

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN EğİTİMİNDE EYLEM
ÖğRENMENİN KARAR VERME VE ÇATIŞMA
YÖNETME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Doktora Tezi

Dönüş ŞENGÜR

Danışman: Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Elazığ-2018

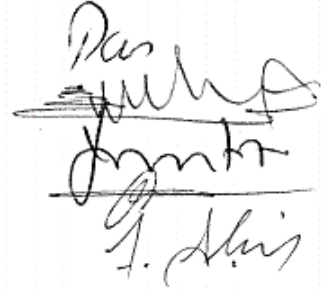
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Dönüş ŞENGÜR'ün Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlanmış olduğu **Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi** başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 20/07/2018 tarih ve 48668769/83 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 09/08/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1: Doç. Dr. Muhammed TURHAN (Danışman)
- 2: Doç. Dr. Mehmet TURAN
- 3: Dr. Öğr. Üyesi T. Yavuz ÖZDEMİR
- 4: Doç. Dr. Davut HANBAY
- 5: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ALÇİN

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum **"Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi"** adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Dönüş ŞENGÜR

...../...../.....

ÖN SÖZ

Türkiye’de okul yöneticiliğinde hem meslekleşme hem de yönetici yetiştirmeye ilişkin sorunlar yaşanmaktadır. Yöneticilerden beklenen yeterlikler gittikçe karmaşık hal almasına rağmen etkili bir okul yöneticisi yetiştirebilmek için herhangi bir politik adıma ya da öğretim metodolojisine rastlanamamaktadır. Bu sorunun giderilmesi için, okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme programlarında kullanılabilecek bir modelin tanımlanabilmesi Türk Eğitim Sistemi için önemlidir. Yürütülen bu çalışmada; eylem öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan okul yöneticilerine yönelik programın etkililiğini ortaya koymak, eylem öğrenmenin katılımcıların karar verme ve çatışma çözme becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu tez çalışmam boyunca, ilgi ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Sayın Doç. Dr. Muhammed TURHAN’a teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin her aşamasında akademik açıdan da dahil olmak üzere her türlü destek ve yardımıyla yanımda olan sevgili eşim Prof. Dr. Abdulkadir ŞENGÜR’e, yalnızca akademik bilgi ve tecrübesiyle değil dostluğuyla da yanımda olan Dr. Songül KARABATAK’a şükranlarımı sunarım. Ayrıca Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümündeki değerli hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Son olarak daima bana inanan, manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime; verdiği sonsuz enerji ve sevgisiyle beni motive eden biricik oğlum Kağan Kayra’ya; bu süreçte yanımda olduklarını bildiğim arkadaşlarım Nevin AKBULUT’a, Betül EKİCİ’ye ve görev yaptığım okulda desteğini hissettiren tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Dönüş ŞENGÜR

Elazığ-2018

ÖZET

Doktora Tezi

Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi

Dönüş ŞENGÜR

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Elazığ – 2018, Sayfa XVI+153

Bu tez çalışmasında, okul yöneticilerinin ve adaylarının eğitiminde eylem öğrenmenin karar verme ve çatışmaları çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışmada bir deney grubu oluşturulmuştur. Çalışmada yöntem olarak, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, sadece deneysel süreçte toplanırken, nitel veriler hem hazırlık aşamasında grupların oluşturulması için hem de deneysel araştırma sürecinde toplanmıştır.

Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük kriterine dikkat edilmiştir. Ayrıca her bir grubun üyeleri seçilirken farklı deneyimlere sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada okul yöneticisi ve adaylarından oluşan 38 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar eylem öğrenme yaklaşımına uygun olacak şekilde 7 veya 8 kişilik 5 gruba ayrılmıştır.

Çalışma, hazırlık aşaması ve deneysel araştırma süreci olmak üzere iki süreçten meydana gelmiştir. Hazırlık aşaması, deneysel araştırma sürecine geçilmeden önce yapılması gereken çalışmaların planlandığı süreçtir. Bu süreçte, verilerin toplanması,

eğitim sürecinin planlanması, eylem öğrenme modelinin planlanması ve grupların oluşturulması basamakları yer almaktadır.

Deneysel araştırma sürecinde ilk olarak eylem öğrenme sürecinin nasıl işleyeceği ile ilgili hazırlanan sunu ile tanıtım toplantısı gerçekleştirilmiş ve daha sonra öntestler uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılara süreci daha iyi anlamalarını sağlayacak broşürler dağıtılmıştır. Eğitim süreci sonunda ise sontestler yapılmış ve bununla birlikte katılımcılardan görüşme formları ile programın etkililiğine ilişkin veri toplanmıştır.

Verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKVÖ I-II), Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II (ROCI II), Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Programı (EÖYYP) Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde hem istatistiksel teknikler hem de veri madenciliği teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan hem istatistiksel teknikler hem de veri madenciliği teknikleri ile elde edilen bulgulara göre; EÖYYP'nin katılımcıların karar vermede öz-saygı düzeyini yükseltmede, ihtiyatlı karar verme becerisi geliştirmede ve olumsuz başa çıkma stillerinin kullanımını azaltmada, çatışma yönetimi stratejisi olarak hükmetmeyi daha az, tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşmayı ise daha çok tercih etmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; eğitim süreci, katılımcıların karar verme ve çatışma yönetme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur. Uygulanan eğitim, katılımcıların deneyimsel öğrenmelerine önemli katkılar sağlamıştır. Ayrıca veri analizinde kullanılan veri madenciliği tekniklerinin okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, eylem öğrenme yaklaşımının, okul yöneticilerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde kullanılmasına ve veri madenciliği tekniklerinin okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için kullanılabilmesine yönelik eğitim politikalarını üretenlere ve uygulayıcılara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme, okul yöneticiliği eğitimi, okul yöneticisi eğitim ihtiyaçları, eylem öğrenme

ABSTRACT

Ph.D Thesis

The Effect of Action Learning on Participants' Decision Making and Conflict Management Skills in School Administrator Training

Dönüş ŞENGÜR

Firat University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration

Elazığ – 2018, Page XVI+153

In this study, it was aimed to determine the effect of school administrators on the ability of decision-making and conflict management of action learning in school administrators' and candidates' training. For this purpose, an experimental group was established in the study. In the study, a mixed method, in which quantitative and qualitative research approaches were used together, was used. While quantitative data were collected only in the experimental period, qualitative data were collected both in the preparation process for groups and during the experimental research period.

Participants in the study were determined by purposive sampling method. Attention was drawn to volunteer criteria when participants were determined. It was also taken into account that different members of each group should have different experiences. There were 38 participants who were school administrators or candidates in the study. Participants were divided into 5 groups of 7 or 8 people, which would be appropriate for the action learning approach.

The study was formed in two phases including preparation phase and experimental research process. The preparation phase is the process in which the work to be done before the experimental research process is planned. In this process, the collection of data, the planning of the educational process, the planning of the action

learning model for school administrators and the steps of forming the groups are included.

In the experimental research process, firstly the presentation about the process of the action learning process was carried out with the presentation and then the pre-tests were applied. In addition, brochures were distributed to participants for better understanding of the process. At the end of the training period, posttests were made and data on the effectiveness of the interview forms and the program were collected from the participants.

Personal Information Form, Melbourne Decision Making Questionnaire I-II (MDMQ I-II), Rahim Organizational Conflict Inventory II (ROCI II), Administrator Training Program with Action Learning (ATPWAL) Interview Form were used to collect the data.

Both statistical techniques and data mining techniques were used in the analysis of quantitative data. According to the findings obtained with both statistical techniques and data mining techniques used in the study, It was concluded that ATPWAL was effective in increasing level of participants' self-esteem in decision making, developing prudent decision-making skills, reducing the use of negative coping style, less dominance as a conflict management strategy, more preference for integrating, obliging, avoiding and compromising. According to the findings obtained from the analysis of qualitative data; the training process has been influential in the development of participants' decision-making and conflict resolution skills. The training provided important contributions to the participants' experiential learning. In addition, data mining techniques used in data analysis are an effective method that can be used to determine the educational needs of school administrators. Based on these conclusions, a number of recommendations were made to implementers and policy makers of educational policies on the use of the action learning approach in the pre-service and in-service training of school administrators and the use of data mining techniques to determine the educational needs of school administrators.

Key Words: School administrator, school administrator training and development, school administration education, school administrators' educational needs, action learning

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ	XV
KISALTMALAR LİSTESİ	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	9
1.5. Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	11
2.1. Dünyada Okul Yöneticisi Yetiştirme.....	11
2.2. Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme	13
2.3. Eylem Öğrenme	16
2.3.1. Eylem Öğrenmenin Tarihi	17
2.3.2. Eylem Öğrenmenin Altı Temel Öğesi	18
2.3.2.1. Problem.....	19
2.3.2.2. Grup (Set)	19
2.3.2.3. Sorular.....	20
2.3.2.4. Eylem	23
2.3.2.5. Öğrenmeye Katılım.....	23
2.3.2.6. Koç.....	24

2.3.3. Eylem Öğrenmenin İki Temel Kuralı	24
2.3.4. Eylem Öğrenme Türleri	25
2.3.5. Eylem Öğrenmenin Diğer Teorilerle Bağlantısı	26
2.4. Karar Verme	27
2.5. Çatışma Yönetme.....	28
2.6. Eylem Öğrenme Yaklaşımının Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi.....	30
2.7. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	31
2.8. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	37
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
III. YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın Yaklaşımı	43
3.2. Araştırmanın Modeli.....	44
3.3. Çalışma Grubu	45
3.4. Araştırma Süreci	46
3.4.1. Hazırlık Aşaması.....	48
3.4.1.1. Hazırlık Aşaması Verilerinin Toplanması	48
3.4.1.2. Eğitim Süreci Planlanması.....	48
3.4.1.3. Eylem Öğrenme Modelinin Planlanması.....	49
3.4.1.4. Grupların oluşturulması	51
3.4.2. Deneysel Araştırma Süreci	52
3.5. Veri Toplama Araçları	53
3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları	53
3.5.1.1. Melbourne Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Ölçeği.....	54
3.5.1.2. Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II (ROCI II).....	55
3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları	55
3.5.2.1. EÖYY Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu	55
3.6. Veri Toplama Süreci.....	58
3.6.1. Nicel Verileri Toplama Süreci	58
3.6.2. Nitel Verileri Toplama Süreci.....	59
3.7. Verilerin Analizi	59
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi.....	59

3.7.1.1. İstatistiksel Analizler	60
3.7.1.1.1. Normalliğin Sınanması	60
3.7.1.1.2. Parametrik Testler	61
3.7.1.1.3. Parametrik Olmayan Testler	61
3.7.1.2. Veri Madenciliği Teknikleri	62
3.7.1.2.1. Karar Ağaçları.....	63
3.7.1.2.2. Diskriminant Analiz.....	64
3.7.1.2.3. Destek Vektör Makineler (DVM).....	64
3.7.1.2.4. k-EYK.....	64
3.7.1.2.5. Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	65
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi	67
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	68
IV. BULGULAR	68
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Karar Vermeye İlişkin Bulgular	68
4.1.1.1. Karar Vermeye İlişkin İstatistiksel Bulgular	68
4.1.1.1.1. Karar Vermede Özsayı Boyutuna İlişkin Bulgular.....	70
4.1.1.1.2. Dikkatli Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular.....	70
4.1.1.1.3. Kaçınan Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular	71
4.1.1.1.4. Erteleyici Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular	72
4.1.1.1.5. Panik Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular.....	72
4.1.1.2. Karar Vermeye İlişkin Veri Madenciliği Bulguları.....	73
4.1.2. Çatışma Yönetimi Stratejisine İlişkin Bulgular	80
4.1.2.1. Çatışma Yönetimi Stratejisine İlişkin İstatistiksel Bulgular.....	80
4.1.2.1.1. Tümlleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular	81
4.1.2.1.2. Ödün Verme Boyutuna İlişkin Bulgular	82
4.1.2.1.3. Hükmetme Boyutuna İlişkin Bulgular	83
4.1.2.1.4. Kaçınma Boyutuna İlişkin Bulgular	83
4.1.2.1.5. Uzlaşma Boyutuna İlişkin Bulgular.....	84
4.1.2.2. Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Veri Madenciliği Bulguları.....	85
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	93

4.2.1. EÖYY Programının Karar Verme Becerilerine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	94
4.2.2. EÖYY Programının Çatışma Yönetme Becerilerine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	95
4.2.3. EÖYY Programına İlişkin Katılımcı Görüşleri	97
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	100
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	100
5.1. Sonuç ve Tartışma	100
5.1.1. EÖYY Programının Katılımcıların Karar Verme Becerilerine Etkisi	102
5.1.2. EÖYY Programının Katılımcıların Çatışma Yönetme Becerilerine Etkisi	104
5.1.3. EÖYY Programına Katılanların Sürece İlişkin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	106
5.2. Öneriler	108
5.2.1. Politika Üretenlere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	108
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	109
KAYNAKLAR	111
EKLER	128
ÖZ GEÇMİŞ	153

