 6-10 yıl	68	4,0294	1,00864	Gruplar Arası	1,069	3	,356		
	(2) 11-15 yıl	74	4,1329	,84489	Gruplar İçi	323,966	352	,920	,387	,762
	(3) 16-20 yıl	99	4,0774	,92008	Toplam	325,034	355	-		
	(4) 21 yıl ve üstü	115	3,9870	1,02910						
	Toplam	356	4,0506	,95686						
Değerlendirme	(1) 6-10 yıl	68	3,7878	,68333	Gruplar Arası	1,103	3	,368		
	(2) 11-15 yıl	73	3,7984	,73495	Gruplar İçi	195,232	347	,563	,654	,581
	(3) 16-20 yıl	96	3,6548	,79921	Toplam	196,335	350	-		
	(4) 21 yıl ve üstü	114	3,7431	,75478						
	Toplam	351	3,7391	,74897						

Tablo 20 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi toplam puanları kıdem değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Aynı zamanda ise kıdem dereceleri arasında da okul müdür yardımcılarının yakın ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Yani okul müdür yardımcılarının öğretmenlikteki kıdem değişkeni, okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine ilişkin algılarında bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş olup alan yazın incelendiğinde bu değişkene ilişkin bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak bir farklılık göstermemesi tüm yönetici yardımcılarının tekilde mesleki anlamda birer öğretmen olarak tüm alt boyutlara ilişkin belli düzeylerde tecrübelerle sahip olduklarını veya okul dışındaki değişim ve gelişmelerin okul içindeki sorunların belirlenmesine benzer şekilde yansıdığını gösteriyor olabilir. Bu anlamda öğrenen örgüt kuramı dikkate alındığında müdür yardımcılarının mesleki kıdeminden bağımsız olarak bulunduğu çevresel koşullar veya etkileşimler sonucunda okul dışı öğrenmelerinin okullarını değerlendirmelerine yansıdığı ve öğrenen bireyler olarak öğrenmelerini bu alana aktardığı şeklinde yorumlanabilir.

c) Branş

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin branş değişkenine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Okul Gelişim İhtiyaçları	Branş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Etkili Zaman Yönetimi	(1) Sınıf-Okul Öncesi	149	3,7718	9,482	4	,050	
	(2) Sözel Alanlar	100	3,6650				
	(3) Sayısal Alanlar	49	3,7806				
	(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,5313				
	(5) Meslek	25	3,2700				
	Toplam	355	3,6859				
Destekleyici Öğrenme Ortamı	(1) Sınıf-Okul Öncesi	149	4,0362	20,856	4	,000	1-2
	(2) Sözel Alanlar	101	3,6832				
	(3) Sayısal Alanlar	50	3,9320				
	(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,7000				
	(5) Meslek	25	3,5600				
	Toplam	357	3,8583				
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) Sınıf-Okul Öncesi	147	3,9306	12,587	4	,013	1-2
	(2) Sözel Alanlar	98	3,6571				

(3) Sayısal Alanlar	49	3,7388	1-5
(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,6313	
(5) Meslek	25	3,4000	
Toplam	351	3,7624	

Tablo 21. Devamı

Okul Gelişim İhtiyaçları	Branş	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Personel Gelişimi	(1) Sınıf-Okul Öncesi	149	3,8121				
	(2) Sözel Alanlar	101	3,6752	4,948	4	,293	
	(3) Sayısal Alanlar	48	3,8542				
	(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,6250				
	(5) Meslek	25	3,5600				
	Toplam	355	3,7442				
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) Sınıf-Okul Öncesi	148	3,6700				
	(2) Sözel Alanlar	100	3,4800	8,667	4	,070	
	(3) Sayısal Alanlar	50	3,6833				
	(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,4375				
	(5) Meslek	25	3,2600				
	Toplam	355	3,5685				
Etkili Okul ve Liderlik	(1) Sınıf-Okul Öncesi	149	4,0996				
	(2) Sözel Alanlar	101	3,9736				
	(3) Sayısal Alanlar	49	4,2143	1,923	4	,750	
	(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,9010				
	(5) Meslek	25	3,9400				
	Toplam	356	4,0506				
Değerlendirme	(1) Sınıf-Okul Öncesi	149	3,8562				1-2
	(2) Sözel Alanlar	99	3,6162	11,484	4	,022	1-5
	(3) Sayısal Alanlar	47	3,8571				3-5
	(4) Uygulamalı Alanlar	32	3,6518				
	(5) Meslek	24	3,4048				
	Toplam	351	3,7391				

Tablo 21 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi toplam puanları branş değişkenine göre sadece “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda; “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” alt boyutunda Sınıf-Okul Öncesi branşı ile Sözel Alanlar branşı arasında, Sınıf-Okul Öncesi branşı ile

Uygulamalı Alanlar branşı arasında, Sınıf-Okul Öncesi branşı ile Meslek Dersleri branşı arasında, Sözel alanlar branşı ile Sayısal Alanlar branşı arasında ve Sayısal Alanlar branşı ile Meslek Dersleri branşı arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” alt boyutunda ise Sınıf-Okul Öncesi branşı ile Sözel Alanlar branşı arasında ve Sınıf-Okul Öncesi branşı ile Meslek Dersleri branşı arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). “Değerlendirme” alt boyunda ise de Sınıf-Okul Öncesi branşı ile Sözel Alanlar branşı arasında, Sınıf-Okul Öncesi branşı ile Meslek Dersleri branşı arasında ve Sayısal Alanlar branşı ile Meslek Dersleri branşı arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$). Anlamlı farklılığın çıktığı “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” ($\bar{X}=4,0362$) “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” ($\bar{X}=3,9306$) ve “Değerlendirme” ($\bar{X}=3,8562$) alt boyutlarda yer alan puan ortalamalarına bakıldığında Sınıf-Okul Öncesi branşına sahip ilköğretim okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede diğer öğretmenlik branşlarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. “Etkili Zaman Yönetimi” alt boyutu puanlarında ise p değeri 0,05’e çok yakın çıktığı görülmüş fakat grup içi ve gruplar arasında farklılık çıkmadığı görülmüştür.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu alt araştırma problemi ile benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Ancak anlamlı farklılığın görüldüğü “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” ve “Değerlendirme” alt boyutlarda yer alan puan ortalamalarına bakıldığında Sınıf-Okul Öncesi branşına sahip okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede diğer öğretmenlik branşlarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olmaları ise Özmercan’ın (2006) görüşüne göre de bilgisayar ve elektronik gibi uygulamaya dayalı alanlarda üniversitede alınan eğitimin pratik alanda yönetimde yetersiz kalması ile ve sınıf öğretmenliği gibi sözel alanlardan mezun olmuş okul müdür yardımcılarının kendilerini ifade edebilme ve insan ilişkileri konularında daha etkili olmaları ile açıklanabilir. “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında ortaya çıkan sayısal alanlardan mezun okul müdür yardımcılarının meslek dersleri alanından mezun müdür yardımcılara göre algılarının

yüksek olması da sayısal alanlarda eğitim almış bireylerin olaylara ve aksiyonlara ilişkin simülasyonlar ve materyallerle çözüm getirme becerilerin yüksek olması ile açıklanabilir.

d) Mezun Olunan Fakülte

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları

	Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) Eğitim Fakültesi	223	3,7175	,80315	Gruplar Arası	1,438	2	,719		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	73	3,7158	,77652	Grup İçi	212,610	332	,640	1,122	,327
	(3) Diğer	39	3,5128	,82707	Toplam	214,047	334	-		
	Toplam	335	3,6933	,80054						
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) Eğitim Fakültesi	224	3,9054	,69590	Gruplar Arası	1,271	2	,636		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	73	3,7589	,68957	Grup İçi	164,774	334	,493		
	(3) Diğer	40	3,9200	,76030	Toplam	166,046	336	-	1,288	,277
	Toplam	337	3,8754	,70298						
Yüksek Standartlar ve Beklentisi	(1) Eğitim Fakültesi	220	3,7809	,86420	Gruplar Arası	,748	2	,374		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	71	3,7099	,76703	Grup İçi	232,167	328	,708		
	(3) Diğer	40	3,8800	,83856	Toplam	232,915	330	-	,528	,590
	Toplam	331	3,7776	,84012						
Personel Gelişimi	(1) Eğitim Fakültesi	222	3,7793	,78384	Gruplar Arası	,645	2	,322		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	73	3,6932	,73036	Grup İçi	196,047	332	,591		
	(3) Diğer	40	3,8400	,74861	Toplam	196,692	334	-	,546	,580
	Toplam	335	3,7678	,76740						
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) Eğitim Fakültesi	224	3,6317	,82327	Gruplar Arası	1,145	2	,573		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	73	3,4932	,84137	Grup İçi	230,053	333	,691		
	(3) Diğer	39	3,5470	,85750	Toplam	231,198	335	-	,829	,437
	Toplam	336	3,5918	,83075						
Etkili Okul ve Liderlik	(1) Eğitim Fakültesi	224	4,0298	,97303	Gruplar Arası	1,540	2	,770		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	72	4,0787	,97302	Grup İçi	304,297	333	,914		
	(3) Diğer	40	4,2417	,81558	Toplam	305,837	335	-	,843	,431
	Toplam	336	4,0655	,95548						
Değerlendirme	(1) Eğitim Fakültesi	221	3,7919	,74510	Gruplar Arası	1,022	2	,511		
	(2) Fen-Ed. Fakültesi	71	3,6579	,70379	Grup İçi	179,702	329	,546	,935	,393
	(3) Diğer	40	3,8000	,76611	Toplam	180,724	331	-		
	Toplam	332	3,7642	,73891						