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Tek Grup Öntest-Sontest Deneysel Modeli	45
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellik Tablosu	46
Tablo 3. Eylem Öğrenme Süreci Eğitim Programı	49
Tablo 4. Oluşturulan Gruplar ve Katılımcılar	51
Tablo 5. MKVÖ I-II'nin Alt Ölçeklerine Göre Verilerin Normallik Dağılımları	69
Tablo 6. Deney Grubunun Karar Vermede Özsaygı Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	70
Tablo 7. Deney Grubunun Dikkatli Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 8. Deney Grubunun Kaçingan Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	71
Tablo 9. Deney Grubunun Erteleyici Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	72
Tablo 10. Deney Grubunun Panik Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	73
Tablo 11. Birinci Senaryo için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri.....	74
Tablo 12. İkinci Senaryoda Karar Vermede Öz Saygı Boyutu İçin Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	75
Tablo 13. İkinci Senaryoda Panik Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	76
Tablo 14. İkinci Senaryoda Dikkatli Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	77
Tablo 15. İkinci Senaryoda Kaçingan Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	78
Tablo 16. İkinci Senaryoda Erteleyici Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	79
Tablo 17. ROCI II Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları	81
Tablo 18. Deney Grubunun Tümlleştirme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	81

Tablo 19. Deneý Grubunun Ödün Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	82
Tablo 20. Deneý Grubunun Hükmetme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	83
Tablo 21. Deneý Grubunun Kaçınma Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
Tablo 22. Deneý Grubunun Uzlaşma Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	84
Tablo 23. Birinci senaryo için elde edilen tahmin doğrulukları.....	85
Tablo 24. İkinci Senaryoda Tümleştirme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	87
Tablo 25. İkinci Senaryoda Ödün Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri	88
Tablo 26. İkinci Senaryoda Hükmetme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri.....	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eylem Öğrenmenin Altı Temel Bileşeni	18
Şekil 2. Araştırma Süreci.....	47
Şekil 3. Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Modeli	50
Şekil 4. Eylem Öğrenme Oturum Süreci	52
Şekil 5. Bu tez çalışmasında kullanılan eğitici sınıflandırma yöntemleri	63
Şekil 6. EÖYY Programının Karar Verme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşler	94
Şekil 7. EÖYY Programının Çatışma Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri	96
Şekil 8. EÖYY Programına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	98

EKLER LİSTESİ

Ek 1	128
Ek 2	129
Ek 3	130
Ek 4	135
Ek 5	143
Ek 6	144
Ek 7	145
Ek 8	146
Ek 9	147
Ek 10	148
Ek 11	149
Ek 12	150
Ek 13	152

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
EÖYYP	: Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Programı
ISLLC	: Interstate School Leaders Licensure Consortium - Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu
KLP	: Küresel Liderlik Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEHTAP	: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
NCSL	: National College for School Leadership- Ulusal Okul Liderliği Okulu
NPQH	: National Professional Qualification for Headship - Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PSEL	: Professional Standards for Educational Leaders- Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar
SODU	: Staff and Organisational Development Unit -Kişisel ve Örgütsel Gelişim Birimi
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
WT-PTOLY	: Web Tabanlı Problem Temelli Okul Lideri Yetiştirme
WT-PTOYE	: Web Tabanlı Problem Temelli Okul Yöneticiliği Eğitimi

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Araştırma Problemi

Son yıllarda örgütsel ve yönetsel anlayıştaki değişim, eğitim sistemlerinde de birtakım değişimleri zorunlu hale getirmiş ve bu durum okul yöneticilerinden beklenen davranışları da etkilemiştir. Okul yöneticilerinin okullarını yönetebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve üstlenilen rollerin de gitgide değişiklik göstermesine neden olmuştur.

Okul yöneticilerinin zamanla değişen rollerine birçok çalışmada yer verilmiştir. Örneğin Beck ve Murphy (1993) “*Understanding the Principalsip: Metaphorical Themes, 1920s-1990s*” adlı kitabında yöneticilerin,

- 1920’ler ve 1930’larda manevi ve bilimsel liderler,
- 1940’larda yönetici ve denetçi,
- 1950’lerde daha iyi bir öğretme ve öğrenme için sınıf ortamını sağlayan bir idareci,
- 1960’larda bürokrasi koruyucusu,
- 1970’lerde öğrenciye, öğretmene ve daha büyük kitlelere lider,
- 1980’lerde problem çözen, vizyoner, değişim ajanı, kolaylaştırıcı,
- 1990’larda transformasyonel (dönüşümcü) liderler olarak görüldüklerini belirtmişlerdir (Akt. Kincade, 2013).

Hallinger da (1992), Amerika’daki okul müdürlerinin, 1960 ve 1970’li yıllarda program yöneticisi, 1980’li yıllarda öğretim lideri, 1990’larda ise dönüşümcü lider olarak tanımlandığının ve müdürlerin okullarda değişime öncülük eden kişi olarak belirtilmeye başlandığının altını çizmiştir. Castle ve Mitchell (2001) ise okul

müdürlerini okulu geliştiren, problemleri çözen ve işbirlikli araştırma süreçlerini destekleyen bir kolaylaştırıcı olarak tanımlamaktadır (Akt. Berg, 2009).

Yıllar süren değişimler göz önüne alındığında halen yöneticiliği program liderliği ya da öğretim liderliği olarak benimsemiş bir kimsenin çağın gerektirdiklerine cevap verebilmesi pek mümkün görünmemektedir. Zaman içerisinde birçok faktörün etkisine maruz kalan örgütlerin, değişime ayak uydurabilmesi için etkili bir liderlerinin olması gerekli görülmektedir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Dolayısıyla etkili liderlerin de örgütün ihtiyaçlarına uygun donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Okul lideri olan okul yöneticilerinin ise 21. yüzyılın gerektirdiği karmaşık yapıdaki ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilmek için uluslararası düzeyde birtakım beceri ve yeterliklere sahip olması önemli görülmektedir (Education Department, 2002; Yan ve Ehrich, 2009). Bu öneme binaen, hazırlanacak eğitim programlarının içeriği yalnızca teorik bilgilerden oluşmamalıdır. Hallinger, Shaobing ve Jiafang'ın da (2017) belirttiği gibi liderlik programlarının yalnızca bilgi ezberlemeden ibaret olmayan, yaparak, yansıtarak öğrenmeyi de içeren; teori ve pratiği birlikte barındıracak programlar olmaları kaçınılmazdır.

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde okul yöneticisi yetiştirme konusunda çalışmalar yaptıkları ve uygulamaya dönük içerikler oluşturdukları görülmektedir. Örneğin, dünyada okul yöneticisi yetiştirmede öncü kabul edilen (Akın, 2012) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) belli bir standart üzerine eğitim vermek önemli görülmüştür ve ilki 1996 yılında oluşturulan (Murphy, 1998) ve en son 2008 yılında tekrar düzenlenen "Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)" standartlarına uygun yönetici yetiştirme programları hazırlanmaktadır. 2015 yılının Ekim ayında daha kapsamlı hale getirilerek adı "Professional Standards for Educational Leaders (PSEL)" olarak değiştirilmiş olan standartlar (National Policy Board for Educational Administration, 2015) temelinde hazırlanan programların içerik temelli programlar olduğu ve bu kapsamda teorik konulardan ziyade pratiğe yer verildiği görülmektedir (Bush, 2009). İngiltere'de okul liderleri yetiştirebilmek için Ulusal Okul Liderliği Okulu (National College for School Leadership-NCSL) kurulmuş ve okul müdürlerine görevlerine başlamadan NPQH (National Professional Qualification for Headship/ Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler) Programına katılma zorunluluğu getirilmiştir (NCSL, 2005). İngiltere de Amerika gibi, hazırladıkları liderlik

programlarında teori ve uygulamayı harmanlayarak ikisi arasında olumlu bir bağ kurmuştur (Walker ve Dimmock, 2004). Singapur'da deneyimli okul liderleri Ulusal Eğitim Enstitüsü bünyesinde mülakat ve liderlik alıştırmalarına dayanan "Okulda Yönetim ve Liderlik" programına katılırlar. Bu programa katılanlardan isteyen okul müdürleri ise dört aylık yönetici liderlik eğitimine tabi tutulmaktadır. Müdür yardımcıları da altı aylık bir eğitim almaktadırlar (Schleicher, 2012). Bazı ülkelerde ise kursa dayalı eğitim, grup eğitimi, kendi kendine çalışma gibi farklı yöntemler uygulamaktadır. Örneğin, hizmetiçi eğitimlerinde Avustralya, İngiltere, Yeni Zelanda ve Kuzey İrlanda'da, okul liderlerinin en iyi uygulamalarını paylaşmaları için sanal ağlar oluşturulmuştur (Schleicher, 2012). Finlandiya'da, önemli bir özerklik çerçevesinde geniş sorumluluk ve görevlere sahip olan okul müdürleri (OECD, 2013), aşağıdaki dört kriteri sağladıkları takdirde yönetici olarak seçilebilmektedir:

- a. Yüksek lisans mezunu olmak,
- b. O okula ait öğretim niteliklerini taşıyor olmak,
- c. Yeterli düzeyde öğretim deneyimine sahip olmak,
- d. 12 kredilik eğitim yönetimi sertifikası ile en az 25 kredilik üniversitelerin hazırlamış olduğu okul yöneticisi hazırlık programını bitirmiş olmak, ya da başka bir şekilde eğitim yönetimi bilgisine sahip olmak (Värri ve Alava, 2005).

Finlandiya, aynı özeni okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için de göstermektedir ve hem hizmet içi, hem hizmet öncesi hem de göreve yeni başlayanlar için eğitim sunmaktadır (Schleicher, 2012; Eurydice, 2013). Eğitim kapsamında da aşağıda belirtilen beş farklı program uygulanmaktadır:

- a. *Hazırlık ve yeterlik programları:* Finlandiya'da iki tür hazırlık ve yeterlik programı bulunmaktadır. Bunlardan ilki National Board of Education (Ulusal Eğitim Kurulu) tarafından düzenlenen ve on iki kredilik eğitim yönetimi sertifikası veren programdır (Värri ve Alava, 2005). Ulusal mevzuat, idari konular, mali yönetim, pedagojik konular (öğrenci değerlendirmesi, personelin şekillendirici değerlendirmesi), personel yönetimi ve öğretim de dahil olmak üzere okul müdürlerinin görevlerini geniş ölçüde anlatmaktadır (Värri ve Alava, 2005; OECD, 2013). Diğer hazırlık programı ise bazı üniversitelerin yirmi beş kredilik yönetici hazırlık eğitimi programlarıdır. Bu

hazırlık eğitimi programı genellikle 1-1.5 yıl sürmektedir (Värri ve Alava, 2005).

- b. *Yönetim alanında uzman yeterliği programları:* 2-2.5 yıl süren ve toplamda 14-16 günlük, 40 kredilik bu programlar, mesleki eğitim sisteminin bir parçasıdır. Program kapsamında verilen eğitim sonrasında yeterlik testi uygulanmaktadır. Programa katılanlar, okullarda halen çalışmakta olan uzman ve müdürlerdir (Värri ve Alava, 2005; Ministry of Education, 2007).
- c. *Meslekî gelişim programları:* Genellikle yarı zamanlı üç yıl süren 60 kredilik eğitimlerdir. Meslekî gelişim programları oryantasyon, seminerler, gelişimsel çalışma ve isteğe bağlı çalışmaları içermektedir. Bu programda, kişisel asistan rehberliğinde iletişim öğretimi ve bağımsız çalışmalar bulunmaktadır (Värri ve Alava, 2005).
- d. *Üniversiteler tarafından geliştirilen programlar:* Bu programları iki farklı şekildedir. İlki Jyväskylä Üniversitesi'ndeki 35 kredilik gelişmiş eğitim yönetimi programıdır. İkincisi ise Helsinki Üniversitesi ve Jyväskylä Üniversitesi'ndeki eğitim liderliği doktora programıdır ve 35 öğrenci kapasiteli, 12 yarı zamanlı seminer, ders çalışması, edebiyat, bağımsız çalışmalar ve bir uygulamadan (kapsamlı bir vaka analizi) oluşur (Värri ve Alava, 2005).
- e. *Diğer kurs ve çalışmalar:* Eğitim liderliği programları alanında diğer kurs ve çalışmalar çok çeşitlidir. Bunlar, farklı enstitüler, firmalar ve yerel makamlar tarafından yönetilmektedir. Bu kurslar bir günlük olabileceği gibi güncel ve teknik konularla ilgili olduğunda daha uzun sürelerde de gerçekleştirilebilmektedir (Värri ve Alava, 2005).