Tablo 22 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi testinde ilköğretim okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Aynı zamanda ise mezun olunan fakülte ortalamaları arasında da okul müdür yardımcılarının yakın ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Yani okul müdür yardımcılarının mezun olduğu fakülte değişkeni, okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine ilişkin algılarında bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ilgili alt problem ile ilgili olarak benzer sonuçlara ulaşılamamıştır. Ancak mezun olunan fakülte değişkenine göre okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının anlamlı olarak farklılaşmaması öğretmenlik mesleği ile ilgili alınması zorunlu derslerle ilgili standartların fakültelere ve bölümlere göre farklılık göstermemesi ile açıklanabilir. Veyahut okul içinde benzer sorunları birlikte yaşamaları ve çözmek zorunda kalmaları nedeniyle farkındalıklarının aynı seviyede olmasına neden olmuş olabilir.

e) Yaş

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin yaş değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 31-35 Yaş	87	3,6408	,72707	Gruplar Arası	1,352	4	,338		
	(2) 36-40 Yaş	95	3,6421	,83924	Grup içi	223,502	350	,639		
	(3) 41-45 Yaş	85	3,6794	,83328	Toplam	224,855	354	-	,529	,714
	(4) 46-50 Yaş	51	3,7500	,83367						
	(5) 51 Yaş ve üstü	37	3,8311	,72182						
	Toplam	355	3,6859	,79698						
Destekleyici	(1) 31-35 Yaş	87	3,9333	,64243	Gruplar Arası	,869	4	,217		
	(2) 36-40 Yaş	96	3,8104	,69909	Grup içi	178,959	352	,508		
	(3) 41-45 Yaş	85	3,8682	,79615	Toplam	179,828	356	-	,427	,789

(4) 46-50 Yaş	51	3,8039	,74026
(5) 51 Yaş ve üstü	38	3,8579	,66562
Toplam	357	3,8583	,71073

Tablo 23. Devamı

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 31-35 Yaş	87	3,6851	,82891	Gruplar Arası	1,050	4	,263		
	(2) 36-40 Yaş	91	3,7648	,87157	Grup içi	248,933	346	,719		
	(3) 41-45 Yaş	85	3,8376	,86602	Toplam	249,984	350	-	,365	,834
	(4) 46-50 Yaş	50	3,7840	,86079						
	(5) 51 Yaş ve üstü	38	3,7368	,77405						
	Toplam	351	3,7624	,84513						
Personel Gelişimi	(1) 31-35 Yaş	86	3,7884	,70518	Gruplar Arası	1,477	4	,369		
	(2) 36-40 Yaş	96	3,6458	,83828	Grup içi	213,299	350	,609	,606	,659
	(3) 41-45 Yaş	85	3,7812	,78171	Toplam	214,776	354	-		
	(4) 46-50 Yaş	50	3,7320	,82374						
	(5) 51 Yaş ve üstü	38	3,8263	,72956						
	Toplam	355	3,7442	,77892						
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 31-35 Yaş	87	3,5977	,79304	Gruplar Arası	2,298	4	,575		
	(2) 36-40 Yaş	94	3,4468	,90868	Grup içi	250,312	350	,715		
	(3) 41-45 Yaş	85	3,6608	,83747	Toplam	252,610	354	-	,803	,524
	(4) 46-50 Yaş	51	3,5523	,84426						
	(5) 51 Yaş ve üstü	38	3,6184	,82008						
	Toplam	355	3,5685	,84474						
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 31-35 Yaş	87	4,0268	,96008	Gruplar Arası	1,231	4	,308		
	(2) 36-40 Yaş	96	4,0764	,87390	Grup içi	323,804	351	,923		
	(3) 41-45 Yaş	85	4,0686	1,0303	Toplam	325,034	355	-	,334	,855
	(4) 46-50 Yaş	50	3,9333	,99203						
	(5) 51 Yaş ve üstü	38	4,1535	,96670						
	Toplam	356	4,0506	,95686						
Değerlendirme	(1) 31-35 Yaş	87	3,7915	,68332	Gruplar Arası	,722	4	,181		
	(2) 36-40 Yaş	92	3,6770	,78099	Grup içi	195,612	346	,565		
	(3) 41-45 Yaş	85	3,7445	,80665	Toplam	196,335	350	-	,319	,865
	(4) 46-50 Yaş	49	3,7143	,77591						
	(5) 51 Yaş ve üstü	38	3,7895	,66571						
	Toplam	351	3,7391	,74897						

Tablo 23 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi testinde ilköğretim okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri yaş değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Aynı zamanda okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında tüm alt boyutlarda yaş gruplarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Yani müdür yardımcılara göre yaş değişkeni okul gelişim ihtiyaçlarının belirlemede herhangi bir etkiye sahip değildir.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ilgili alt probleme ilişkin ise yaş değişkenine yönelik sonuçlar içeren çalışmaya

ulaşılamamıştır. Ancak yaş değişkenine göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarında bir istatistiki olarak da bir fark görülmemesi yönetici yardımcısı unvanına sahip olunması itibari ile her bireyin belirli bir olgunluk ve tüm alt boyutlara ilişkin belirli düzeyde bir tecrübeye zaten sahip olduğu düşünmesi ya da önemsemediğini göstermesi olarak açıklanabilir.

f) Kurumda Çalışma Süresi

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi bulunduğu kurumda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin bulundukları kurumda çalışma süreleri değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analizi sonuçları

		Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Etkili Zaman Yönetimi		(1) 1-5 Yıl	272	3,6682	,79752	Gruplar Arası	,558	2	,279		
		(2) 6-10 Yıl	52	3,7067	,76652	Grup içi	224,296	352	,637	,438	,646
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	31	3,8065	,85564	Toplam	224,855	354	-		
		Toplam	355	3,6859	,79698						
Destekleyici Öğrenme Ortamı		(1) 1-5 Yıl	272	3,8507	,70523	Gruplar Arası	1,203	2	,601		
		(2) 6-10 Yıl	53	3,7925	,72426	Grup içi	178,626	354	,505	1,192	,305
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	32	4,0313	,73108	Toplam	179,828	356	-		
		Toplam	357	3,8583	,71073						
Yüksek Standartla r ve Beklentisi		(1) 1-5 Yıl	269	3,7435	,83884	Gruplar Arası	,664	2	,332		
		(2) 6-10 Yıl	50	3,7800	,87528	Grup içi	249,320	348	,716	,463	,630
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	32	3,8938	,86507	Toplam	249,984	350	-		
		Toplam	351	3,7624	,84513						
Personel Gelişimi		(1) 1-5 Yıl	270	3,7400	,78808	Gruplar Arası	,458	2	,229		
		(2) 6-10 Yıl	53	3,7019	,69240	Grup içi	214,318	352	,609	,376	,687
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	32	3,8500	,84853	Toplam	214,776	354	-		
		Toplam	355	3,7442	,77892						
Standartla ra Uygunluk ve		(1) 1-5 Yıl	270	3,5574	,85147	Gruplar Arası	,498	2	,249		
		(2) 6-10 Yıl	53	3,5535	,80315	Grup içi	252,111	352	,716	,348	,706
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	32	3,6875	,87144	Toplam	252,610	354	-		
		Toplam	355	3,5685	,84474						
Etkili Okul ve Liderlik		(1) 1-5 Yıl	271	4,0037	,97425	Gruplar Arası	3,797	2	1,899		
		(2) 6-10 Yıl	53	4,1038	,87841	Grup içi	321,237	353	,910	2,086	,126
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	32	4,3594	,89514	Toplam	325,034	355	-		
		Toplam	356	4,0506	,95686						
Değerlendirme		(1) 1-5 Yıl	267	3,7271	,74519	Gruplar Arası	,729	2	,364		
		(2) 6-10 Yıl	53	3,7143	,75072	Grup içi	195,606	348	,562	,648	,524
		(3) 11 Yıl ve Üzeri	31	3,8848	,78716	Toplam	196,335	350	-		
		Toplam	351	3,7391	,74897						

Tablo 24 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kurumdaki çalışma süreleri değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Aynı zamanda ise okul müdür yardımcılarının bulundukları kurumlardaki çalışma süreleri ortalamaları arasında yakın ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Yani okul müdür yardımcılarının bulundukları kurumdaki çalışma süreleri okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirlemelerine ilişkin algılarında bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi bulunduğu kurumda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüş olup alanyazın incelendiğinde ilişkin ise bulunduğu kurumda çalışma süresi değişkenine yönelik sonuçlar içeren çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak “Etkili Okul ve Liderlik” alt boyutu ortalama puanlarının okul müdür yardımcılarının bulunduğu kurumdaki çalışma sürelerine ilişkin diğer alt boyutlara göre daha yüksek çıkmış olması ise, okul müdür yardımcılarının çalıştıkları kurumda daha uzun süre çalıştıkça okullarının imkanlarını bilme, sosyal çevresinden yararlanma gibi ve tüm personelini daha iyi tanımaları ile insan ilişkilerinde daha az sorun yaşama olasılıklarının bulunması ile açıklanabilir.

g) Eğitim Düzeyi

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan t testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan t testi analizi sonuçları

Okul Gelişim İhtiyaçları	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Etkili Zaman Yönetimi	Lisans	266	3,7209	,79879	298	1,367	,173
	Lisanüstü	34	3,5221	,79622			
Destekleyici Öğrenme	Lisans	267	3,8959	,69765	299	,881	,379
Ortamı Sunma	Lisanüstü	34	3,7824	,78681			
Yüksek Standartlar ve	Lisans	264	3,8083	,83539	295	,210	,834
Beklenti	Lisanüstü	33	3,7758	,86856			
Personel Gelişimi	Lisans	267	3,7783	,77381	299	1,327	,186

Lisanüstü	34	3,5882	,88207
-----------	----	--------	--------

Tablo 25. Devamı

Okul Gelişim İhtiyaçları	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	Lisans	266	3,6322	,81003	298	1,107	,269
	Lisanüstü	34	3,4657	,94172			
Etkili Okul ve Liderlik	Lisans	267	4,0755	,96493	299	,095	,924
	Lisanüstü	34	4,0588	,94360			
Değerlendirme	Lisans	263	3,7936	,74351	295	,825	,410
	Lisanüstü	34	3,6807	,81122			

Tablo 25 incelendiğinde, t testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri eğitim düzeyi değişkenine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Okul müdür yardımcılarının toplam puanlarına bakıldığında lisans mezunlarının ortalama puanlarının, lisansüstü mezunlarının puan ortalamalarından yine tüm alt boyutlarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat bunun sebebi grupların nüfuslarına bakıldığında okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algısına etki etmeyecek derecede olduğunu göstermektedir.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçlara rastlanılmıştır. Gökyer'e (2011) göre de ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi konumunda ki tüm personelin okul gelişim ihtiyaçları çalışmalarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Aynı zaman ilgili bulguya yönelik müdür yardımcılarının ortalama puanlarının yakın çıkması da; Özmercan'ın (2006) sonuçları ile benzerlik gösteren lisansüstü mezunu müdür yardımcılarının okul gelişiminin önemini daha iyi kavraması, lisansüstü mezunu olanlarında mesleki alanda yeterli bilgiye sahip olduğu ancak insan ilişkileri alanında da lisans mezunlarına göre yetersiz kalması ile açıklanabilir.

h) Okul Kademesi

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyinin okul kademesi değişkenine ilişkin yapılan tek yönlü varyans testi analiz sonuçları

	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P	Farkın Kaynağı
Etkili Zaman Yönetimi	(1) İlkokul	129	3,7384	,73876	Gruplar Arası	4,043	2	2,022			
	(2) Ortaokul	80	3,7844	,83225	Grup İçi	170,881	282	,606	3,336	,037	
	(3) Lise	76	3,4901	,78575	Toplam	174,924	284	-			
	Toplam	285	3,6851	,78481							
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) İlkokul	129	4,0031	,65143	Gruplar Arası	10,850	2	5,425			
	(2) Ortaokul	81	3,9457	,67603	Grup İçi	138,211	284	,487	11,147	,000	1-3
	(3) Lise	77	3,5455	,78916	Toplam	149,060	286	-			2-3
	Toplam	287	3,8641	,72193							
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) İlkokul	126	3,8810	,77157	Gruplar Arası	11,567	2	5,784			
	(2) Ortaokul	80	3,8400	,86472	Grup İçi	195,921	278	,705	8,207	,000	1-3
	(3) Lise	75	3,4080	,91854	Toplam	207,489	280	-			2-3
	Toplam	281	3,7431	,86083							
Personel Gelişimi	(1) İlkokul	129	3,7597	,75927	Gruplar Arası	4,777	2	2,388			
	(2) Ortaokul	80	3,8525	,77279	Grup İçi	168,751	282	,598	3,991	,020	2-3
	(3) Lise	76	3,5158	,79817	Toplam	173,528	284	-			
	Toplam	285	3,7207	,78167							
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) İlkokul	127	3,6247	,81025	Gruplar Arası	10,562	2	5,281			
	(2) Ortaokul	81	3,6770	,80292	Grup İçi	199,343	282	,707	7,471	,001	1-3
	(3) Lise	77	3,2143	,92514	Toplam	209,905	284	-			2-3
	Toplam	285	3,5287	,85971							
Etkili Okul ve Liderlik	(1) İlkokul	128	4,0677	,89140	Gruplar Arası	1,712	2	,856			
	(2) Ortaokul	81	4,0844	1,00731	Grup İçi	267,712	283	,946	,905	,406	
	(3) Lise	77	3,9004	1,06144	Toplam	269,424	285	-			
	Toplam	286	4,0274	,97229							
Değerlendirme	(1) İlkokul	128	3,8092	,71356	Gruplar Arası	10,360	2	5,180			
	(2) Ortaokul	78	3,8883	,72099	Grup İçi	154,281	278	,555	9,334	,000	1-3
	(3) Lise	75	3,4114	,81862	Toplam	164,641	280	-			2-3
	Toplam	281	3,7250	,76681							

Tablo 26 incelendiğinde, tek yönlü varyans testi sonucunda okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri okul kademesi değişkenine göre “Etkili Zaman Yönetimi” (F= 3,336; p<0.05), “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” (F=11,147; p<0.05), “Yüksek Standartlar ve Beklenti” (F=8,207;

$p<0.05$), “Personel Gelişimi” ($F=3,991$; $p<0.05$), “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” ($F=7,471$; $p<0.05$) ve “Değerlendirme” ($F=9,334$; $p<0.05$) alt boyutlarında okul müdür yardımcılarının puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ise Scheffe analizi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın bulunduğu alt boyutlarda farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe analizinde; “Dekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” alt boyutunda ilkokul ile lise arasında ve ilkokul ve ortaokul arasında, “Yüksek Standartlar ve Beklenti” alt boyutunda ilkokul ile lise arasında ve ilkokul ve ortaokul arasında, “Personel Gelişimi” alt boyutunda ilkokul ve ortaokul arasında, “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” alt boyutunda ilkokul ile lise arasında ve ilkokul ve ortaokul arasında, “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” alt boyutunda ilkokul ile lise arasında ve ilkokul ve ortaokul arasında ve “Değerlendirme” alt boyutunda ilkokul ile lise arasında ve ilkokul ve ortaokul arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde ilkokul ve ortaokul okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının, lise müdür yardımcılarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının, liselerde görev yapan okul müdür yardımcılara göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede söz konusu altı alt boyuta göre algılarının daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüş olup, alanyazın incelendiğinde ise; Sağiroğlu'nun (2012) ortaöğretim düzeyinde yani lise türleri arasında yürüttüğü çalışmasında da okul türleri arasında okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik anlamlı bir farklılık içermediği, sadece öğrencilerin yaş düzeylerinin değişmesi ile sorunlarında buna yönelik değişebileceği olgusu bu alt problem için ortaya çıkan sonuçlara yönelik kullanılabilir.

i) Müdür Yardımcılığında Çalışma Süresi

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi müdür yardımcılığındaki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının kıdem değişkenine göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Okul Gelişim İhtiyaçları	Müdür Yardımcılığı Kıdemi	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 1-5 Yıl	245	176,63	4,813	3	,186
	(2) 6-10 Yıl	59	179,60			
	(3) 11-15 Yıl	21	142,40			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	205,97			
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) 1-5 Yıl	247	183,50	5,759	3	,124
	(2) 6-10 Yıl	59	175,30			
	(3) 11-15 Yıl	21	127,93			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	179,09			
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 1-5 Yıl	244	177,75	3,389	3	,335
	(2) 6-10 Yıl	57	178,95			
	(3) 11-15 Yıl	21	136,26			
	(4) 15 Yıl ve üstü	28	178,34			
Personel Gelişimi	(1) 1-5 Yıl	246	182,45	4,702	3	,195
	(2) 6-10 Yıl	58	164,03			
	(3) 11-15 Yıl	21	140,69			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	189,14			
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 1-5 Yıl	246	185,40	5,956	3	,114
	(2) 6-10 Yıl	58	154,09			
	(3) 11-15 Yıl	21	150,95			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	176,53			
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 1-5 Yıl	246	181,56	6,580	3	,087
	(2) 6-10 Yıl	59	172,85			
	(3) 11-15 Yıl	21	127,24			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	195,03			
Değerlendirme	(1) 1-5 Yıl	243	181,29	7,646	3	,054
	(2) 6-10 Yıl	58	163,19			
	(3) 11-15 Yıl	20	122,43			
	(4) 15 Yıl ve üstü	29	188,21			

Tablo 27 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları puanları müdür yardımcılığındaki kıdemlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani müdür yardımcıları,

müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemlerine göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarında farklılık görmemektedirler.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi müdür yardımcılığındaki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüş olup, alan yazın incelendiğinde ise müdür yardımcılığı kıdemi değişkenine yönelik sonuçlar içeren çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak ilgili bulguya ilişkin ortalama puanların birbirine yakın çıkması da kıdemi yüksek olan müdür yardımcılarının mesleki olarak tükenmişlikleri ile kıdemce düşük olan müdür yardımcılarının ise tecrübesiz oluşları ile açıklanabilir.

k) Öğretmen Sayısı

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okulların öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Okulların öğretmen sayısına göre müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Okul Gelişim İhtiyaçları	Öğretmen Sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	Sd	P
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 0-25	61	155,89	3,466	4	,486
	(2) 26-50	166	174,06			
	(3) 51-75	86	177,08			
	(4) 76 ve üzeri	27	166,46			
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) 0-25	60	190,07	7,600	4	,107
	(2) 26-50	166	174,84			
	(3) 51-75	87	160,30			
	(4) 76 ve üzeri	28	148,12			
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 0-25	60	167,98	5,587	4	,232
	(2) 26-50	163	177,11			
	(3) 51-75	85	155,91			
	(4) 76 ve üzeri	28	167,76			
Personel Gelişimi	(1) 0-25	60	168,01	3,867	4	,424
	(2) 26-50	164	172,00			
	(3) 51-75	87	173,06			
	(4) 76 ve üzeri	28	163,82			
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 0-25	60	167,47	3,734	4	,443
	(2) 26-50	164	169,44			
	(3) 51-75	87	173,03			
	(4) 76 ve üzeri	28	181,44			
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 0-25	60	162,79	3,882	4	,422
	(2) 26-50	166	168,89			
	(3) 51-75	86	179,88			
	(4) 76 ve üzeri	28	178,06			
Değerlendirme	(1) 0-25	60	167,08	2,070	4	,723
	(2) 26-50	165	172,65			
	(3) 51-75	85	166,29			
	(4) 76 ve üzeri	27	165,98			

Tablo 28 incelendiğinde, Kruskal- Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları puanları okullarındaki öğretmen sayılarına göre tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani müdür yardımcıları, okulları bünyesinde çalışmakta olan öğretmen sayılarına göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarında farklılık görmemektedirler.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okulların öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ise benzer sonuçlarla karşılaşılmış olup, okullarında çalışan öğretmen sayılarına göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları algısının anlamlı bir farklılık göstermemesi; Sağiroğlu'nun (2012) sonuçlarında yer verdiği öğretmen sayısına ilişkin öğretmen sayısının daha az olduğu okullarda sıcak ve samimi ilişkilerin daha fazla olması sebebi ile daha az yönetsel sorunla karşılaşılabileceği öngörüsünün hakim olması, buna karşılıklı öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda ise çıkan sorunlara yönelik daha fazla personel desteği bulma olasılığı ile açıklanabilir.