Dünyanın eğitim alanında örnek alınan birçok ülkesinde okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesine verilen öneme rağmen henüz Türkiye'de okul yöneticiliği öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak bile görülmemektedir. Türkiye'de okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlikleri kazandırmak için gerçekleştirilen birtakım eğitimler mevcuttur. Buna rağmen, bu eğitim programlarının gerekli yeterlikleri kazandıramadığı ve içerikleri ile ilgili de çeşitli sorunların olduğu birçok çalışmada yıllardır dile getirilmektedir (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Şişman ve Turan, 2002; Korkmaz, 2005; Celep, Ay ve Göğüş, 2010). Çelik (2002) ve Özmen

(2002), sorun çözüme becerileri kazandırmaya yönelik yetiştirme programlarının olmadığını; koçluk ve mentorluk gibi eğitimlerin kullanılmamasının önemli bir eksiklik olduğu üzerinde durmuştur. Balcı (2011), birtakım gelişmelerin yaşanmasına rağmen programların sorunlara çözüm bulmaktan ve ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu belirtmiştir. Ada, Dilekmen, Alver ve Seçer de (2010) okul yöneticilerinin problem çözüme becerileri konusunda ciddi eksikliklerin olduğunu ve yönetici yetiştirme programlarında problem çözüme becerilerinin kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte yönetici yetiştirme programlarındaki ders içeriklerinin, okul ve yönetim ortamındaki örnek uygulamalarla ilişkilendirilerek tartışılması (Can ve Çelikten, 2000; Günay, 2004), kuram ve uygulama bütünlüğüne önem verilmesi (Karip ve Köksal, 1999) ve adayların yöneticilik uygulamaları sırasında karşılaşılabilecekleri problemleri çözüme yardımcı olabilecek yöntemleri öğretmeye yönelik olması (Işık, 2003) gerektiği dile getirilmektedir. Arabacı, Şanlı ve Altun da (2015) çalışmalarında okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce deneyimli ve başarılı okul müdürlerinin yanında staj yapmalarının, eğitim uzmanları ve denetmenlerince bir yetiştirmeye tabi tutulmalarının hem bir okul yöneticisinde olması gereken niteliklerin kazandırılmasında, hem de yöneticinin işbaşında tecrübe kazanmak için harcayacağı zaman ve iş gücü kaybını önlemede etkili olacağını belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri ve adaylarının sorunları, onların ihtiyaç duydukları konularda destek sağlayabilen, okul yöneticileri ve adaylarının tecrübesine tecrübe katabilen eğitimlerle giderilebilir. Bu noktada okul yöneticileri, yalnızca teorik bilgi temelli eğitimlere değil, teori ve uygulamanın birlikte verildiği eğitimlere ihtiyaç duymaktadır (Darling-Hammond vd., 2007; Turhan ve Karabatak, 2015a; Hallinger vd., 2017). Bilhassa *deneyimlerin paylaşılması* ya da *deneyimli kimselerden yardım alma* ihtiyacı birçok çalışmada öne çıkmaktadır (Mentz, Webber ve van der Walt, 2010; Ng ve Szeto, 2016). Eylem öğrenme de bu ihtiyaca cevap verebilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın deneyimlerin paylaşılması esasına dayalı olarak yöneticilerin iletişim (Skipton Leonard ve Lang, 2010), problem çözüme (Ram ve Trehan, 2009; Trehan ve Pedler, 2009; Fain, 2011; Bwegyeme ve Munene, 2015), karar verme (Sundstrom vd., 1999) ve çatışma çözüme (Yorks, O'Neil ve Marsick, 1999; Hii, 2000) gibi birçok becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Özellikle bu alandaki çalışmaların nicel ve nitel ölçümleri içeren karma bir metodoloji ile gerçekleştirilmesinin gerekliliği birçok

kez vurgulanmıştır (Hii, 2000; Kim, 2007; Skipton Leonard ve Marquardt, 2010; Volz-Peacock vd., 2016). Ayrıca alanyazında eylem öğrenmenin kullanıldığı deneysel araştırmaların az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın alana en önemli katkısı, çalışmanın karma yaklaşımla gerçekleştirilmiş olmasıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin ve adaylarının eğitiminde eylem öğrenmenin okul yöneticilerinin karar verme ve çatışmaları yönetme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Karma araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülen araştırmanın nicel boyutu deneysel olarak desenlenmiştir. Bu boyuta ilişkin araştırma soruları şunlardır:

1. Eylem öğrenme sürecine katılanların karar verme becerileri program öncesinde ve sonrasında farklılaşmakta mıdır?
2. Eylem öğrenme sürecine katılanların çatışma yönetimi becerileri program öncesinde ve sonrasında farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın nitel boyutu, katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle yürütülmüştür. Nitel boyutun temel amacı eylem öğrenme sürecine katılanların sürece ilişkin algılarını belirlemektir. Bu bağlamda, nitel boyuta ilişkin araştırma soruları şunlardır:

1. Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Programı'nın (EÖYYP) karar verme becerilerine etkisine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
2. EÖYYP'nin çatışma yönetme becerilerine etkisine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
3. EÖYYP'ye katılanların eylem öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen, karmaşık hale gelen ve küreselleşen dünya, kurumların liderlerini bu değişime ayak uydurmaya mecbur etmektedir. Liderlerinin yeteneklerini geliştirmek ve onlara yeni beceriler kazandırmak isteyen hem büyük hem de küçük ölçekli şirketler, liderlik geliştirme yöntemlerine başvurmaktadır. Eylem öğrenme de farklı şekillerde

dizayn edilip uygulanabilen ve değişimin hızını artıran etkili bir öğrenme metodu olması sebebiyle liderlik becerilerini geliştirmede tercih edilmektedir (Hicks, 2000). Hatta eylem öğrenme, esnek ve her alana uyarlanabilir olması sebebiyle tüm düzeydeki liderlerin geliştirmesinde etkili bir çözüm, oldukça güçlü bir metot olarak görülmektedir (Marquardt, 2004; Skipton Leonard ve Lang, 2010; Taylor, 2010).

Eylem öğrenmenin liderlik becerilerinin gelişmesini artırdığı birçok araştırmayla (Lamm, 2000; Acker-Hocevar, Pisapia ve Coukos-Semmel, 2002; Boulden ve De Laat, 2005; Lee, 2005) kanıtlanmıştır. Eylem öğrenmenin problem çözme becerileri (Ram ve Trehan, 2009; Trehan ve Pedler, 2009; Fain, 2011; Bwegyeme ve Munene, 2015), eleştirel düşünme becerileri (Soffe, Marquardt ve Hale, 2011), işbirlikçilik (Skipton Leonard ve Marquardt, 2010) gibi birçok liderlik yeterliklerinin geliştirilmesinde de önemli rol oynadığı görülmüştür. Roberts ve Coghlan (2011) eylem öğrenmenin örgütlerin sosyal sermayelerini de geliştirebildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Skipton Leonard ve Lang (2010), araştırmalarında eylem öğrenmenin katılımcıların,

- Bilişsel becerilerini (Analitik ve stratejik düşünme, olaylara küresel bir perspektiften bakabilme gibi),
- Uygulama becerilerini (Müşteri odaklılık, planlama, program yönetimi ve sonuç odaklı olma),
- İlişki becerilerini (Etkileme, ilham verme, işbirliği, yetenek yönetimi, açık iletişim ve düzgün ilişkiler kurma),
- Öz-yönetim becerilerini (Güven sağlama, uyum, ilgi, öğrenmeyi sevme) geliştirdiğini belirtmiştir.

Eylem öğrenme, Avrupa'da, Amerika'da, Asya'da faaliyet gösteren birçok kuruluşun özellikle liderlik gelişimi konusunda başvurdukları bir yöntemdir (Boshyk, 2002). Nitekim Marquardt da (2004), Novartis, Nokia, Samsung, GE (General Electric), Siemens, Boeing gibi birçok kuruluşun eylem öğrenmeyi kullandıklarını belirtmiştir. ABD Ticaret Bakanlığı, kurumunun ihtiyacı olduğunu düşündüğü liderlik davranış ve becerilerini geliştirmek amacıyla eylem öğrenmeye başvurmuştur ve katılımcıların temel liderlik becerilerinde gelişmeler gözlemlemiştir. Dünyanın önde gelen havacılık şirketlerinden biri olan Boeing, liderlerinin yeterliliklerini geliştirmek için liderlik programı aramış ve 1999 yılında eylem öğrenme metodunun kullanıldığı Küresel Liderlik Programına (KLP) dahil olmuştur (Marquardt, 2003; Skipton Leonard ve Lang,

2010). Genel sonuçlara bakıldığında KLP'nin programa katılan yöneticilerin yeterliliklerine oldukça olumlu katkıları olduğu görülmüştür. Hatta katılımcılardan biri daha önce de bir liderlik programına katıldığı fakat eylem öğrenmenin gerçek hayattan sorunlarla ilgilenmesinden dolayı KLP'yi daha başarılı bulduğu belirtmiştir. Ulusal Sağlık Enstitüleri'nden biri de dört aylık bir eylem öğrenmeye başvurup olumlu sonuçlar almıştır (Skipton Leonard ve Lang, 2010).

Eylem öğrenme yalnızca büyük şirketlerin başvurduğu bir yöntem değildir. NCSL'nin 2002-2003 yıllarında "New Visions" adlı programı kapsamında içerisinde eylem öğrenmenin de yer aldığı on dört farklı yaklaşımla okul müdürlerine eğitimler verilmiştir. Eğitim sonunda eylem öğrenmenin, mentorluk, koçluk, liderlik portfolyoları, problem temelli öğrenme gibi birçok süreç temelli yaklaşım arasında en güçlü metot olduğu katılımcı görüşleriyle de desteklenmiştir (Bush ve Glover, 2005). Virginia Eyaleti'ndeki Fairfax County Devlet Okulları'nın müdürleri ve müdür yardımcılarına yönelik gerçekleştirilen eylem öğrenme oturumları ile okul yöneticilerinin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları zorluklara yönelik strateji geliştirmeleri sağlanmıştır (Marquardt, 2004, s.33).

Yaklaşık altı ay süren LeaderLab programı da eylem öğrenmeyi kullanarak yöneticilerin örgütlerinde daha etkili olmalarını hedeflemiştir. %25 oranında eğitim ve kamu sektöründen olmak üzere daha çok orta ve üst düzey yöneticilerin katıldığı programda temel amaç, eylem öğrenme sürecini kullanarak katılımcıların liderlik becerilerini geliştirmektir. Deneysel olarak yürütülen çalışmada, programın önemli değişiklikler yapma ve yeterlilikleri geliştirme açısından katılımcılara olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının puanları kıyaslandığında da aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (Weindling, 2004).

Eylem öğrenme, yetişkin eğitiminde başarılı bir yöntemdir (Ingram, Biermann, Cannon, Neil ve Waddle, 2000; Dilworth ve Willis, 2003; Kim, 2003). Fakat eylem öğrenmeyi konu alan bu çalışmalar genellikle görüşme, gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylem öğrenmenin etkililiğinin ölçülmesinde nicel yöntemlerin çok kullanılmaması birçok araştırmacı tarafından da bir eksiklik olarak görülmektedir (Kim, 2007; Skipton Leonard ve Marquardt, 2010; Volz-Peacock, Carson ve Marquardt, 2016). Ayrıca Gümüş ve Ada (2017), Türkiye ve ABD'de görev yapan

ilköğretim kurumu müdürlerinin görüşlerini incelediği çalışmasında, Türkiye’de görüşüne başvurduğu katılımcıların kendilerine en çok yarar sağlayan mesleki gelişim faaliyetinin, meslektaşlarla yapılan toplantı, görüşme ve uzun süreli yerel hizmet içi eğitim programları olduğu sonucuna ulaşmıştır. ABD’de görev yapan okul müdürlerinin de, deneyimlerinden yararlanabileceği bir mentora sahip olmanın ve yine Türkiye’deki katılımcılar gibi meslektaşlar ile yaptıkları toplantıların kendilerine yarar sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları eylem öğrenme yönteminin temelindeki deneyimlerin paylaşılması prensibi ile tamamen örtüşmektedir. Bu araştırma, kullandığı karma metot ile bu konuda dile getirilen eksikliğin giderilmesini ve Türkiye’de yönetici yetiştirme hususunda bu yöntemin kullanılmaya başlanması için önayak olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu araştırmanın yöntemsel yaklaşımı ile alanyazındaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

21. yüzyılda örgütler için eğitim ihtiyacının saptanmasını önemli kılan en temel faktör, değişim olgusudur (Barutçugil, 2004, s.299). Bu değişimler çerçevesinde kendini her zaman yetiştirmek ve geliştirmek zorunda olan örgütlerin başında eğitim kurumları, çalışanların başında da eğitim yöneticileri gelmektedir. Bu noktada da okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde en temel unsurlardan biri okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları ile bu ihtiyaçlarının tespit edilmesidir. Bu nedenle okul yöneticisi yetiştirme programları hazırlanmadan önce eğitim ihtiyaçlarının doğru analiz edilmesi, istenilen kazanımlara ulaşmada büyük önem taşımaktadır (Kesim, 2009). Alanyazında okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları ile ilgili çeşitli çalışmalar (Taşkın, 2001; Kesim, 2009; Akın, 2012; Karabatak, 2015) bulunmasına rağmen, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılacak etkililiği sınanmış bir yöntem önerilmemiştir. Bu çalışmada kullanılan veri madenciliği teknikleri ile alanyazındaki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı 2016-2017 öğretim yılı Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden toplamda 38 okul yöneticisi ve yönetici adayları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, gerçekleştirilen eylem öğrenme programı ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eylem Öğrenme: Karmaşık ve gerçek sorunlar üzerinde çalışmak amacıyla bir araya gelmiş bir grup gönüllü meslektaşın sürekli öğrendikleri ve öğrendiklerini yansıttıkları bir süreçtir (Brockbank ve McGill, 2003; s. 11).

Çatışma Yönetimi Stratejisi: Çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüşeli, 1994: s. 22).

Karar Verme: Bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğunda, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliştir (Kuzgun, 1993). Başka bir ifadeyle bireyin ulaşmak istediği hedefe yönelik alternatif yollardan birisini seçmesidir (Deniz, 2002).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1. Dünyada Okul Yöneticisi Yetiştirme

Yönetici yetiştirme uygulamaları dünyada zamanla farklı bir çehre kazanmıştır. Hem göreve başlamadan hem de görevdeyken verilecek eğitimlerin niteliği okul yöneticilerinin etkililiğini olumlu yönde etkileyecektir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin gerçek sorunları ele alabilmesine, aldıkları eğitimle deneyim kazanmasına olanak tanıyan hazırlık programlarının gerekliliği birçok araştırmayla ortaya konmuş bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Davis, Darling-Hammond, LaPointe ve Meyerson, 2005; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr. ve Cohen, 2007).