1) Öğrenci Sayısı

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okulların öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Okulların öğrenci sayısına göre müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonuçları

Okul Gelişim İhtiyaçları	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	X2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Etkili Zaman Yönetimi	(1) 0-300	39	175,06	,717	5	,982	
	(2) 301-600	103	184,26				
	(3) 601-900	101	172,92				
	(4) 901-1200	57	178,11				
	(5) 1201-1500	33	175,18				
	(6) 1501-1800	22	181,16				
Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	(1) 0-300	38	218,49	9,470	5	,092	
	(2) 301-600	103	173,37				
	(3) 601-900	102	179,03				
	(4) 901-1200	58	186,51				
	(5) 1201-1500	33	150,82				
	(6) 1501-1800	23	160,30				
Yüksek Standartlar ve Beklenti	(1) 0-300	38	194,38	4,057	5	,541	
	(2) 301-600	101	177,56				
	(3) 601-900	100	174,31				
	(4) 901-1200	57	181,79				
	(5) 1201-1500	33	148,03				

	(6) 1501-1800	22	171,73				
Tablo 29. Devamı							
Okul Gelişim İhtiyaçları	Öğrenci Sayısı	N	Sıra Ort.	X2	Sd	P	Farkın Kaynağı
Personel Gelişimi	(1) 0-300	38	195,54				
	(2) 301-600	102	181,02	3,598	5	,609	
	(3) 601-900	101	173,13				
	(4) 901-1200	58	186,91				
	(5) 1201-1500	33	161,64				
	(6) 1501-1800	23	158,00				
Standartlara Uygunluk ve Müfredat	(1) 0-300	38	202,89				
	(2) 301-600	102	170,59	4,728	5	,450	
	(3) 601-900	102	173,47				
	(4) 901-1200	57	187,18				
	(5) 1201-1500	33	185,88				
	(6) 1501-1800	23	155,76				
Etkili Okul ve Liderlik	(1) 0-300	38	188,58				
	(2) 301-600	102	155,82				2-4
	(3) 601-900	102	178,22	14,910	5	,011	2-6
	(4) 901-1200	58	205,69				4-5
	(5) 1201-1500	33	160,03				5-6
	(6) 1501-1800	23	221,61				
Değerlendirme	(1) 0-300	38	190,83				
	(2) 301-600	102	169,36	2,264	5	,812	
	(3) 601-900	100	177,02				
	(4) 901-1200	56	185,62				
	(5) 1201-1500	33	167,21				
	(6) 1501-1800	22	165,27				

Tablo 29 incelendiğinde, Kruskal-Wallis H testinde okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları puanları okullarındaki öğrenci sayılarına göre “Etkili Okul ve Liderlik” ($X^2=13,449$; $p<0.05$) alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi yapılmıştır. İkili karşılaştırmaların sonucunda “Etkili Okul ve Liderlik” alt boyutunda öğrenci sayısı 301-600 ile 901-1200, 301-600 ile 1501-1800, 901-1200 ile 1201-1500 ve 1201-1500 ile 1501-1800 öğrenci sayısına sahip okullarda görev yapan ilköğretim müdür yardımcılarının puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Yani “Etkili Okul ve Liderlik” alt boyutuna göre okul gelişim ihtiyaçları değerlendirildiğinde müdür yardımcılardan okullarında eğitim gören öğrenci sayıları 301-600 olan 901-1200 olana göre, 301-600 olan 1501-1800 olana göre, 901-1200 olan 1201-1500 olana göre ve 1201-1500 olan 1501-1800 olana göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi öğrenci sayısına göre “Etkili Okul ve Liderlik” alt boyutu için anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş olup, alanyazın incelendiğinde ise benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. İlgili bulguya yönelik ulaşılan sonucun sebebi; Sağıroğlu’nun (2012) sonuçlarında da yer verdiği gibi öğrenci sayısı “1000 ve üstü” olan okullarda öğrenci sayısına paralel olarak artan personel sayısı nedeniyle tüm yönetsel süreçlerin zorlaşması olabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem: “Okul müdür yardımcılarının, okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları ile okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi algıları ile okul gelişim ihtiyaçları belirleme algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bu alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30’da verilmektedir.

Tablo 30’daki bulgular incelendiğinde; Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi toplam puanları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutlarından “Etkili Zaman Yönetimi” ($r = ,662^{**}$), “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” ($r = ,695^{**}$), “Yüksek Standartlar ve Beklenti” ($r = ,684^{**}$), “Personel Gelişimi” ($r = ,517^{**}$), “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” ($r = ,515^{**}$), “Etkili Okul ve Liderlik” ($r = ,696^{**}$) ve “Değerlendirme” ($r = ,458^{**}$) arasındaki ilişkinin olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki ($p < 0.05$). olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 30. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi algıları ile okul gelişim ihtiyaçları belirleme algıları arasındaki ilişki

	Okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi	Etkili Zaman Yönetimi	Destekleyici Öğrenme Ort. Sn.	Yüksek Standart ve Beklentiler	Personel Gelişimi	Standartlara Uygun Müfredat	Etkili Okul ve Liderlik	Değerlendirme Toplam
Okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi	1							
Etkili Zaman Yönetimi	,662**	1						
Destekleyici Öğrenme Ort.	,695**	,810**	1					
Yüksek Standartlar ve Bek.	,684**	,799**	,798**	1				
Personel Gelişimi	,517**	,651**	,631**	,715**	1			
Stdartlara Uygun Müf.	,515*	,654**	,589**	,601**	,522*	1		
Etkili Okul ve Liderlik	,696	,864	,826	,878	,766	,676**	1	
Değerlendirme	,458**	,593**	,510**	,582**	,550**	,759**	,630**	1
Toplam								

*0.01

**0.05

Bu araştırmada okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi algıları toplam puanları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları arasında alanyazın incelendiğinde söz konusu iki değişkenin ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak değişkenler tek tek ele alındığında ise; Yirci, Özalp ve Kocabaş'a (2018) göre aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi ile danışman öğretmenlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında pozitif yönde, güçlü ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine Özalp, Yirci ve Kocabaş'a göre (2016) okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumu arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yıldırım ve Şerefhanoglu'na (2014) yaptıkları çalışmaya göre örgütsel uyum ile mentorluk fonksiyonları ölçeğinin alt boyutu olan kariyer işlevi, koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme, psikososyal işlev, rol model olma, danışmanlık

benimseme onaylama ve arkadaşlık fonksiyonları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Karabatak, Alanoğlu ve Polattaş'ın aktardığına göre (2018) örgütsel kimlik ile etkili okul algıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde okul müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi algıları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algıları arasında pozitif ve orta düzey bir ilişkinin çıkmasının sebebi; okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri arttıkça tecrübeleri ve liderlik becerilerinin de gelişmesi söz konusu olacağı için okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının da artma olasılığı ile açıklanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem: "Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme algıları okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 31'de verilmektedir.

Tablo 31. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçları algılarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi

	Değişkenler	B	SE _B	β	T	P	R ²
Okul müdür yardımcılarının yetiştirme düzeyi	Sabit	2,290	,150	-	15,297	,000	,210
	Etkili Zaman Yönetimi	,355	,037	,458	9,625	,000	
	Sabit	2,261	,120	-	18,866	,000	,352
	Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma	,408	,030	,593	13,812	,000	
	Sabit	2,084	,157	-	13,268	,000	,261
	Yüksek Standartlar ve Beklentiler	,426	,039	,510	11,024	,000	
	Sabit	2,020	,134	-	15,108	,000	,339
	Personel Gelişimi	,440	,033	,582	13,365	,000	
	Sabit	1,784	,150	-	11,920	,000	,302
	Standartlara Uygun Müfredat ve Öğretim	,453	,037	,550	12,289	,000	
	Sabit	1,299	,131	-	9,936	,000	,576
	Etkili Okul Liderliği	,704	,032	,759	21,815	,000	
	Sabit	1,920	,125	-	15,390	,000	,396
	Değerlendirme	,463	,031	,630	15,052	,000	

Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri ile okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları arasındaki ilişki için regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi değerleri incelendiğinde yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Etkili Zaman Yönetimi” alt boyutunun yaklaşık %21’ini açıkladığı görülmektedir ($R=0.458$, $R^2=0.210$, $F(1, 349)=92,642$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, etkili zaman yönetimine yönelik dakik olma, planlı olma, gibi konularda fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma” alt boyutunun yaklaşık %35’ini açıkladığı görülmektedir ($R=0.593$, $R^2=0.352$, $F(1, 351)=190,761$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, yetiştirilen bireyi akademik alanda ve sahada kendini geliştirebileceği öğrenme pratikleri sunma konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Yüksek Standartlar ve Beklentiler” alt boyutunun yaklaşık %26’sını açıkladığı görülmektedir ($R=0.510$, $R^2=0.261$, $F(1, 345)=121,535$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, yetiştirilen bireyde güvenilirlik ve geçerliliği olan hedefler koyma ve bu hedeflerden taviz vermeme konusunda fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Personel Gelişimi” alt boyutunun yaklaşık %33’ünü açıkladığı görülmektedir ($R=0.582$, $R^2=0.339$, $F(1, 349)=178,629$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, yetiştirilen bireyin tüm yetiştirme süreçleri boyunca başta akademik olmak üzere tüm gelişim alanları konusunda bireye fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Standartlara Uygun Müfredat ve Öğretim” alt boyutunun yaklaşık %30’unu açıkladığı görülmektedir ($R=0.550$, $R^2=0.302$, $F(1, 349)=151,017$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, yetiştirilmekte olan bireyi belirli bir alanyazın, teori, kuram gibi dayanaklarla bilinçli olarak yetiştirme konusunda bireye fayda sağladığı söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Etkili Okul Liderliği” alt boyutunun yaklaşık %57’sini açıkladığı görülmektedir ($R=0.759$, $R^2=0.576$, $F(1, 350)=475,906$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, yetiştirilmekte olan bireye hem saha içinde pratik hem de teorik

eğitim almak imkanı sunması bakımından fayda sağlayabileceği söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre yetiştirilme düzeyi toplam puanlarının “Değerlendirme” alt boyutunun yaklaşık %39’unu açıkladığı görülmektedir ($R=0.630$, $R^2=0.396$, $F(1, 345)=226,549$, $p<0.05$). Bu bağlamda yetiştirilme düzeyinin, yetiştirilmekte olan bireye karar verme süreçlerinin tümünü işleterek sağlıklı ve güvenilir değerlendirme yaparak yönetim süreçlerini tamamlayabilme konusunda fayda sağlayabileceği söylenebilir.

Bu araştırmada okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi algılarının, okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutlarının yordayıcısı olup olmadığına yönelik alanyazın incelendiğinde söz konusu iki değişkenin ilişkisini inceleyen herhangi bir ortak çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Yirci, Özalp ve Kocabaş’a (2018) göre danışman öğretmenler tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonlarının aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Yine Özalp, Yirci ve Kocabaş’a göre (2016) okul müdürleri tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Yıldırım ve Şerefhanoglu’na (2014) göre öğretmenlerin örgütsel uyumları; mentorluk fonksiyonlarına yönelik algıları ile yordayabilmektedir. Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları doğrultusunda okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme hizmetlerinin, okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçları ile ilgili süreçlerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Diğer bir deyişle yetiştirme düzeyi kuvvetli yöneticiler tarafından yetiştirilen yönetici yardımcılar geleceğin yöneticisi konumunda olacağı bilinci ile yönetime ilişkin birikimini ve tecrübesini süregelen olarak geliştirme çabası içine bulunacak olması söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları belirtilmiş ve tekrardan kaçınmak üzere her bir sonuca dayalı varsa araştırmacı ve uygulamadakilere ilişkin önerilere yer verilmiştir.

1. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyleri müdür yardımcılarının görüşlerine göre “çoğu zaman” düzeyindedir.

➤Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme faaliyetlerini teorikten daha çok uygulamaya da çoğu zaman yansıtımları beklenmektedir. Bunun için eğitim sistemi üzerinde okul müdürleri, müdür yardımcısıyla ilişkilerinde yetiştirme fonksiyonlarını daha fazla ön plana çıkartmalıdırlar. Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında çeşitli protokoller oluşturularak işbirliği ile yönetici yetiştirme ve geliştirme programları düzenlemeleri okul müdür yardımcılarının yöneticilik rolünün geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

2. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi, müdür yardımcılarının cinsiyet, kıdem, branş, mezun oldukları fakülte, yaş, bulundukları kurumdaki çalışma süreleri, eğitim düzeyleri, çalıştıkları okul kademesi, okullarındaki öğretmen sayısı ve okullarındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

➤Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirme hizmeti almaları konusundaki fırsat ve imkan eşitliği ortamı sahada daha sağlıklı bir hale getirilmelidir. Bu sebeple de okul müdürlerinin daha verimli yetiştirme faaliyeti yürütebilmeleri adına başta mevcut okul müdürlerinin yöneticilik yeterliliklerinin geliştirilmesi adına hizmet içi seminerler ve eğitim programları düzenlenebilir. Dolaylı ve aşamalı olarak da okul müdür yardımcılarının yöneticilik rollerinin gelişimi desteklenebilir.

3. Okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirme düzeyi, müdür yardımcılarının yönetici yardımcılığındaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Müdür yardımcılarında müdür yardımcılığı kadrosundaki kıdemleri 1-5 yıl arasından olanlar 11-15 yıl olan göre ve 11-15 yıl arasında olanlarda 15 yıl ve üzeri

olanlara göre okul müdürlerinden aldıkları yetiştirilme hizmeti algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

➤Okul müdür yardımcılarının yöneticilik kıdemleri ilerledikçe tecrübelerinin de artması ile birlikte yöneticilikteki gelişmelere ve değişime daha az açık hale gelmesinin önüne geçilebilmesi için okul müdür yardımcılarını lisansüstü eğitim programlarına teşvik ederek akademik olarak süregelen bir yöneticilik kariyeri sürdürmeleri sağlanabilir.

4. Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları tüm alt boyutlarda “çoğu zaman” düzeyindedir. Okul müdür yardımcıları, okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ölçeğinin alt ölçütlerinden en çok “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” ölçütü, en az ise “Etkili Okul ve Liderlik” ölçütü ile ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler.

➤Okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirlemede kendilerini en az “Standartlara Uygunluk ve Müfredat” alt boyutunda yeterli görmelerine ilişkin eğitim sisteminde değişikliklerin sıklığı ve bununla ilgili karşılaştıkları sorunlara yasal dayanak ile çözüm bulmakta zorlanmaları ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen eğitim politikalarında daha kararlı ve uzun vadeli değişikliklerin yapılması önerilebilir.

5. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, yaş, kurumlarında çalışma süreleri, eğitim düzeyleri, yöneticilik kıdemi ve okullarındaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

➤ Okul müdür yardımcılarının yöneticilik niteliklerindeki düzey farklılıklarını en az indirmek için lisansüstü eğitimin desteklemesi, hizmet içi faaliyetlerine katılımlarının artırılması, öğretmenlerine rol modeli olmaları, inisiyatif kullanmaya desteklemeleri, genel öneriler arasında sayılabilir. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi konusunda farkındalığını artırabilmek için daha farklı değişkenlerin etkisi araştırılabilir.

6. Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi branş, okul kademesi ve okullarındaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

➤Okul müdür yardımcılarının branş değişkenine göre okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirleme algılarındaki farklılıkları ortadan kaldırmak adına özellikle uygulamalı alanlar ve meslek dersleri branşından yönetici yardımcılığı kadrosuna gelen müdür yardımcılarının teorik alt yapılarının güçlendirilmesi için daha lisans eğitimleri sürecinde eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon eğitimi ders içeriklerindeki farklılıkların en aza indirilmesi, bu branşlardan halihazırda çalışan müdür yardımcılarının ise hizmet içi eğitim programları veya lisansüstü eğitim programlarına teşviki ile yöneticilik alt yapılarının geliştirilmesi önerilebilir.

➤Okul müdür yardımcılardan çalıştıkları okul kademesi lise düzeyinde olanların öğrencilerin yaş seviyeleri arttıkça karşılaştıkları sorunlarında ciddiyetinin ve boyutunun da artması sebebi ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeylerinin arttırılabilmesi için ergenlik dönemindeki bireylere yaklaşımlar ve uzlaştırmacı olma rolleri hakkında hizmet içi seminer programları ile destek verilebilir.

➤Okul müdür yardımcılarının sayılarının çalıştıkları kurumlardaki öğrenci sayılarının yasal sınırın üzerine çıkması durumlarında takip eden dönem içerisinde hemen talebi karşılayacak düzeye getirilmesi önerilebilir. Bu gibi durumlarda görevlendirme süreçlerinde gecikmeye sebep olan merkezi yönetim anlayışı yerine, okullardaki müdür yardımcılarının belirlenmesi konusunda inisiyatif okul müdüründe olacak şekilde mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.

7. Okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyi toplam puanları ile okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutlarının tümü ile arasındaki ilişkinin olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Buna göre de okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

➤Okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme becerilerinin geliştirilmesinde şüphesiz en önemli etkenlerinden biride okul müdürleri

tarafından aldıkları yetiştirme hizmetidir, yetiştirme faaliyetlerinde de amaç okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleme becerisi yüksek eğitim yöneticileri yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi olmalıdır. Okul gelişimi ve yetiştirme değişkenleri farklı örneklem grupları ve başka değişkenlerle ilişkileri de çalışılması da alanyazına katkı sağlayabilir. Bu çalışma devlet okullarında çalışan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Özel okullar da araştırmaya dahil edilerek devlet okulu – özel okul kıyaslaması yapılabilir. Okul müdür yardımcılarının çalıştıkları bölgelerin (şehir merkezi, ilçe, köy) okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeyleri ve okul müdürleri tarafından yetiştirilme hizmeti alma durumlarını ne düzeyde etkilediğini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.

8. Regresyon analizi sonuçlarına göre okul müdürlerinin okul müdür yardımcılarını yetiştirmesinin okul müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme alt boyutları üzerinde anlamlı bir açıklayıcı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak ise okul gelişim ihtiyaçları alt boyutları içinde en çok “Etkili Okul ve Liderlik” boyutunun, okul müdür yardımcılarının yetiştirilme düzeyi değişkeni ile açıklanabildiği görülmüştür.