Alanyazın incelendiğinde etkili yönetici yetiştirme uygulamalarında tek bir yöntemden bahsetmek mümkün değildir. Fakat bu amaçla hazırlanmış eğitim programlarında teorik ve pratik bilginin dengeli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (OECD, 2009a). Bu programları Beatriz, Deborah ve Hunter (2008), mentorluk / koçluk, iş temelli deneyimsel öğrenme, akran desteği, ağ oluşturma ve resmi liderlik öğrenim programları olarak sıralamıştır. Weindling (2004) ise okul yöneticisi geliştirme programlarının mentorluk, koçluk, yansıma fırsatları, problem temelli öğrenme ve durum çalışmaları, eylem öğrenme, hikâye anlatımı (öyküleme), drama, dergiler, portfolyolar, e-öğrenme, bilgisayar simülasyonları, kohortlar, gruplar ve öğrenme toplulukları gibi uygun öğrenme kuramlarının benimsenmesi yoluyla gerçekleştirilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca devletlerin kültürel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenmiş ISLLC standartları gibi standartların da program içeriklerinin oluşturulmasında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Davis vd., 2005; Bush, 2009).

Yenilikçi ve geliştirici okul yöneticisi yetiştirme programlarının önemli birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler içeriklerine göre gruplandırılacak olursa şöyle sıralanabilir (Jackson ve Kelley, 2002; Davis vd., 2005; Darling-Hammond vd., 2007):

- Mesleki standartlarla uyumlu ve eğitime, örgütsel gelişime ve değişim yönetimine odaklanmış araştırma temelli içerik,
- Hedefler, öğrenme aktiviteleri ve bir dizi paylaşılan değer, inanç ve etkili örgütsel uygulamalar hakkında bilgiyi birbirine bağlayan müfredat uyumlu içerik,
- Adayların liderlik bilgi ve becerilerini uzman bir uygulayıcının rehberliğinde uygulamalarını sağlayan alan temelli stajlar,
- Teori ve pratiği ilişkilendiren ve yansımaya destekleyen durum çalışmaları, eylem araştırması ve projeler gibi problem temelli öğrenme stratejileri,
- İşbirliği, takım çalışması ve karşılıklı desteğe olanak tanıyan kohort yapılar,
- Modelleme, sorgulama, gözlemleri destekleyen mentorluk veya koçluk,
- Üniversitelerle okul bölgeleri arasındaki işe alım, hizmet içi, hizmet öncesi her tür eğitim amaçlı işbirliği.

Bush (2009), okul yöneticisi yetiştirme programlarını süreç bakımından *bireyselleştirilmiş* ve *grupla öğrenme* olarak iki sınıfa ayırmaktadır. *Bireyselleştirilmiş öğrenmede* yöneticilerin belirli ihtiyaçlarına yönelmenin olduğunu ve bunun da kolaylaştırıcılık, mentorluk ve koçlukla sağlanabileceğini vurgulamıştır. *Grupla öğrenmenin* ise eylem öğrenme, ağ oluşturma, okul ziyaretleri ve portfolyolarla gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Birçok okul yöneticisi geliştirme programında, yetişkin öğrenmesine dayalı olarak daha dinamik öğrenme deneyimlerine imkân tanıyan köklü ve güçlü pedagojik uygulamaların kullanımı vurgulanmaktadır. Bu uygulamalar, deneyimsel öğrenme, yansıtıcı uygulama, yapılandırılmış diyalog, problem temelli öğrenme ve öğrenme toplulukları ile etkileşimi kapsamaktadır. Adı geçen uygulamaların genel amacı, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve kapasitelerine katkıda bulunmalarını sağlamaktır (Orr, 2006). Örneğin bu uygulamalardan biri olan deneyimsel öğrenme, bir deneyim döngüsü yoluyla öğrenmeyi, öğrendiklerini kavramsallaştırmayı ve yansıtmayı kolaylaştırmaktadır (Kolb, 2014). McGill ve Beatty (1995) eylem öğrenmenin, “*deneyimsel öğrenme döngüsü*” ile sürekli öğrenme ve yansıtma sağladığını belirtmiştir.

Bu nedenle eylem öğrenme, deneyimsel öğrenme olarak dolayısıyla okul yöneticisi geliştirme programları için uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

2.2. Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme

Türkiye’de yönetici yetiştirme hususundaki çalışmalarının tarihi Osmanlı Devleti’ne dayanmaktadır. Bu konudaki ilk örnek de Enderun mektepleridir. 2. Murat tarafından kurulan ve Fatih Sultan Mehmet zamanında gerçek değerine kavuşmuş olan Enderun mektepleri, devşirme ile seçilen hem zihinsel hem de fiziksel olarak üstün beyin gücüne sahip seçkin gayrimüslim çocukların yetenekleri temel alınarak iyi ve sadık birer üst düzey devlet adamı, yönetici, asker ve sanatkâr ruha sahip olanlara sanat eğitimi vererek yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Acar, 2002; Karataş, 2014). Faaliyetlerini 1909’a kadar sürdürmüş olan Enderun mekteplerine önceden genellikle Balkanlardan ve gayrimüslimlerden devşirilse de zamanla Anadolu’dan ve Müslümanlardan da çocuklar alınmaya başlanmıştır (Gündüz, 2016). Enderun mekteplerinde yönetici adaylarında yeterlik, eşitlik, hak ve adalet, hoşgörü gibi birçok özellik aranmaktadır (Kaya, 1979; Bursalıoğlu, 1987; Akt. Balcı, 2004, s.23).

Cumhuriyetin kuruluşu ile Türkiye’deki okul yöneticisi yetiştirmede kronolojik açıdan sıralanacak olursa dört temel modelden bahsetmek mümkündür: (1) Çıraklık Modeli, (2) Eğitim Bilimleri Modeli, (3) Sınav Modeli (Ek Ölçütler Modeli), (4) Keyfilik Modeli (Balcı, 2008; Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Danimarka, Fransız, İsveç ve İtalyan modelleriyle benzerlikleri olan *Çıraklık Modeli* 789 Sayılı Maarif Teşkilatı’na Dair Kanununun 12. Maddesi olan “*Meslekte asıl olan öğretmenliktir*” maddesi ve ‘*Yöneticiliğin okulu yoktur*’ anlayışını taşıyan, dolayısıyla öğretmen olmanın okul yöneticisi olmak için yeterli görüldüğü bir modeldir (Şimşek, 2002; Şimşek, 2004; Cemaloğlu, 2005). Modelde merkeziyetçi bir yapıdan söz etmek mümkündür çünkü okul yöneticisi okulu “*kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda*” yöneten, merkezi otoritenin okuldaki temsilcisi olarak görülmektedir (Şimşek, 2004). Bu modelin varlığı, Cumhuriyetin ilanından 1970’lere dek okul yöneticiliğinin ayrı bir meslek olarak görülmesi hususunda dile getirildiği önerilerin hiçbirinin dikkate alınmadığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Eğitim Bilimleri Modeli, 1970'lerin sonlarında başlayıp 1998'e kadar süren, akademik çevrenin model olarak uygun bulduğu ve eğitim fakültelerinin lisans düzeyinde eğitim veren eğitim yönetimi ve planlaması bölümlerinden mezun kimselerin öğretmen olarak atandığı bir dönemdir. Bu modele göre yönetim, bilimsel bir çalışma alanıdır ve yöneticinin bu konuda akademik bilgisinin olması gerekmektedir (Şimşek, 2004). Modelin benimsendiği süre içerisinde Abant İzzet Baysal, Ankara, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, İnönü, 100. Yıl ve 18 Mart üniversitelerinde eğitim fakülteleri bünyesinde lisans düzeyinde *Eğitim Yönetimi ve Planlaması* bölümleri açılmıştır. Eğitim Bilimleri Modeli, 1993 yılında gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı'nda da okul yöneticisi yetiştirilmesinde uygun bir model olarak belirtilmiştir. Bu dönemde 1998 yılında açılan lisans düzeyindeki eğitimler yerini yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitime bırakmış ve okul yöneticisi atamalarının bu programı bitirmiş adaylardan yapılması yönünde konular sık sık gündeme getirilmişse de uygulamaya geçirilememiştir (Kayıkcı, 2001; Günay, 2004). Ayrıca modelin uygulandığı dönem içinde eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi konusu ilk kez ciddi olarak 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1985-1989) ele alınmıştır. Bu planda okul yöneticiliğinin bir meslek olması, yönetici seçiminin birtakım ölçütlerle yapılması, yöneticilerin eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere yer verilmesi gibi konularda birtakım kararlar alınmıştır (Çelik, 1990; Şimşek, 2004).

1998 tarihli Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelik ile *Sınav Modeli* ya da *Ek Ölçütler Modeli* dönemi başlamıştır. Bu modelde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetici ataması yapılırken adayların gerçekleştirilen sınavdan en az 70 puan alması, herhangi bir alanda lisansüstü eğitim yapmış olması, eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayımlanmış eserinin olması gibi kıstaslar dikkate alınmıştır. Buna göre başarılı olanlara geçerlilik süresi beş yıl olan yöneticilik sertifikaları verilmiştir. Bununla birlikte bu modelin uygulandığı sıralarda okul yöneticilerinin üniversitelerin desteği ile hizmet öncesinde yetiştirildikten sonra göreve başlamalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Şimşek, 2004; Balcı, 2008; Karabatak, 2015).

Balcı'nın (2008) Keyfilik Modeli olarak tanımladığı dönemde ise çıkarılan iki yönetmelikle (2004 ve 2007 yılı yönetmelikleri) önce 120 saatlik yetiştirme programı, daha sonra ise sınavlar kaldırılmıştır. Keyfilik Dönemi'nin ardından Türkiye'de okul

yöneticisi atama yönetmeliklerinin çok sık aralıklarla değiştiği görülmektedir. Taş ve Önder (2010), 2004 ve 2010 yılları arasında yaklaşık otuz adet yönetmelik ve genelgenin çıkarıldığını belirtirken, Atalay-Mazlum da (2018) 2011 yılından 2017 yılı da dahil olmak üzere yedi yılda altı adet yönetmeliğin yürürlüğe girdiğini fakat hiçbirinin uzun ömürlü olamadığı sonucuna varmıştır. Bu da Türkiye’de yıllardır yönetici atama konusunda bir sistem oluşturulamadığını göstermektedir. 2011-2017 yılları arasında çıkan atama yönetmeliklerinde de (MEB, 2011; MEB, 2013a; MEB, 2013b; MEB, 2014; MEB, 2015; MEB, 2017) yönetici yetiştirmeden bahsedilmediği görülmektedir.

Türkiye’de yıllardır okul yöneticilerine yönelik yalnızca hizmet içi eğitimler verilmektedir (Karip ve Köksal, 1999; Türkkorur, 2003; Karabatak, 2015). Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 3 Mart 1924’te yürürlüğe girmesi ile eğitim öğretim faaliyetleri tek merkezden yürütülmeye başlanmıştır. Atılan bu adım sayesinde eğitim örgütlerinin yönetim, teftiş ve öğretmen ihtiyacını karşılaması amacıyla 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’ne bağlı Pedagoji Bölümü kurulmuştur. Yine aynı yıl, pragmatizmin öncüsü John Dewey, Atatürk’ün davetiyle Türkiye’ye gelerek Türk Eğitim Sistemi hakkında incelemelerde bulunmuş ve incelemeler sonucu okul yöneticisi yetiştirme hususunda ders ve programların açılması yönünde önerilerde bulunmuştur (Cemaloğlu, 2005). 1946 yılında ise 3. Milli Eğitim Şurası’nda, eğitim yönetiminin öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak görülmesi ve eğitim yöneticiliği yapacak kişilerin başarılı öğretmenlerden seçilerek, kurulması önerilen Yönetim Enstitüsü veya Akademisi’nde iki yıl eğitim alması önerilmiş, fakat uygulamaya konulamamıştır (Pelit, 2013). Günay (2004), Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren hizmet içi eğitimlerin Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) Uzmanlık Programı, Merkezî Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP), Millî Eğitim Akademisi ve üniversiteler tarafından verildiğini belirtmiştir. 1953’te Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi’nin (TODAİE) açılması ile kamu yönetimi çatısı altında eğitim yönetimi alanında yüksek lisans programı başlatılmıştır. Fakat verilen eğitim, tam olarak eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik değil, kamu yönetimi alanında yönetici yetiştirme amaçlıdır. TODAİE dışında 1962 yılında hazırlanan *Merkezî Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi* (MEHTAP) raporu ile varlığına ihtiyaç duyulan eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için üniversitelerde eğitim fakülteleri veya eğitim bölümleri açılmasının bir gereklilik

olduğu vurgulanmıştır (Cemaloğlu, 2005; Özmen ve Kömürlü, 2010). 23.10.1989 tarihli 385 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurulması öngörülen *Millî Eğitim Akademisi*, eğitim yöneticiliğinin Millî Eğitim Bakanlığı'nca ayrı bir uzmanlık alanı olarak benimsenmesini sağlayan önemli bir adım olarak değerlendirilmiştir. Çünkü akademi, verdiği hizmetiçi eğitimlerle eğitim yöneticisi yetiştirilmesine ve geliştirilmesine imkân tanımıştır (Günay, 2004). Bunların dışında üniversitelerin de “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği” bölümlerinin lisansüstü düzeyde eğitim verdiği bilinmektedir (Günay, 2004; Karabatak, 2015). Günümüzde ise okul yöneticilerine yönelik eğitimler, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne yürütülmektedir. Ancak düzenlenen yönetici eğitim programlarındaki derslerin teoriye dayalı olduğu, içeriklerin yönetsel ihtiyaçlara cevap veremediği ve uygulama yönünün eksik kaldığı, özellikle yenilikçi eğitim programlarında yer alan deneyimsel öğrenme temelinde yaklaşımlara yer verilmediği görülmektedir.

2.3. Eylem Öğrenme

Eylem öğrenme, gerçek zamanlı bir sosyal öğrenme sürecidir (Taylor, 2010). Bu sürecin “babası” kabul edilen (Dunn, 2002; Marquardt, 2003; Boshyk ve Dilworth, 2010, s.4) Revans, eylem öğrenmenin tek bir cümle ile tanımlamaktan kaçınmış ve bu yaklaşımın tek bir formunun olmadığını, tek bir formül ya da bir teknik olarak görülmemesi gerektiğini dile getirmiştir (Pedler, 2008, s.3). Pedler'e (2008, s.1) göre eylem öğrenme, bireyin, ekibin, örgütün hatta tüm sistemin değişmesi için öğrenme ve problem çözme becerisini sağlayabilen bir yaklaşımdır. Revans'a göre ne eylem olmadan öğrenme ne de ciddi ve kasıtlı öğrenme olmadan eylem gerçekleşmektedir (Pedler, 2008; s.5). Ayrıca eylem öğrenme, karmaşık ve gerçek sorunlar üzerinde çalışmak amacıyla bir araya gelmiş bir grup gönüllü meslektaşın sürekli öğrendikleri ve öğrendiklerini yansıttıkları bir süreç olarak da tanımlanmaktadır (Brockbank ve McGill, 2003; s. 11).

Eylem öğrenme, yansıma ve eylem arasındaki ilişkiyi geliştirebilen bir yaklaşımdır. Yansıma kelimesinden anlaşılması gereken şey, tecrübelerden öğrenmek olarak düşünülebilir. Çünkü geçmiş olayları gözden geçirerek eylemlerimizi

anlamlandırmak ve gelecekteki olası durumlara karşı yeni davranış biçimleri bulmak bu sürecin işlevini ortaya koymaktadır (Brockbank ve McGill, 2003; s. 13).

Eylem öğrenme konusunda literatürde farklı birçok tanıma rastlamak mümkündür. Fakat genel olarak tanımlarda geçen şu unsurlar eylem öğrenme sürecini anlamak açısından önemli görülmektedir (Zuber-Skerrit, 2002):

- Yaparak öğrenme,
- Deneysel öğrenme,
- Uygulamaya yansıtma,
- Açık olma,
- Fikirlerin paylaşımı,
- İşbirliği,
- Sinerji,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Hayat boyu öğrenme,
- İşyerinde öğrenme.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak eylem öğrenmeyi bir grup insanın bir araya gelerek bir sorun hakkındaki deneyim ve fikirlerini paylaştıkları ve bireyi soruna karşı çözüm üretip hayata geçirmesine teşvik eden bir süreç olarak tanımlamak mümkündür.

2.3.1. Eylem Öğrenmenin Tarihi

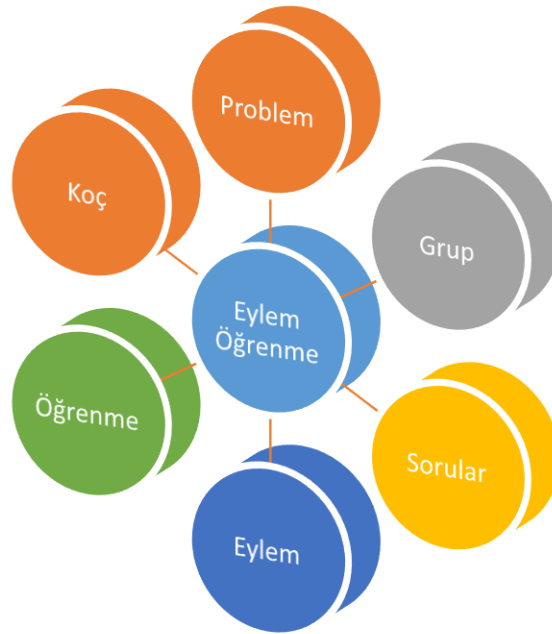
Eylem Öğrenme ilk olarak 1945 yılının Ekim ayında İngiltere'de başlamış; zamanın büyük işletmelerinden Ulusal Kömür Kurulu (National Coal Board), Revans'tan madenlerin verimliliğini ve emniyetini artırmak için bir plan yazmasını istemiştir. Revans, bu isteğin yerine, alan yöneticilerinin çözmekte zorlandıkları sorunlarına çözüm bulmak için grup incelemesini kullanarak birbirleriyle ve diğer kişilerle öğrenmesini teşvik edeceği bir personel koleji kurmalarını önermiştir (Revans, 1982, Revans, 1998). Böylelikle Revans öncülüğünde eylem öğrenme modeli oluşturulmaya başlanmıştır. Revans, kömür madenciliği için yaptığı çalışmalarından sonra Londra'daki hastanelerde eylem öğrenme yaklaşımı hakkındaki çalışmalarına başlamış ve personel etkileşimlerinin kolaylaştığını ve böylece birbirlerinin sıkıntıları

ve koşullarını iyileştirmek için neler yapılabileceği hakkında fikirler paylaştıklarını deneyimlemiştir (Revans, 1981).

İlk eylem öğrenme programlarından günümüze kadar tüm dünyada bu yaklaşımla birçok program uygulanmıştır (Marquardt, 2004) ve zamanla bu kavramın birçok varyasyonu oluşturulmuştur (Taylor, 2010). Sürekli değişip geliştiği için Boshyk (2010), eylem öğrenmeyi *birden çok kapısı olan bir eve* benzetmektedir. Ancak ne kadar farklı şekillerde gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, tüm bu eylem öğrenme türlerinin temelinde, gerçek zamandaki gerçek sorunların çözülmesi için harekete geçilmesi, çözüme ulaşmakta deneyimlerin önemli yer tuttuğu ve yine tüm bu eylem öğrenme türlerinin, sorular ve yansıtımlarla gerçekleştirilmesi vardır (Marquardt ve Waddill, 2004). Dolayısıyla insanlar eylem öğrenme evine istediği kapıdan girse de sonuçta temel yapısı değişmeyen tek bir eve girmiş olacaklardır.

2.3.2. Eylem Öğrenmenin Altı Temel Öğesi

Eylem öğrenmenin birbiriyle ilişkili ve birbirini destekler nitelikte altı önemli bileşeni vardır: **Problem, grup, sorular, eylem, öğrenme, koç** (Marquardt, 2004; Marquardt ve Waddill, 2004). Eylem öğrenmenin bileşenleri Şekil 1’de görüldüğü gibidir.



Şekil 1. Eylem Öğrenmenin Altı Temel Bileşeni

2.3.2.1. Problem

Eylem öğrenmenin birinci ve en önemli bileşeni problemidir. Eylem öğrenmede problemin önemli, acil, bireyin çözmekte zorlandığı türde, gruptaki üyelerin yetenekleri ve yeterlikleri dâhilinde anlaşılabilir ve çözümlenebilir olması beklenmektedir (Marquardt, 2004, s.30). Revans'a göre eylemin başlangıç noktası problemidir çözüm olarak tek bir “doğru cevap” yoktur (Pedler, 2008). Bunların yanı sıra grubun bir veya daha fazla üyesi (grubun tüm üyelerinin aşinalığı olmaması şartıyla), az da olsa probleme aşina olmalıdır. Basit ve küçük problemler eylem öğrenme için konu olarak seçilmemelidir (Marquardt, 2004, s.21).

2.3.2.2. Grup (Set)

Eylem öğrenmenin ikinci bileşeni olan set, birlikte çalışmak için düzenli şekilde bir araya gelen küçük gruplardır (Weinstein, 2012). Başarılı liderler, takımlar ya da örgütler oluşturmak için oldukça güçlü bir problem çözme aracı olan eylem öğrenme, gerçek problemler üzerinde çalışan, eyleme geçen, bireysel, takım ve örgüt olarak yaparak öğrenen küçük bir grupla gerçekleştirilen bir süreçtir (Marquardt, 2004, s. 2). Gruba dâhil olacak kimselerin olaya farklı perspektiflerden bakabilme yeteneğine sahip olmaları, sorunlara farklı çözümler sunabilecek yetide olmaları, deneyim düzeylerinin farklılık göstermesi süreç açısından önemli görülmektedir (Dilworth ve Willis, 2003; Soffe vd., 2011). Eylem öğrenme grubundaki (set ya da takım da denilmektedir) ideal katılımcı sayısı, en az dört en çok sekiz olarak uygun görülmektedir (Marquardt, 2004, s.3; Pedler, 2011, s.98). Gruptaki kişi sayısının az olması da çok olması da beraberinde birtakım güçlükleri getirmektedir. Marquardt (2004, s. 48), bu güçlükleri şöyle sıralamıştır:

Gruptaki kişi sayısının sekizden çok olması halinde,

- Katılımcıların sürece katılım sürelerinde azalma yaşanabileceğinden görüşlerini dile getirebilmek ya da sorularını sorabilmek için kişi agresif davranışlar sergileyebilir ya da kişinin mizacı gereği girişken değilse ya da öne çıkmaktan hoşlanmıyorsa katılımcı pasif kalmayı tercih edebilir.

- Grup içinde küçük sohbet grupları oluşma ihtimali artmaktadır. Sekiz kişilik bir eylem öğrenme grubu altmış dört (sekizin karesi) farklı şekilde sohbet edebilecekken, on kişilik grup yüz (onun karesi) farklı şekilde ikili konuşmalar yapabilir. Dolayısıyla iletişim karmaşık bir hal alabilir.
- Kısa sürede karara bağlanması umulan sorunların çözümü için daha fazla zaman gerekecektir.

Gruptaki kişi sayısının dörtten az olması halinde,

- Sınırlı sayıda farklı perspektifler, grupta olacaktır. Dolayısıyla ortaya konulacak çözüm ya da stratejiler yenilikçi olamayacaktır.
- Sorunun karmaşıklığının doğru şekilde anlaşılmasına engel olabilir. Dolayısıyla soruna farklı yönlerden bakmakta ya da sunulan çözümlerin olası etkilerini çözümlenmekte zorluklar yaşanabilir.
- Katılımcılar birbirlerinin bakış açısını ve varsayımlarını daha az tartışabilirler.
- Grubun, sorundan dolayı gözü korkabilir.
- Grubun enerjisi düşebilir; gruptaki bir kişi diğer iki üyenin tutumunu kolayca etkileyebilir.
- Eylem öğrenme koçu tarafından gündeme getirilen yansıtıcı öğrenme sorularına yanıt olarak daha az geri bildirim olacaktır.

2.3.2.3. Sorular

Eylem öğrenmede üçüncü bileşen sorulardır. Eylem öğrenme girişiminin başarıyla sonuçlanmasında önemli olan etken, anlaşılır sorular sormak ve bu soruları yansıtıcı şekilde dinlemektir. Eylem öğrenmede doğru cevaplara değil, doğru sorulara odaklanılır. Sorular, grupta kaynaşmaya, yeniliklere, öğrenme sonuçlarını geliştirmeye yardımcıdır. Albert Einstein'ın "*Eğer bir problemi çözmek için altmış dakikam olsaydı ve hayatım buna bağlı olsaydı, bu bir saatin 55 dakikasını doğru soruyu bulmaya çalışmakla geçirirdim. Çünkü doğru soruyu sorduktan sonra, cevabı kolaylıkla beş dakikada verebilirim.*" sözü de doğru soruyu bulmanın işleri ne kadar kolaylaştıracağına bir göstergesi olarak kabul edilebilir ve Sokratik metotta da olduğu gibi sorular, cevaplardan çok daha önemlidir (Adams, 2010; Phillips, 2011, s.20).

Revans (1982, 1989), soru sormanın eylem öğrenmede ne kadar önemli olduğunu anlaşılması için süreci şöyle formülize etmiştir:

$$L = P + Q$$

Eşitlikte kısaltılarak verilen L harfi “Learning-Öğrenme”, P harfi “Programmed Instruction-Programlanmış Öğretim”, Q harfi ise “Questioning Insight-Fikir Sorgulama” anlamına gelmektedir. Revans’a göre problemler, bulmacalar (yapbozlar) gibi bir uzman yardımı ve programlanmış bilgi uygulamalarıyla “en iyi çözüm”lere ulaştırılabilecek özelliğe sahip değildir. Aksine problemlerin tek doğru çözümü yoktur, problem yalnızca fikir sorgulamalarıyla (Q) farklı yollardan ele alınabilir (Pedler, 2008, s.11).

Eylem öğrenmenin diğer problem çözmeye yaklaşımlarından farkı, çözümlerden ziyade sorulara odaklanmasıdır (Marquardt, 2004, s.69).

Eylem öğrenme oturumlarını başlatan üç temel soru vardır (Pedler, 2008, s.56):

- Sorun hakkında kim ne biliyor?
- Sorun kim için önemli?
- Sorun hakkında kim, ne yapabilir?

Ayrıca eylem öğrenmede koçun işini kolaylaştıran bazı sorular da vardır, bunlar da şöyle sıralanabilir (Pedler, 2008, s.57):

- Ne yapmaya çalışıyorum?
- Eyleme geçmemde beni durduran şey nedir?
- Bu konuda ne yapabilirim?
- Ne yapmaya çalıştığımı kim biliyor?
- Benim yapmaya çalıştığım şey kim için önemli?
- Başka kim yardım edebilir?