➤Okul müdür yardımcılarının yetiştirilmesi ve okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi alt boyutlarını yordama olasılığı olduğu düşünülen farklı değişkenler ile araştırma konusu çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, N.A.W., DeWitt, D. ve Alias, N. (2013). School Improvement Efforts and Challenges: A Case Study of a Principal Utilizing Information Communication Technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103(26), 791-800.
- Ada, Ş. (2000). İlköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7),132-137.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144), 71-80.
- Aksu, M. B. (2004). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri: Malatya İli Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 3-16.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000-M.S.2015*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alayoğlu, N. (2012). Üstadlık: Kadim bir eğitim ve kariyer geliştirme yöntemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(2), 103-131.
- Aydın, D. (2008). *Öğretmenlerin, yöneticiler tarafından hizmetiçi eğitim programıyla desteklenmesi sonucunda kazandıkları bilgi ve becerileri eğitime yansıtma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2013). *Örgüt ve yönetim kuramları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi içinde. Editör: Niyazi Can. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). *Mentorluk süreci ve yeni eğilimler*. A. Bakioğlu, (Ed.), Eğitimde mentorluk içinde (41-72). Ankara:Nobel Akademi Yayınları.
- Balcı A. (2002). *Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Balcı A. (2014). *Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balcı, M. (2012). *Otel işletmelerinde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Barth, R.S. (1991). Restructuring Schools: Some Questions for Teachers and Principals. *The Phi Delta Kappan*, 73(2), 123-128.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türkiye Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayrak, C. ve Yılmaz, S. (2013). *Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Kavramıyla İlişkilendirdikleri Kavramları Ortaya Çıkarmaya Yönelik İçerik Analizi Çalışması*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi - Bildiri Özetleri Kitabı. Marmara Üniversitesi.
- Beckard, R. (1969). *Organization development strategies and models*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Benetto, K. S. (2010). *The influence of training and gender in mentoring on novice school administrators*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cleveland: Cleveland State Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların Güçlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(4), 549-556
- Calabrese, R. L. (1991). Effective assistant principals: what do they do?. *NASSP Bulletin*, 75, 51-57.
- Calabrese, R. L. ve Tucker-Ladd, P. R. (1991). The principal and assistant principal: a mentoring relationship. *NASSP Bulletin*, 75, 67 – 74.

- Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Okul Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nisan 2017, 18(1), 269-289.
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the team at work*. London: Nicholas Brealey International.
- Cohen, S.L. (2010). Effective global leadership requires a global mindset. *Industrial and Commercial Training*, 42(1), 3-10.
- Coles, R. (1993). *The call of service: A witness to idealism*. Boston: Houghton-Millin.
- Creemers, Bert P. M. ve Reezigt, Gerry J.(2005). Linking school effectiveness and school improvement: the background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*,16(4), pp.359-371.
- Cricton, H. ve Templeton, B. (2013). Collaboration or confrontation? An investigation into the role of prior experiences in the completion of collaborative group tasks by student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 36(1),84-96.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75. DOI: 10.7596/taksad.v3i3.329.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement: A Framework for School Improvement*. 1st ed. VA, ASCD.
- Daresh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders*. Thousand Oaks. CA: Corwin.

- Dean, J. (1998). *Improving the Primary School*. London: Falmer Pres.
- Deering, K. (2010). *The contributions and affects of age on mentoring relationships within an academic setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Christchurch: Canterbury Üniversitesi.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 717-739.
- Döş, İ. (2013). *Etkili okul ve yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi içinde. Editör: Niyazi Can. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Duncan, H.E. ve Stock, M.J. (2010). Mentoring and Coaching Rural School Leaders: What Do They Need?. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(3), 293-311. DOI: 10.1080/13611267.2010.492947
- Edmonds, R. (1979). Effective School For The Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63 – 77.
- Elma, C. ve Demir, K. (2003). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, F. ve Aytemur, J.Ö. (2008). Mentoring A Relationship Based on Trust: Qualitative Research. *Public Personnel Management*, 37(1), 55-65.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 157 – 165.
- Feeney, M. ve Bozeman, B. (2008). Mentoring and network ties. *Human Relations*, 61(12), 1651-1676.
- Fertig, M. (2000). Old Wine In New Bottles? Researching Effective Schools in Developing Countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 385–403.

- Fowler, J. L. ve O’Gorman, J. G. (2005). Mentoring Functions: A Contemporary View of the Perceptions of Mentees and Mentors. *British Journal Managment*, 16(1), 51-57.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 211-226.
- Gökçe, H. (2011). *Etkin Liderlik Ve Takım Çalışması*. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Göksoy, S. (2013). *Okul-çevre ilişkileri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi içinde. Editör: Niyazi Can. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim Okullarındaki Okul Gelişim Yönetim Ekibi Üyelerinin Görevlerine İlişkin Algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 345-368.
- Güçlü, N. ve Işık, K. (2013). *Okul Geliştirme Sürecinde Öğretmen ve Yönetici Niteliğine Yönelik Öğretmen ve Yönetici Algıları*. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Marmara Üniversitesi.
- Gülcan, F. (2009). *MEB’e Bağlı Okullarda Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Uygulanma Düzeyi ve Karşılaşılan Problemler (Nevşehir İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Harris, S., Ballanger, J. ve Leonard, J. (2007). Aspiring principal perceptions: are mentoring principals modeling standards-based leadership? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 155 – 172.
- Hofman, R.H., Dijkstra, N.J. ve Hofman, W.H.A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68.

- Hopkins-Thompson, P.A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84, 29-36.
- Ismail, M., Johar, R.F.A., Rasdi, R.M. ve Alias, S.N. (2014). School as Stakeholder of Corporate Social Responsibility Program: Teacher's Perspective on Outcome in School Development. *Asia-Pasific Edu Res*, 23(2), 321-331.
- Oplatka, I. ve Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204-222.
- İbrahimoglu, N., Ugurlu, Ö. ve Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde Mentorlüğün Örgütsel Güven Algısına Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 3, Sayfa 297-318.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . İstanbul.
- Karabatak, S., Alanoğlu, M. ve Polattaş, E. (2018). Aday Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik ve Etkili Okul Algıları Arasındaki İlişki. *13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (10-12 Mayıs 2018)*. Sivas.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 18, 193-207.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. Çev.: Can H. ve Bayar, Y., Doğan Yayınevi: Ankara.
- Keleş, H. N. (2012). *Sosyal Sermaye*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kennedy, S. L. (2013). *Mentoring Functions and Job Satisfaction of Community College Leaders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Carolina: North Carolina State Üniversitesi.

- Klasen, N. ve Clutterbuck, D. (2002). *Implementing mentoring schemes: A practical guide to successful programs*. London: Butterworth-Heinemann.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk: Mentorluğun eğitim sisteminde kullanılması*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Kram, E. K. (1983). Phases of mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608 – 625.
- Krejcie, R.V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size For Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre İlköğretim okullarının etkili okul düzeylerine sahip olma düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Kwan, P. (2008). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal Of Educational Administration*, 47(2), 191-205.
- Lacey, K. (2004). *Making mentoring happen: a simple and effective guide to implementing a successful mentoring program*. Warriewood: Woodslane.
- Lancer, J. R. (2015). The meaning of quality professional learning for school improvement: articulating a coherent vision rooted in a theoretical perspective on learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 1-29.
- Leithwood, K ve Menzies, T. (1998). Forms And Effects of School-Based Management: A Review. *Educational Policy*, 12(3), 325-346.
- Levinson, H. (1970). Management by whose objectives?. *Harvard Business Review*: 125-134.
- Low, O. (2009). *Paedagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk Forlag.

- Mann, M. (1998). *Professional development for educational leaders*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning. (ED415588)
- Mansour, A. (2011). *Building Leadership-capacity for Sustained School-improvement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, Department of Education.
- Matters, P. N. (1994). *Mentoring partnerships: keys to leadership success for principals and managers*. International Congress for School Effectiveness and Improvement World Congress Bildirisi, 3-5 Ocak 1994. Melbourne, Avusturalya.
- MEB.(1999). Okul Gelişim Modeli, Planlı Okul Gelişimi. Ankara: EARGED.
- MEB. (2013). *Ulusal Öğretmenlik Strateji Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://www.memurlar.net/haber/373146/> Erişim tarihi: 15.08.2019
- MEB. *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. (2013). Resmi Gazete Sayı: 28758.
- MEB. *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. (2014). Resmi Gazete Sayı: 29072.
- Merio Institute of Education and Science. 2006. Strategic Planning and School Development Planning Guidelines. Ireland.
- Merrett, G. (2000). The Factors and Strategies Which Contribute to School Improvement. *Improving Schools*. 3 (33): *n page. Web. 15 Ağustos 2019.
- Michael, S. (2004). *Trends in School Reform*. New Horizons for Learning. School of Education at John Hopkins University.
- Morley, L. (1999). *School Effectiveness: Fracturing the Discourse*. London: RoutledgeFalmer Press.

- Mortimore, P., Hillman, J., Sammons, P. (1995). *Key Characteristics of Effective School: A Review of school effectiveness research*. OFSTED and University of London Institute of Education.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP). (2013). *Leadership matters: what the research says about the importance of principal leadership*. Virginia: NASSP.
- Noe, R. A. (1988). *An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships*. Personnel Psychology, 41(3), 457-479.
- Okutan, M. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özalp, U. (2016). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp,U., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2016). Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 455-494.
- Özcan, K. ve Balyer, A. (2012). *Negative factors affecting the process of mentoring at schools*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5414 – 5419.
- Özdemir, T.Y., Yirci, R., Kartal, S.E., Kocabaş, İ. ve Aksu, C.N. (2015). *Müdür Yardımcılarının Yetişmesinde Okul Müdürlerinin Mentorluk Roller: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. 355-356. Pegem Akademi: Ankara.
- Özmercan, A.H. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki meslek dersleri öğretmenlerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ve yöneticinin katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Parlar, H. (2012). *Okul Geliştirme Literatürünün Modeller Ve Yeni Yaklaşımlar Açısından İncelenmesi: Kuramsal Analitik Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Parlar, H. (2014). *Tüm Yönleri İle Okul Geliştirme Kuram Yaklaşım Ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Paskey, R. J. (1989). The principal as mentor, partner of assistant principals. *NASSP Bulletin*, 73, 95 – 98.
- Plowright, D. 2007. Self-evaluation and Ofsted Inspection. *Educational Management Administration & Leadership*. 35(3):): *n page. Web. 15 Ağustos 2019.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A.Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845.
- Sağır, M. (2013). *Okul Liderliği*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi içinde. Editör: Niyazi Can. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sağıroğlu, S. (2012). *Eğitim yönetici yardımcılarının atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları sorunların incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S. ve Valentine, J. W. (1999). Creating Professional Communities in Schools Through Organizational Learning: An Evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*. 35(1)): *n page. Web. 15 Ağustos 2019.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala). (17. Baskı). İstanbul: YKY Yayınları.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Stevenson, R.B. (1985). *Staff Development For Effective Secondary Schools: A Synthesis Of Research*. Wisconsin Center for Education Research, Madison.
- Stone, F. (2002). *Coaching and mentoring*. Oxford: Capstone Publishing.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Balıkesir Üniversitesi.
- Şimşek, H. ve Aytemiz, D. (1998). Anomaly-Based change in higher education: Tahe case of a large Turkish public university. *Higher Education*, 36, 155-179.
- Şimşek, H. (2015). *Yeni toplumculuk ve yeni toplumcu eğitim*. Ankara: İmge.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- The Wallace Foundation (2007). Getting principal mentoring right: lessons from the field. The Wallace Foundation.
- Toprak, M. ve Savaş, A.C. (2013). Türkiye’de Okul Geliştirmede Uygun Model Arayışı: Bir Okul Geliştirme Reformu Olarak Memphis Yeniden Yapılandırma Girişiminin Analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 121-137.
- Töremen, F. (2011). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi içinde. Editör: Niyazi Can. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Turhan, E. (2005). *Okul yöneticilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. (b.t.). 1 Kasım 2015.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında Okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 27, s.417-441.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W. ve Norris, C. J. (2004). *The Principal Creative Leadership for Excellence in Schools*. (5th Edition). Boston: Pearson Allyn and Bacon Publishing.
- Uysal, D. ve Nazlı, S. (2010). Akran Yardımcılığı Müdahalesinin Etkililiği: Balıkesir Karesi İlköğretim Okulu Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(23), Haziran, 17-35.
- Visher, M.G., Teitelbaum, P. ve Emanuel, D. (1999). *Key High School Reform Strategies: An Overview of Research Findings*. New American High Schools: High Schools at the Leading Edge of Reform. MPR Associates, Berkeley, CA. Office of Vocational and Adult Education (ED), Washington, DC.
- Weinert, F. E. ve Helmke, A. (1995). Learning from wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The wrong choice as from an. *Educational Psychologist*, 30(3), 135-142.
- Wong, P.M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157-179. DOI: 10.1080/13632430902775558

- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, G. (2015). *Okul yöneticilerinin yaptığı ve yapmak istediği işler ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, B. ve Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *NWSA-Education Sciences*, 1C0628, 9, (4), 419-432.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 30, 2013 Bahar, 98 – 119.
- Yirci, R., Özalp, U. ve Kocabaş, İ. (2018). Danışman Öğretmen Mentorluk Fonksiyonları ile Aday Öğretmenlerin Öznel Mutluluk Düzeyi Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 24, Sayı 2, ss: 387-435.
- Young A. M. ve Perrewé, P. L. (2000). What did you expect? an examination of career-related support and social support among mentors and protégés. *Journal of Management*, 26(4), 611–632.

EKLER

Ek-A

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	Yunus Emre AĞAÇDİKEN
Unvan	Öğrenci
Kurumu	Ege Üniversitesi
Branşı	Eğitim Yönetimi
Telefon	+90 539 3901994
E-Posta	yunus.agacdiken@gmail.com
Doğum Tarihi-Yeri	11.02.1994 - Isparta
Yayınlar	Tonbul, Y. ve Ağaçdiken, Y.E. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre sözleşmeli öğretmenlik mülakatındaki soruların incelenmesi. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-İJER). 9(2), 46-63. http://www.e-ijer.com/issue/39153/395554 Altunay, E. ve Ağaçdiken, Y.E. (2016). <i>İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Eğitim Politikasına İlişkin Metaforlarının Değerlendirilmesi</i>. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. 12-14 Mayıs 2016. İzmir.) Beytekin, O.F., Tas, Ş. ve Ağaçdiken, Y.E. (2017). <i>Ortaokul Müdürlerinin Öğretimsel Denetim Uygulamaları: Bornova İlçesi Örneği</i>. 26. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 20-23 Nisan 2017. Antalya. Beytekin, O.F., Tas, Ş. ve Ağaçdiken, Y.E. (2017). <i>Kadın Okul Müdürlerinin Yönetici Olmaya İlişkin Deneyimleri:İzmir İli Örneği</i>. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs 2017. Ankara. Tonbul Y. ve Ağaçdiken, Y.E. (2017). <i>Sosyal Medya Paylaşımları Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Görüşleri Üzerinden Sözleşmeli Öğretmenlik Mülakatının İncelenmesi</i>. 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi. 11-13 Mayıs 2017. Ankara.

Ek-B

MEB ARAŞTIRMA İZNİ VE ETİK KURUL

Ege Ün. Evrak Tarih ve Sayısı: 12/12/2017-E.318669



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü
Öğrenci İşleri



Sayı : 70221511-302.08.01
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) 92170000071 nolu tezli yüksek lisans öğrencisi, Yunus Emre AĞAÇDİKEN'in "Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili olarak Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınan yazı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve adı geçen öğrenciye konuyla ilgili bilgi verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Müdür V.

Ek:İlgi Yazı



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Genel İdari Hizmetler Şefliği



Sayı : 55487599-302.08.01
Konu : Araştırma İzni (Yunus Emre
AĞAÇDİKEN)

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 17/10/2017 tarihli ve 264722 sayılı yazınız.
b) İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 28/11/2017 tarihli ve 20284817 sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) 92170000071 nolu tezli yüksek lisans öğrencisi Yunus Emre AĞAÇDİKEN'in "Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması ile ilgili olarak İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Nefise Ülkü KARABAY
YAVAŞOĞLU
Rektör Yardımcısı V.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.20284817
Konu : Yunus Emre AĞAÇDİKEN'in
Araştırma İzni

28.11.2017

EGE ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 02/11/2017 tarihli ve 96634 sayılı yazınız.
c) 28/11/2017 tarihli ve 20201218 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans öğrencisi Yunus Emre AĞAÇDİKEN'in "Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçesine bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (22 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
17 Aralık 2017

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a36f-032d-3ced-b09c-3d1e kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.20201218
Konu :Yunus Emre AĞAÇDİKEN'in
Araştırma İzni

28/11/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Ege Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 02/11/2017 tarihli ve 96634 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi tezli yüksek lisans öğrencisi Yunus Emre AĞAÇDİKEN'in "Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karabağlar, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere ilçesine bağlı ekli listede adı geçen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçelerin ekli listedeki okullarında 2017-2018 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (22 sayfa)

OLUR
28/11/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 052c-7540-3f2c-b5e6-76c3 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yunus Emre AĞAÇDİKEN
Kurumu / Üniversitesi	Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	EK 2'de belirtilen Okul listesi
Araştırmanın konusu	Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Tez)
Veri toplama araçları	Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği, Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

23./11/2017

(Başkan)
Selime ŞENLÜRK
DOĞRAMACI
Şube Müdürü
(Başkan)

Üye
Dr.Resul YAVUZ
Öğretmen
Üye

Üye
Nurdan MARAL
Öğretmen
Üye

Üye
Dilek ŞİRİNEL
Öğretmen
Üye

Üye
Selahattin ANIK
Öğretmen
Üye

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yunus Emre AĞAÇDİKEN
Kurumu / Üniversitesi	Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	EK 2'de belirtilen Okul listesi
Araştırmanın konusu	Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri ile Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi(Tez)
Veri toplama araçları	Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği, Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

23./11/2017

(Başkan)
Selime SEVİTÜRK
DOĞRAMAÇI
Şube Müdürü
(Başkan)

Üye
Dr.Resul YAVUZ
Öğretmen
Üye

Üye
Nurdan MARAL
Öğretmen
Üye

Üye
Dilek ŞİRİNEL
Öğretmen
Üye

Üye
Selahattin ANIK
Öğretmen
Üye

ÖLÇEK KULLANMA İZİNLERİ

 **Yunus Emre AĞAÇDİKEN** <yunus.agacdiken@gmail.com> 3 Mar ☆  

Alici: dag 

Merhaba Sayın Şükran Hocam,

Ege Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ABD'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer uygun görürseniz; Yard. Doç. Dr. Esen ALTUNAY danışmanlığında yüksek lisans tezimde sizin tarafınızdan hazırlanan, geçerlik ve güvenirliği saptanmış olan "Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" adlı ölçeği kullanmak ve MEB. personeli için uyarlamak istiyorum.

İlginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim. Saygı ve selamlarımla...

Yunus Emre AĞAÇDİKEN
Ege Üniversitesi - Eğitim Fakültesi
Eğitim Bölümleri Bölümü
Eğitim Yönetimi ABD Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

 **Sukran Dag** <sukrandag@yahoo.com> 23 Mar ☆  

Alici: bana 

Merhaba,
Tabii, ölçeği kullanabilirsiniz, teşekkür ederim.
İyi çalışmalar
Şükran DAĞ

iPhone'umdan gönderildi

Yunus Emre AĞAÇDİKEN <yunus.agacdiken@gmail.com> şunları yazdı (22 Mar 2017 11:46):

...

 **Yunus Emre AĞAÇDİKEN** <yunus.agacdiken@gmail.com> 13 Mar ☆  

Alici: noe.22 

Hello, respectable teacher,

I am a graduate student in Educational Administration at Ege University in Turkey. If you see fit; I would like to use the "Mentoring Function Scale", which was prepared by you in the master thesis under the supervision of Yard. Assoc. Dr. Esen ALTUNAY and whose validity and reliability were determined, and I would like to adapt it for the institutional personnel.

Thank you for your interest, I wish you good work. With respect and greetings ...

Yunus Emre AĞAÇDİKEN
Ege University / Faculty of Education
Department of Education
Master of Science in Educational Administration

 **Noe, Raymond** <noe.22@osu.edu> 13 Mar ☆  

Alici: bana 

Yunus:

Yes, you have my permission to use the Mentoring Functions Scale.

Best,

Ray

From: Yunus Emre AĞAÇDİKEN [mailto:yunus.agacdiken@gmail.com]
Sent: Monday, March 13, 2017 5:09 AM
To: Noe, Raymond
Subject: Scale Permission

...