Eylem öğrenmede kullanılan bu tür soruların grupta farkındalığı artıran birçok amacı vardır ve bunlar da şöyle sıralanmaktadır (Adams, 2010):

- Bilgi toplamak,
- Cevaplar ve çözümler için zemin hazırlamak,
- Varsayımları ortaya çıkarmak,
- Stratejik, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmek,
- Öğrenmek ve yansıtmak,
- Problemleri çözmek ve kararlar vermek,

- Anlaşmazlıkları tartışmak ve çözmek,
- Strateji geliştirmek için hedefler oluşturmak,
- Dinlediğini belli etmek,
- Gruptaki ilişkiyi, işbirliğini kurmak ve sürdürmek,
- Fikir üretebilecek konuşmaları ve eylemi kolaylaştırmak.

Eylem öğrenme sürecinde soruların dört temel faydası vardır: Problem çözme, takım kurma, liderlik geliştirme, öğrenmeyi geliştirme (Marquardt, 2004, s. 72).

Problem Çözme

Eylem öğrenme, örgütlerin hızlı değişimlere cevap vermelerine yardımcı olmak için zaman zaman en pratik ve etkili problem çözme araçlarından biri olarak bulunmuştur (Marquardt, 2011). Eylem öğrenme sürecinde sorular yalnızca cevaplar bulmak için değil, gruptaki herkesi düşünmeye zorlamak için de yöneltilir (Marquardt, 2004, s.73). Bu sayede çözüme ulaşması istenen problemin farklı perspektiflerde ele alınmasının sağlandığı söylenebilir.

Takım Kurma

Eylem öğrenme sürecinde sorular oldukça önemlidir. Çünkü soru sorabilmek de soruları cevaplayabilmek de dinlemeyi gerektirir ve hem sorunu paylaşan katılımcıyı hem de sorusu dinlenen kişileri özel ve önemli hissettirmektedir (Marquardt, 2004, s.73). Bu sayede katılımcılar takım içinde sinerji, işbirliği ve bütünlüğü sağlayabilirler.

Liderlik Geliştirme

Doğru sorular sorabilme yeteneği, liderlik edebilmek için oldukça önemlidir (Cohen, 2011; Marquardt, 2014). Eylem öğrenmede de sürecin sorularla sürdürüldüğü göz önüne alındığında liderlik açısından önemli bir yaklaşım olduğu düşünülebilir. Nitekim doğru sorular sormak, doğru tepkiler almaya, doğru tepkiler ise doğru eylemlerde bulunulmasını sağlamaktadır (Marquardt, 2004, s. 74). Başkalarını ve kendisini sorgulamanın eşsiz bir güç olarak nitelendirildiği (Marquardt, 2014, s. 262) eylem öğrenme ile yöneticilerin kendilerini geliştirme imkânı buldukları, yeni fikirlere teşvik edildikleri, liderlik becerilerine katkı sağladığı da birçok çalışmada (Marquardt, 2000; Boulden ve De Laat, 2005; Choi, 2005; Lee, 2005; Mullen, Rodríguez ve Allen, 2015) belirtilmiştir.

Öğrenmeyi Geliştirme

Eylem öğrenmede yalnızca sunulan problem ve tek bir çözüm öğrenilmez, aynı zamanda probleme sebep olan nedenler ve çözümleri de sorulan sorularla derinlemesine sorgulanır (Marquardt, 2004, s. 75). Bu sayede de problemin sahibi farklı perspektiflerden bakan katılımcıların soruları ile sorununu daha iyi öğrenmiş, süreçteki diğer katılımcılar da böyle bir sorunu yaşamışçasına irdeleyerek sorun ve çözüm yolları hakkında bilgi sahibi olacaktır.

2.3.2.4. Eylem

Eylem öğrenmede dördüncü bileşen eylemdir. Eylem, öğrenmede grubun ya harekete geçmek için gücü olmalıdır ya da grup sorulara verilen cevapları, önerileri hayata geçireceğinden emin olmalıdır (Marquardt, 2004). Eylem öğrenmenin deneyimsel ve katılımcı bir süreci vardır. Bu süreçte birlikte çalışarak, bireylerin kendi örgütlerinin sorun alanları üzerinde düşünmeye teşvik edilmektedir. Katılımcılardan, yalnızca sorunları analiz etmeleri değil, aynı zamanda birbirlerinden öğrendiklerini uygulamaları, eyleme dökmeleri beklenmektedir (O’Neil ve Marsick, 2007; Pedler, 2011, s.205). Revans (1998, s.74), “Ne eylemsiz öğrenme ne de öğrenmeden eylem mümkündür.” sözüyle eylem ve öğrenmenin ayrı düşünülmemeyeceğini, bir işin öğrenilmesi için eyleme geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

2.3.2.5. Öğrenmeye Katılım

Eylem öğrenmede beşinci bileşen öğrenmeye katılımıdır. Örgütün bir sorununun çözülmesi örgüte acil ve kısa vadeli bir fayda sağlarken, örgütü ilgilendiren bir durumun her bir grup üyesi tarafından öğrenilmesi daha uzun vadeli fayda sağlar. Bu yüzden problemlere erken müdahale edebilmek açısından, eylem öğrenmede oluşan öğrenmenin örgütte büyük bir stratejik değeri vardır (Marquardt, 2004, s. 4).

Eylem öğrenme, egzersizler yoluyla hem örgüt üyelerine hem de örgüte fayda sağlayan uzun süreli bir öğrenme sürecidir ve öğrenmeye katılım, tüm grup üyelerince eşit şekilde gerçekleşmelidir. Süreç içindeki asıl öğrenme, grubun birlikte keşfettiği yeni anlayışlar ya da fikirlerle gerçekleşmektedir. Ayrıca öğrenme, süreçte grup üyelerinden gelen geribildirimlerin yanı sıra koçun sorduğu sorular aracılığıyla da

gerçekleşebilir (Marquardt ve Waddill, 2004). Weinstein'a (2012) göre eylem öğrenmede iki önemli unsur vardır: Birlikte "yapmak" ve "öğrenmek". Eylem öğrenme yarım ya da tam gün olacak şekilde dört ila altı hafta sürebilen oturumlardan (ve her bir oturumu yaklaşık bir-bir buçuk saat süren) oluşmaktadır (Brockbank ve McGill, 2003; s.49; Pedler, 2012; s. 23).

2.3.2.6. Koç

Eylem öğrenmede altıncı ve son bileşen koçtur. Her ne kadar "koç" terimi yerine "kolaylaştırıcı" terimini kullananlar olsa da Marquardt (2004), "kolaylaştırıcı" yerine "eylem öğrenme koçu" nu kullanmayı tercih etmiştir; çünkü öğrenme koçları, yansıtıcı sorular aracılığıyla takımın performansını ve eylemlerini öğrenmeye ve geliştirmeye odaklanırken, kolaylaştırıcılar karar alma, iletişim gibi daha çok grup süreçlerine odaklanmaktadır. Öğrenme süresince önemli ve bir o kadar acil olan soruna, üyelerin odaklanmalarını sağlamak için bir eylem öğrenme koçuna ihtiyaç duyulmaktadır. Ondan beklenen görev, oturumlarda öğrenmeye zemin olabilecek ortamı gruba sunmaktır (Weinstein, 2012). Koçun yardımları sayesinde grup üyeleri süreçte nasıl dinlediklerini, sorunlara nasıl bir bakış açıları olduğunu yansıtır. Koç, grubun neyi başaracaklarını, nerede zorlanacakları, nasıl geri beslemede bulunacakları, sürecin ne gibi etkileri olduğu gibi konularda odaklanmalarını sağlar. Üyelerin hem ne öğrendiğini hem de problemleri nasıl çözecekleri konusunda yansıtıcı görev üstlenir. Koç, eylem öğrenme sürecinde üyeleri soru sormaya cesaretlendirir fakat sorulan sorulara kendisi cevap vermez, diğer grup üyeleri cevap verir (Soffe vd., 2011). Set koçunun, grupta neler olup bittiğinin farkında olabilen, oturumun amacı dışına çıktığını fark ederek gerekli müdahalede bulunabilen objektif bir yönetici olması gerekmektedir (Weinstein, 2012, s. 140). Dolayısıyla koç, bu rolünü gerçekleştirebildiği ölçüde oturumun amacına ulaşmasına katkıda bulunabilir.

2.3.3. Eylem Öğrenmenin İki Temel Kuralı

Eylem öğrenme sürecinin doğru bir şekilde yürütülebilmesi için Marquardt (2004) iki temel kurala riayet edilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

- Açıklamalar sadece sorulara göre yapılmalıdır; grup üyeleri doğrudan sorunu çözmek için değil sorunu açıklığa kavuşturmak için nitelikli sorular sormalı ve problem sunucu da buna göre cevaplar vermelidir.
- Eylem öğrenme koçu, amaçtan uzaklaşıldığını hissettiği bir durumla karşılaştığında süreci duraklatabilme yetkisine sahiptir. Grup üyelerinin de bu yetkinin bilincinde olmaları önemlidir.

2.3.4. Eylem Öğrenme Türleri

Eylem öğrenme grupları, tek bir sorunun ya da birkaç sorunun ele alınması amacıyla oluşturulmaktadır, bu farklılıktan dolayı da iki farklı tür ortaya çıkmaktadır (Marquardt, 2004, s.35; Bong, Cho ve Kim, 2014).

Tek problemlili gruplarda, tüm grup üyeleri enerjisini yalnızca tek bir problemi çözmek için harcar ve grup üyelerinin seçimi de problem de örgüt tarafından belirlenir (Marquardt, 2004, s. 5). Dolayısıyla tüm üyeler aynı örgütün çalışanıdır.

Çok problemlili (açık-grup ya da 'klasik' eylem öğrenme) gruplarda, her üyenin çözüme kavuşturulmayı bekleyen ayrı bir sorunu vardır. Bu sorununu üye kendine ayrılan zamanda dile getirir (Marquardt, 2004, s.5). Grup üyeleri aynı örgütün farklı bölümlerinde çalışıyor olabileceği gibi, farklı örgütlerden de sürece katılabilir (Marquardt, 2004, s.36).

İki grubun da temel özelliklerine bakıldığında tek problemlili gruplarda üyelerin aynı örgütten seçilmiş olmaları sebebiyle oturumlarda hiyerarşik bir hava hissedilebilir ve bu sebeple oturumlar rahat bir şekilde ilerleyemeyebilir. Fakat çok problemlili grupların oturumlarında aynı bölümde ya da aynı örgütte çalışmadığı için ast-üst ilişkisi içinde bulunmamış, birbirini tanımayan üyeler arasında sorunlar daha objektif bir yaklaşım içerisinde tartışılabilir hatta sorunlara farklı perspektiflerden bakma olasılığı artacağı da söylenebilir.

2.3.5. Eylem Öğrenmenin Diğer Teorilerle Bağlantısı

Eylem öğrenme, içerik itibarı ile dört büyük teorisyenin çalışmalarıyla paralellik arz etmektedir. Bu teorisyenler, John Dewey, David Kolb, Kurt Lewin ve Malcom Knowles'tır (Marsick ve O'Neil, 1999; Taylor, 2010).

John Dewey

Eylem öğrenmenin temellerinin John Dewey'in ilerlemeci eğitim teorisine dayandığı kabul edilmektedir (Marsick ve O'Neil, 1999). Hem Dewey hem de Revans geleneksel öğrenme modellerinin deneyimlerle öğrenmeyi küçümsediğini düşünmektedir. Revans'ın *“Yönetim eğitimi veren hiç kimse gerçek hayatta karar vermesi gereken insanları geliştirmek için derslerin ve dağıtılan kitapçıkların yeterli olduğunu söyleyemez.”* sözü ile gerçek hayatta elde edilen deneyimlerin önemini vurgulayarak bu konudaki fikrini ortaya koymaktadır (Weinstein, 2012, s. 30).

David Kolb

Birçok eylem öğrenme savunucusu, eylem öğrenmenin teorik temelini Kolb'un yaşantısal öğrenme modeline dayandığını ifade etmektedir (Marsick, O'Neil, 1999; Mumford, 2006). Kolb (2014), bireylerin öğrenmesinin kendi yaşantıları ve deneyimleri ile gerçekleştiğini savunmaktadır. Marsick (2002), Hindistan, Nepal, Filipinler ve Bangladeş'te adının sonradan *“eylem öğrenme”* olduğunu öğrendiği deneyime dayalı etkinlikler içeren eğitim programlarıyla karşılaştığından fakat bunların ortak bir isminin olduğunu bilmediğinden bahsetmektedir. Araştırmacı, bu programların katılımcılar tarafından öğrenmede en güçlü yöntem olarak inanıldığının altını çizmektedir. Bu sebeple Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı ile eylem öğrenme oturumlarında deneyimlerin paylaşılması ile öğrenmenin gerçekleşmesi sürecinin birbiriyle örtüşen modeller olduğu söylenebilir.

Kurt Lewin

Eylem araştırması, tüm eylem modellerinin büyük babası olarak, işbirlikçi problem çözme esasına dayanan ve hem problemi çözmeyi hem de yeni bilgi üretmeyi amaçlayan bilgi üretme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Pedler, 2011, s. 371). Bu açıdan Kurt Lewin'in eylem araştırması modeli ile Revans'ın eylem öğrenme modeli arasında güçlü benzerlikler olduğunu söylemek mümkündür. Her iki model de sosyal olarak öğrenmeyi ve süreç boyunca öğrenmeyi, gelişmeyi öngörmektedir (Taylor, 2010,

s.27). Bununla birlikte eylem öğrenme ve eylem araştırması metodolojileri, yönetim programlarında teori ve pratiği daha iyi bir şekilde entegre ederek insan ilişkilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Howell, 1994).

Malcolm Knowles

Yetişkin eğitimi teorisini (andragoji) geliştiren kişi olan Knowles, bir yetişkinin gittikçe artan tecrübesine ve dolayısıyla zamanla daha çok şey öğrendiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca andragojide yetişkinler, günlük hayatta sorunlarına çözüm olabilecek türde eğitimler almak isterler (Taylor, 2010). Andragojinin bu varsayımı, eylem öğrenmenin gerçek sorunlarla ilgilenmesiyle (Pedler, 2011) paralellik arz etmektedir.

2.4. Karar Verme

Karar kelimesi, Türk Dil Kurumu'nun web sayfasında "*Bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı*" olarak ifade edilmektedir. (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ad90028516057.73998955, 10 Nisan 2018 tarihinde erişildi.). Karar verme ise birçok alternatif arasından uygun olanı seçmek, bir durum karşısında bir hükme varmaktır (Bursalıoğlu, 2002, s.80). Griffiths'e göre (1956) ise karar verme, çatışmanın önlenmesi veya çözülmesi amacıyla varılmış yargıdır (Akt. Bursalıoğlu, 2002, s.80). Krumboltz, Scherba, Hamel ve Mitchell'e göre (1982), karar verme, problemi tanımlamak, bir eylem planı hazırlamak, muhtemel alternatif ve sonuçları inceleyerek uygun eylemi başlatmak demektir.

Örgütlerde yöneticilerin doğru kararları hayata geçirebilmesi, örgütün geleceği açısından önem arz etmektedir. Alınan kararlar, doğrudan ya da dolaylı olarak örgütün tüm bileşenlerini etkilediğinden (Bursalıoğlu, 2002, s.81) doğru kararlar alabilmek önemlidir. Kararların doğru ya da yanlış alınması ise karar verenlerin bireysel özellikleri ile ilişkilidir (Huitt, 1992). Örneğin *özsaygısı yüksek* bireyler daha etkili kararlar almaktadır (Burnett,1991).

Farklı kişilik özellikleri farklı karar verme stillerini oluşturmaktadır (Ugurlu, 2013). Deniz'e göre (2004) bireyler karar verme sürecinde; *dikkatli, kaçınan, erteleyici*

ve *panik* karar verme stillerini kullanmaktadır. *Dikkatli karar verme* stilini kullanan kimseler, bir çözüm arayışında olduklarında hedefle ilgili bilgi edinir, hedefe ulaşmak için stratejileri belirler ve her bir stratejinin artı ve eksilerini değerlendirerek etkili kararlar alırlar. *Kaçıngan karar verme* stilini tercih eden bireyler; karar vermekten imtina ederler ve bu kararı vermenin başkalarının sorumluluğunda olduğunu ileri sürerek herhangi bir karar verme sorumluluğundan kaçınma eğilimindedirler. *Erteleyici karar verme* stilini uygulayan bireyler; kararı sürekli ertelemek, geciktirmek ve sonraya bırakmak çabasıdadır. Karar vermek gerektiğinde herhangi bir nedeni olmasa da oyalanmaktadır. *Panik karar verme* stilini tercih eden bireyler, karar vermeleri gerektiğinde yeterli zaman ve bilgisinin olmadığını düşünerek aceleci ve gelişigüzel karar verme eğilimi gösterirler (Deniz, 2004; Rahaman, 2014).

2.5. Çatışma Yönetme

İnsanın olduğu her yerde çatışma da yaşanmaktadır. Rahim (2001, s.1), çatışmanın bireyler, gruplar, örgütler ve milletler gibi birden çok toplumsal varlığın hedeflerine ulaşma süreçlerinde meydana gelen temaslarda uyumsuz, tutarsız ilişkilerden kaynaklandığı belirtmiştir. Mart ve Simon da (1958) örgütteki çatışmayı, standart karar verme mekanizmalarındaki bozulma olarak tanımlamıştır (Akt. Rahim, 2001, s.17).

Örgütlerde çatışmanın iyi yönetilememesi önemli bir problemdir (Karcıoğlu, Gövez ve Kahya, 2011). Çünkü çatışma, iyi yönetilmediği takdirde örgüt üyelerinin motivasyonunu olumsuz etkileyen ve dolayısıyla verimin azalmasına yol açan bir süreçtir (Seval, 2006). Bu nedenle önemli olan çatışmayı iyi yönetebilmek, çatışmanın olumsuz sonuçlarını azaltabilmek ve durumundan gereği gibi yararlanabilmektir (Şahin, Emimi ve Ünsal, 2006). Hatta Demirkaya (2003) iyi yönetildiğinde çatışmanın üretime yol açan bir güç olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde çatışma yönetiminde en yaygın kullanılan modellerden birisi Rahim ve Bonoma (1979) geliştirdiği “kendine ilgi” ve “başkalarına ilgi” olmak üzere iki boyuttan oluşan modeldir. Bu iki boyutun bileşenleri ile *tümleştirme*, *ödün verme*, *hükmetme*, *kaçınma* ve *uzlaşma* olarak beş tane başa çıkma stili oluşturulmuştur.

Bu stillerden *tümleştirme* stilinde, amaç sorunu çözmektir. Bu stilde amaç haklı veya haksız olan tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki anlaşmazlığın saptanmasıdır (Çilek, 2017). Bu nedenle taraflar, karşı karşıya gelerek çatışmaya konu olan gerçek problemi ve bu problemin çözümüne yönelik neler yapabileceklerini tartışır (Karcıoğlu, Gövez ve Kahya, 2011). Rahim (2001, s. 81), bu stilin karmaşık problemlerle baş etmekte ve farklı tarafların sahip olduğu bilgi ve becerilerinden yararlanılması gerektiği durumlarda etkili bir yol olduğunu vurgulamaktadır.

Ödün verme stilinde, çatışma yönetim sürecindeki taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bir yana bırakarak karşıdaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alır (Rahim, 1985). Ancak taviz veren bireyde, bu durumun kendisine daha sonra olumlu olarak geri döneceği düşüncesi hakimdir (Rahim, Garrett ve Buntzman, 1992). Rahim (2001, s.84), bu stilin bir tarafın diğer taraftan fayda elde etme umuduyla bir şeyden vazgeçmeye istekli olduğu durumlarda kullanılabilir bir stil olduğunu, fakat ortada etik olmayan bir durum varken ödün verme stilinin kullanımının uygun olmadığını bildirmektedir.

Hükmetme stili, çatışma sürecinde bireyin kendisine yüksek, başkalarına düşük ilgisini simgeler. Bu stilde hükmeden birey, kendi amaçlarına ulaşmak için sıklıkla diğer tarafın ihtiyaç ve isteklerini göz ardı eder (Rahim, Magner ve Shapiro, 2000). Hükmetme stili, çatışmadaki sorunlar karmaşık olduğunda ve iyi bir karar vermek için yeterli zaman olduğunda uygun değildir. Her iki taraf eşit derecede güçlü olduğunda, bu stili bir veya iki tarafça kullanmak çıkmazlara yol açabilir (Rahim, 2001, s. 83).

Kaçınma stili, tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin düşük olduğu durumlarda kullanılır (Karcıoğlu, Gövez ve Kahya, 2011). Ayrıca sorun önemliyken, tarafların karar verme sorumlulukları varken ve hemen bir sonuca varmak gerekirken bu stilin kullanımı doğru değildir (Rahim, 2001, s.83). Bu stil davadan vazgeçme, sorumluluğu başkasına yükleme ya da kenara çekilme davranışları ile kendini gösterir. Kaçınma davranışı sergileyen birey, kendi istek ve ihtiyaçlarını olduğu kadar diğer tarafın da istek ve ihtiyaçlarını tatmin etmede başarısız olur (Rahim, 2002).

Uzlaşma stili, temelde bireyin kendisine ve karşısına orta derecede ilgisini ifade eden bir stildir. Uzlaşmaya dayalı bir karar, kaçınma stiline benzemektedir. Ama uzlaşmanın en belirgin ve ayırt edici niteliği, karşı tarafların her ikisinin de kendilerince

önemli olan bazı konularda ödün vermeleri ve özveride bulunmalarıdır (Rahim, 2002; Karcioğlu, Gövez ve Kahya, 2011).

2.6. Eylem Öğrenme Yaklaşımının Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Bir yöneticinin en önemli sorumluluğu karar vermedir. Çünkü karar verme örgütün bütün kademelerini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s.300). Etkili bir okul yöneticisinin de doğru kararlar verebilmesi örgütün ayakta kalabilmesi için oldukça önemlidir. Verilen kararlar okul yöneticisinin değerleri, bilgi ve becerileri ile yakından ilişkilidir ve bu konuda iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002, s. 80-81).

Karar verme ve çatışma çözme iç içe kavramlardır. Çünkü kararlar, bir çatışmayı çözmek veya olası bir çatışmanın önlenmesi amacıyla alınmaktadır. Bir okul yöneticisi de çatışmaları tanıyarak etkili şekilde çözebilmelidir (Bursalıoğlu, 2002, s.82). Çünkü çatışmalar, iyi yönetildiğinde veya çözülebildiğinde örgüt için fayda sağlayabilmektedir (Aydın, 2010). Bu sebeple yöneticilerin çatışma karşısında izleyecekleri yolun bilincinde olmaları gerekmektedir. Kişinin bu bilince sahip olması, çatışma çözme becerilerini etkili kullanıp kullanmamasıyla ilişkilidir (Tapan, 2006). Bu noktada eylem öğrenme karar verme ve çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabilir.

Eylem öğrenme, çatışma gibi çözümün zaman, ortam ve insan faktörüne göre değişkenlik gösterdiği durumlarda ve daha önceden tahmin edilemeyen güçlüklerle karşılaşıldığında, kısacası tek bir yolun veya bir cevabın olmadığı durumlarda faydalıdır (Weinstein, 2012, s.6). Ayrıca örgütlerde yaşanan değişimler sonrasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Çünkü değişim, örgütlerde yapılan yenilikler sonucunda meydana gelen farklılaşma sürecidir (Tunç 2007; Boydak Özcan ve Karabatak, 2013) ve değişim sonucundaki belirsizlikler çeşitli sorunlara ve çatışmalara neden olmaktadır. Eylem öğrenme özellikle, örgütlerde yaşanan bu yenilik ve değişimler sürecinde yaşanan sıkıntıların en aza indirgenmesinde faydalı olabilmektedir. Weinstein (2012, s.11) da eylem öğrenmenin yeni bir pozisyona atanmada, yeni bir grupla çalışmada veya yeni bir yönetim sürecine geçişte etkili olabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca

yaşanabilecek bireysel ve örgütsel ikilemlerin çözümlenmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Cusins (1995) eylem öğrenmenin deneyimsel öğrenmeye dayalı bir karar verme yöntemi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca birçok araştırmacı (York vd., 1998; Hii, 2000; Acker-Hocevar vd., 2002; Marquardt, 2004; Choi, 2005; Skipton Leonard ve Marquardt, 2010; Volz-Peacock vd., 2016) eylem öğrenmenin katılımcıların karar verme ve çatışma çözme becerilerine olumlu etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle okul yöneticisi yetiştirme programları hazırlanırken karar verme ve çatışma çözme becerilerine olumlu katkı sağlayabilecek içeriklerin dahil edilmesi gerektiği söylenebilir.

2.7. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yurtiçi alanyazında eylem öğrenme ile okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konulu herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmazken iki adet okul yöneticisi yetiştirmeye ilişkin deneysel çalışmaya ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim yöneticisi yetiştirme hususunda yaşanan sorunların ve konuya ilişkin çözüm önerilerinin dile getirilerek bu hususta model önerileri sunan çalışmalar da mevcuttur.

Deneysel Çalışmalar

Aydın (2015), konulu tez çalışmasında, mentorluk eğitimi alan deneyimli okul müdürlerinin, özellikle okul müdürlük pozisyonuna yeni atanan okul müdürlerin gelişimlerine yardımcı olabilmelerine yönelik becerilerini geliştirmeyi amaçlanmıştır. Eğitim programında olması gereken derslerin seçilmesi amacıyla ilk olarak okul müdürleri ve öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılarak sekiz derse *-iletişim, çatışma çözümü, paydaş odaklılığı, liderlik, takım çalışması, zaman yönetimi, teknolojik bilgi ve örgütü tanıma-* karar verilmiştir. Daha sonra ise mentor müdür yetiştirme programının etkililiğini belirlemek amacıyla deneysel çalışma yapılmıştır. Toplam 22 katılımcıdan oluşan deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontestler neticesinde mentor müdür eğitiminin etkililiği ve programın müdürlerde bir farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karabatak (2015), web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitiminin (WT-PTOYE) katılımcıların öz-yeterlik inançlarına, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik

mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlı tez çalışmasında bir deney grubu ve bir de kontrol grubu yer almaktadır. Problem temelli öğrenme(PTÖ) yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, katılımcıların karşılaştıkları yönetsel problemler ile ilgili görüşleri alınarak senaryolar oluşturulmuştur. ISLLC standartlarına uygunluğun da dikkate alınarak hazırlanan senaryolar eğitim portalına yüklenerek, deney grubundaki katılımcıların belirlenen yönetsel sorunları grupça tartışabildikleri web ortamı sunulmuştur. Aynı sorunlar kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal olarak uygulanmıştır. Karma metot kullanılarak yapılan bu çalışmanın bulgularına göre WT-PTOYE süreci, katılımcıların genel ve mesleki öz-yeterlik inançlarını, yöneticilik mesleğine ve web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilemiştir. Ayrıca nitel verilerden elde edilen bulgulara göre süreç, katılımcıların eğitim ihtiyaçlarını büyük oranda karşılamıştır.