Müdür Yardımcılarının Okul Müdürleri Tarafından Yetiştirilme Düzeyleri İle Okullarının Gelişim Gereksinimlerini Belirleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Yordanması

Değerli müdür yardımcısı, bu ölçeğin amacı, sizin cevaplarınıza dayanarak, şu an yapmakta olduğunuz görevinizi öğrenme ve geliştirme konusunda okul müdürlerinin katkılarını ve okulunuzun geliştirilmesi gereken alanlarını incelemektir. Bu amaçla aşağıda önce kişisel bilgileriniz istenmiş ve daha sonra bu konulara ilişkin görüşlerinizin (katılma düzeyinizin) saptanmaya çalışıldığı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadelerin sonunda görüşlerinizi belirten seçenekler bulunmaktadır. İfadelerdeki durumlara ilişkin görüşlerinizi belirten seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Vermiş olduğunuz içten yanıtlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Yunus Emre AĞAÇDİKEN
E.Ü.Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi AD
Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL ÖZELLİKLER: Bu bölümde, lütfen kendinize uygun olan yalnız bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1.Yaşınız:

- () 20-25 yaş () 26-30 yaş () 31-35 yaş () 36-40 yaş () 41-45 yaş
() 46-50 yaş () 51-55 yaş () 56 yaş ve üstü

2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3. Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üstü

4. Kurumdaki Çalışma Süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15 yıl ve üstü

5. Müdürünüzle Çalışma Süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15 yıl ve üstü

6. Müdür Yardımcılığında Çalışma Süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 15 yıl ve üstü

7.Branşınız:

- () Sınıf Öğretmenliği/Okul Öncesi
() Sözel Alanlar (Tarih, Coğr., Yab. Diller, Din Kült., Felsefe Grubu, PDR, vb.)
() Sayısal Alanlar (Mat., Fizik, Kimya, Biyoloji, vb.)
() Uygulamalı Alanlar (Beden Eğitimi, Resim, Müzik, vb.)
() Meslek Dersleri

8. Mezun Olduğunuz Fakülte/Okul:

9. Eğitim Düzeyiniz:

- () Eğitim Fak. () Fen-Ed. Fak. () Diğer () Lisans () Lisans üstü (Tezli)

10.Çalıştığınız Okuldaki Öğretmen Sayısı (Lütfen Yazınız)

11.Çalıştığınız Okuldaki Öğrenci Sayısı (Lütfen Yazınız)

12.Çalıştığınız okul kademesi (Lütfen Yazınız)

B. Okul Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ölçeği	Katılma Düzeyiniz				
Not: Aşağıdaki durumların (rol ve davranışların) sizi temsil etme düzeyine ilişkin görüşünüze uygun olan ifadeyi yandaki ölçekte belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğrenciler okula ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmişlerdir.					
2. Öğrenim müfredata yönelik materyaller kullanılarak sık sık değerlendirilir.					
3. Öğretim kadrosu birlikte çalıştıkları öğrenci ve yetişkinler konusunda yüksek beklentilere sahiptir.					
4. Düzen ve disiplin ortamı oluşturulduğundan öğrencilerin ders etkinliklerine ayırdıkları zaman üst düzeyde korunur.					
5. Düzenin korunmasında kısıtlı zaman kullanıldığından öğrencilerin ders etkinliklerine ayırdıkları zaman üst düzeyde korunur.					
6. Mevcut öğretim zamanını artırmak için sınıf yönetimi görevleri rutin hale getirildiğinden öğrencilerin ders etkinliklerine ayırdıkları zaman üst düzeyde korunur.					
7. Okulun öğretim kadrosu, ders saatlerinde meydana gelen öğrenim engellerini ve bölünmeleri azaltarak öğrenim zamanını artırmak için çaba gösterdiğinden öğrencilerin ders etkinliklerine ayırdıkları zaman üst düzeyde korunur.					
8. Her öğrenci ve veli öğrencinin ilerlemesi konusunda düzenli geribildirim alır.					
9. Öğrencilerin okula devam oranı yüksektir.					
10. Okulun neye inandığı ve neyi savunduğu konusunda okulun akademik gelişmesini de kapsayan net bir anlayış mevcuttur.					
11. Okulun neye inandığı ve neyi savunduğu konusunda her bir öğrencinin öğrenme yeteneğine sahip olduğuna dair net bir inanç mevcuttur.					
12. Okulun neye inandığı ve neyi savunduğu konusunda her bir öğrencinin öğrenebileceğine yönelik net bir anlayış mevcuttur.					
13. Okulun neye inandığı ve neyi savunduğu konusunda her bir öğrenci ile ilgili yüksek beklenti olduğuna dair net bir anlayış mevcuttur.					
14. Öğretmenler tüm öğrencilerin öğrendiklerinden emin olmak için tekniklerden düzenli olarak yararlanır.					
15. Öğretim kadrosu düzenli olarak değerlendirilir.					
16. Her öğrencinin bireysel ihtiyaç ve farklılıklarına göre program ve çeşitli öğretim teknikleri oluşturulur.					
17. Öğrenciler değerli ve başarılı olduklarını hissedirler.					
18. Gerektiğinde öğrencilere bireysel yardım sağlanır.					
19. Okulun öğretim kadrosu her öğrencinin başarısı ve iyiliği için yüksek derecede ilgi ve adanmışlık gösterir.					

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20. Müdür öğretim sürecini bilip öğretim lideri olma sorumluluğunu kabul ettiğinden etkilidir.					
21. Müdür yeterli bir yönetici olduğu için etkilidir.					
22. Müdür birlikte çalıştığı öğrenciler ve yetişkinler için erişilebilir yüksek beklentilere sahip olduğu için etkilidir.					
23. Müdür net hedeflere (net bir amaç ve öncelik anlayışına) sahip olduğu ve bunların anlaşılması, kabul edilmesi ve tamamlanmasında diğerlerine yapılacak desteği sağladığı için etkilidir.					
24. Müdür okulda çalışan ya da okulun hizmet ettiği kişilerin önemini farkında olduğu (ve etkin bir şekilde katılımlarını sağladığı) için etkilidir.					
25. Müdür tüm öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesinde okulun öğretim kadrosuna destek olduğu için etkilidir.					
26. Öğrencilerin çalışmalarında geribildirim hemen sağlanır.					
27. Öğrenciler ve öğretim kadrosu yüksek moral düzeyine sahiptir.					
28. Okulun öğretim kadrosu işbirliği içerisinde ve birbirlerine destek olurlar.					
29. Müfredat temel becerilerin edinimini vurgular.					
30. Müfredat iyi tanımlanmıştır.					
31. Müfredat düzeye ve konulara göre sıralanmış ve açıklanmıştır.					
32. Müfredat açıkça belirlenmiş öğrenim hedeflerini içerir.					
33. Müfredat düzenli olarak değerlendirilir.					
34. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını saptamak için teknikler kullanılır.					
35. Öğretim kadrosu yetkindir ve gelişmeye ve öğrenmeye devam eder.					
36. Okul, veli ve diğer vatandaşların katılımına açıktır ve katılıma teşvik eder.					
37. Veliler, öğrenciler ve öğretim kadrosu öğrenmeye yüksek düzeyde öncelik verirler.					
38. Öğrenciler uygun zorluk düzeyine göre öğrenim görürler.					

A. Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği	Katılma Düzeyiniz				
	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Not: Aşağıdaki durumların (rol ve davranışların) sizi temsil etme düzeyine ilişkin görüşünüze uygun olan ifadeyi yandaki ölçekte belirtiniz.					
1.Yöneticim mesleğinde yaşadığı deneyimleri benimle paylaşmaktadır.					
2. Yöneticim gelişmem için beni teşvik etmiştir.					
3.Yöneticim işimde yeni yöntemler kullanmam konusunda beni teşvik etmiştir.					
4.Yöneticimin çalışma biçimini taklit ederim.					
5.Yöneticimin eğitim konusundaki değer ve tutumlarına katılıyorum.					
6. Yöneticime saygı ve hayranlık duyarım.					
7.Kariyerimde benzer pozisyona geldiğimde yöneticim gibi olmayı deneyeceğim.					
8.Yöneticimle yaptığım sohbetlerde, onun iyi bir dinleme becerisinin olduğunu düşünüyorum.					
9.Yöneticimle, iş/aile ile ilgili yaşadığım çatışmaları, iş arkadaşlarımla ilişkileri, kendimi geliştirmeyi, yeteneklerim konusundaki endişelerimi rahatça konuşurum.					
10.Yöneticim, problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır.					
11.Yöneticim işimle ilgili yaşadığım endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için beni açıkça konuşmaya teşvik eder.					
12.Yöneticim onunla paylaştığım endişe ve duygularım esnasında kendini benim yerime koyar.					
13.Yöneticim onunla paylaştığım, sır sayılabilecek endişe ve duygularımı gizlilikle saklar.					
14.Yöneticim bir birey olarak bana saygı duyar.					
15.Yöneticim kariyerimde yükselme olasılığımı tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltır.					
16.Zamanında yetiştirmem gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmemde yöneticim bana yardım etmiştir.					
17.Yöneticim benim yeni iş arkadaşlarıyla tanışmama yardımcı olmuştur.					
18.Yöneticim bana eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermiştir.					
19.Yöneticim gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceğim alanlarda insanlarla tanışmam için bana görevler vermektedir.					
20. Yöneticim bana yönetici pozisyonuna gelmeme yardımcı olacak görevler vermiştir.					
21.Yöneticim benimle fikirlerini paylaşır.					
22.Yöneticim bana yeni beceriler öğrenme olanağı sağlayacak görevler vermiştir.					
23.Yöneticim sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.					
24.Yöneticim kariyer amaçlarımın başarılmasında bana özel stratejiler gösterir.					
25.Yöneticim işimde başarılı olmam için özel stratejiler önerir.					
26.Yöneticim yapmakta olduğum işle ilgili başarımla bana geribildirim verir.					
27.Yöneticim beni yemeğe davet edebilir.					
28.Yöneticim işyerinde karşılaştığı problemlerle ilgili bana önerilerimi sorar.					
29.Yöneticimle iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz.					