Model Önerileri

Ağaoğlu vd. (2002) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin günün şartlarına uygun olarak belirlenmiş yeterlikleri kazanmalarını amaçlayan bir program önerisinde bulunmuşlardır. Bu modelde en az beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip kişilerden seçilen katılımcılara lisansüstü düzeyde 120 saatlik bir eğitim öngörülmüştür. Eğitimde “*Bilimsel Araştırma Yöntemi, Eğitimde Program Geliştirme, Örgütsel Davranış (Eğitim Örgütlerinde İnsan İlişkileri), Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Eğitim Örgütlerinde Yapı ve İşleyişi*” derslerinin zorunlu, “*Eğitim Hukuku, Eğitim Felsefesi/Eğitim Politikaları, Demokrasi ve İnsan Hakları, Eğitim Ekonomisi/Eğitim Finansmanı, Türk Eğitim Sisteminin Sorunları, İnsan Kaynakları Yönetimi, Özel Eğitim, Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi, Yetişkinler Eğitimi, Mesleki Teknik Eğitim, İlköğretim Okullarında Yönetim, Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim*” derslerinin ise seçmeli ders olarak okutulması önerilmiştir. Modelin kuram ve uygulamayı birleştiren bir yapıda olacağından bahsedilmişse de tam olarak bunun nasıl yapılacağı hususunda bilgi verilmemiştir.

Çelenk (2002) tarafından yapılan çalışmada, eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamı konusunda teorik altyapının nasıl olması gerektiği üzerinde duran, yerel yönetim ağırlıklı bir model önermiştir. “Denge Modeli” olarak adlandırılan modelde birey, toplum, devlet ve olguları arasında dengenin oluşturulması ön plandadır. Oldukça detaylı bir şekilde planlanan modele göre, öğretmen yetiştirme ve eğitim yöneticisi

yetiştirme sürecinin birbiriyle ilişkilidir ve ülkenin öğretmen havuzundan seçilen adayların yönetici olarak yetiştirilmesi uygun görülmektedir.

Kalyoncu (2002), 1998 yılında yürürlüğe konulan *"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik"* ile atanan, Trabzon'da görev yapan kırk iki okul yöneticisinin görüş ve öneriler doğrultusunda bir model önerisinde bulunmuştur. Model, üç bölümden ve her bölüm de üçer basamaktan oluşmaktadır. Modelin ilk bölümü *"Yönetici Adayı Seçme Süreci"*, ikinci bölümü *"Yönetici Yetiştirme Süreci"* ve son bölüm de *"Atama ve Görevde Yükselme"* bölümüdür. *"Yönetici Adayı Seçme Süreci"*nde başvuru şartı olarak MEB ve üniversite işbirliği ile düzenlenen hizmet öncesi eğitimler, en az beş yıllık öğretmenlik deneyimi göze çarpmaktadır. Yapılacak sınavın da *"Eğitim Bilimleri, Yönetim Bilimleri, Genel Kültür, Türkçe, Matematik, Yabancı Dil"* alanlarından seçilmiş sorulardan oluşturulması öngörülmüştür. *"Yönetici Yetiştirme Süreci"* nde kuramsal eğitimin yanı sıra atanabileceği bir okulda bir yıl aday yönetici yardımcılığı yapması önerilmiştir. Ayrıca hem kuramsal eğitimle öğrendikleri hem de aday yönetici yardımcılığı yaptığı sırada öğrendiği bilgiler ölçülerek yönetici yardımcılığı seçiminin yapılması uygun görülmüştür. *"Atama ve Görevde Yükselme"* bölümünde ise yöneticiliğe ilk atama, görevde yükselme ve görevde yükselme için gerekli olan hizmet içi eğitimler üzerinde durulmuştur.

Işık (2003), *"Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi"* adlı çalışmasında okul müdürlüğü yetiştirme programlarının gerekliliği üzerinde durmuş ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesine hizmet edecek bir okul müdürlüğü yetiştirme modeli sunmuştur. Sunulan model önerisinde yönetim-eğitim dengesinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Okul yöneticilerinin bu eğitimde teorik bilgilerle birlikte aldığı derslerin yönetsel yeterliklerine katkı sağlayacak türde dersleri alması uygun görülmüştür. Modelde ders aşamasından sonra *"Yöneticilik Uygulaması"* adıyla zorunlu olarak belli bir süre kontrollü bir yöneticilik uygulaması yapması, son aşama olarak da öğrendiklerini gösterebilecekleri bir *"Bitirme Projesi"* geliştirmesi öngörülmektedir. Önerilen bu modele göre, verilecek eğitim, üniversiteler çatısı altında olmalı ve başvuru şartı olarak da belli bir süre öğretmenlik deneyimi aranmalıdır.

Cemaloğlu (2005), *"Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar"* konulu araştırmada Türkiye'de okul

yöneticisi yetiştirme tarihi gelişimi, yönetici yetiştirme uygulamalarının durumu, yaşanan sorunları ele almış ve okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve istihdamı konusunda da bir model önerisinde bulunmuştur. Modelde okul yöneticisi seçmek için geçerlik süresi beş yıl olan “Öğretmenler İçin Mecburî Yeterlilik ve Yarışma Sınavı”nın yapılması ve değerlendirmede %50’sinin kullanılması ve bu sınav notuna ek olarak “LES”, “KPDS” ve “KPSS” türü sınavlarından alınan puanların ek ölçüt olarak değerlendirilmesi öngörülmüştür. Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında uzmanlık ve doktora derecesi alanların doğrudan atanması önerilmiştir. Önerilen modele göre üniversitelerde “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği” bölümlerinin yeniden açılarak okul yöneticilerinin yüksek lisans programları yoluyla yetiştirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin mevcut yüksek lisans programlarının dışında 1 yıl teorik, 1 yıl da üniversitenin bulunduğu ilde, bir okul yöneticisinin yanında çalışma yoluyla yetiştirme sağlanması önerilmiştir. Yönetici adaylarının alacakları derslerde simülasyonlar, örnek olay çalışması, sorun temelli öğrenme, klinik uygulama, ortak grup etkinlikleri, liderlik uygulamaları, kararlara katılım ve iletişim becerilerini geliştirecek yöntemlere yer verilmiştir. Çalışmada yönetici adaylarının atanması hususunda da birtakım kriterler yer almaktadır. Buna göre; yöneticilerin seçme sınavında aldıkları puan, ALES puanı, 360 derece performans değerlendirme puanı, bilimsel eser, ödül puanları, başarı puanı gibi puanlarının ortalaması ile “C” tipi bir okula yönetici yardımcısı olarak atanabilmesinin, daha sonra ise sırasıyla “B” ve “A” tipi okul yöneticiliklerine geçiş yapmasının uygun olacağı ileri sürülmüştür. Ayrıca 5 yıl arayla “Yönetici Mecburi Yeterlilik ve Yarışma Sınavı”nın yapılıp, başka ölçütlerle birlikte değerlendirilerek yöneticiliğe devam etmesi ya da başka bir göreve atanması öngörülmüştür. Modele göre aynı şartlar okullara vekâleten atanacak yöneticiler için de geçerli olup atanan yöneticilerin düzenli olarak yerel ve ulusal düzeyde hizmet içi eğitimlere katılma zorunluluğu vardır.

Kesim (2009), “Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi” başlıklı tez çalışmasında okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri ve Eğitim Yönetimi ve Uzaktan Eğitim Teknolojisi alanında uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin uzaktan eğitimle yetiştirilebilmelerini sağlayacak bir sertifika program modeli önermiştir. Çalışmanın verileri, Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesindeki yedi ilden

(Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskisehir Malatya, Mersin, Gaziantep) seçkisiz olarak belirlenmiş toplam 1033 okul yöneticisinden elde edilen anketler ve Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulu üyesi 43 öğretim üyesi ve 20 uzaktan eğitim teknolojisi alan uzmanından elde edilen nitel verilerle sağlanmıştır. Tarama modeli ile desenlenmiş çalışmanın sonuçlarına göre uzmanlar, içeriğin eğitim yönetimi, sosyal bilimler, yönetim bilimleri ve eğitim bilimleri ile ilgili derslerden oluşmasını önermişlerdir.

MEB ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen *Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi* 09-10 Nisan 2009 tarihlerinde Ankara’da on yıllık birikimin Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilmesi amacıyla paylaşıldığı “*Okul Liderliği Anlayışında Değişim Zamanı: Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Liderlik*” adlı bir konferans düzenlenmiştir. Yurtiçi ve yurtdışından konferansa katılan katılan uzman, öğretmen, eğitim yöneticisi, eğitim denetçisi, akademisyen ve bürokratlar okul liderliğini geliştirmede dünyadaki eğilimleri, gelişmeleri, farklı bakış açılarını ve uygulamalarını tartışmış, kendi deneyim ve bilgilerini diğer katılımcılarla paylaşmışlardır. Konferansta mevcut okul yöneticilerine “*Okul Yöneticiliği Eğitim Programı*”nın uygulanması öngörülmektedir. Bu programla,

- “*MEB ve YÖK arasında işbirliği sağlanarak üniversitelerin ilgili bölümlerinden uzman desteği sağlanması ve tezsiz yüksek lisans ve uzaktan eğitim seçeneklerinin dikkate alınması,*
- *Bu alandaki hizmetiçi eğitim programlarını daha etkin kılabilecek düzenlemelerin yapılması (katılımcıların farklı düzeylerden oluşturulması-okul yöneticisi, denetçi, öğretmen, il-ilçe Millî Eğitim Yöneticileri-, üniversitelerle işbirliği yapılması, ihtiyaç analizi yapılması...),*
- *Eğitim yöneticilerinin belirli aralıklarla yenilenme eğitimine tabi tutulması”* nın gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Ayrıca önerilen modelde liderlik gelişiminin kesintisiz bir süreç olarak görülmesine, eğitim yöneticilerine verilecek eğitimlerin teorik ve uygulamalı eğitimlerden oluşmasına, okul özerkliğine, hesapverebilirliğe, paylaşılan liderliğe ve öğretimsel liderliğe vurgu yapılmıştır (OECD, 2009b).

Kocabaş ve Yirci (2010), çalışmalarında mentorluk kavramını Türkiye’de yönetici yetiştirme yaklaşımları açısından değerlendirdikten sonra Türkiye’deki okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılmak üzere bir mentorluk model önerisi

geliştirmişlerdir. Modelde MEB Personel Dairesi Başkanlığı'na bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Yetiştirme Kurulu oluşturularak yönetici adaylarının yetiştirilmesinde kullanılacak genel bir mentorluk programı hazırlanmasının uygun olacağı ileri sürülmüştür. Kurulması önerilen kurulun Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ve üniversitelerle işbirliği halinde adayların mentorlarla eşleştirilerek uygulamaya dönük eğitim faaliyetleri düzenlenmesi düşünülmüştür. Bu sayede meslektaş yardımı alan müdür adaylarının göreve başladıklarında daha başarılı olacakları umulmaktadır.

Balyer ve Gündüz (2011), ABD, İngiltere, Fransa ve Türkiye'deki müdür yetiştirme uygulamalarını inceleyerek Türkiye için hizmet içi için iki, hizmet öncesi için üç olacak şekilde toplam beş model geliştirmiştir. Hizmet öncesi modeller “*deneyimlerin paylaşım eğitimi*”, “*gelişmelerin izlenmesi eğitimi*” ve “*bireysel gereksinimleri karşılama eğitimi*” modelleridir. Araştırmacılar, bu eğitimleri alabilmek için ön şart olarak müdürlük başvurusunda bulunan öğretmenlerin yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olmalarını getirmiştir. *Deneyimlerin paylaşılması eğitiminde* müdürler yılda en az iki kez bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmaktadır. *Gelişmelerin izlenmesi eğitiminde* hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir. *Bireysel gereksinimleri karşılama eğitiminde* ise müdürlere yönelik ihtiyaç analizleri yapılarak buna uygun programların düzenlenmesi düşünülmüştür. Hizmet içi eğitim olarak tasarlanan modellerin ilkinde öğretmen kökenli akademisyenler ve MEB'de çalışan uzmanlar tarafından iki yıllık müdürlük formasyon eğitimi önerilmektedir. Modele göre eğitim, hem teorik ve hem de uygulama eksikliklerini giderebilecek, katılımcıların yönetim, takım çalışması, çatışma çözme, iletişim becerileri ve okul geliştirme gibi birçok alanda yetişmesini sağlayabilecek bir içeriğe sahip olmalıdır. Bu eğitimi başarıyla tamamlayan adaylar, deneyimli bir müdürün yanında bir yıllık staj süresini tamamlamalıdır. Müdür adayı, rehber müdürün, adayın hazır olduğunu beyan etmesiyle asil olarak görevine başlayabilir. İkinci modelde ise üç aşamadan bahsedilmektedir: *Başlangıç Aşaması*, *Gelişme Aşaması*, *Final Aşaması*. *Başlangıç aşamasında* az deneyimli yöneticilere yönetsel gereksinimlerini karşılayabilecek iki yıllık, *gelişme aşamasında* orta düzeyde deneyimli yöneticilere bir yıllık, *final aşamasında* oldukça deneyimli yöneticilere altı aylık bir eğitim programı önerilmiştir. Her üç aşamada da, seminerler, sunumlar, atölye, örnek olay, simülasyon ve grup çalışmaları gibi çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

Altın ve Vatanartıran (2014), “*Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi*” konulu araştırmada Türkiye’ye yönelik okul yöneticisi yetiştirme, seçme ve geliştirme amaçlı bir model önerisinde bulunmuştur. Modelde program kapsamında teori ve pratiğin harmanlanmasına vurgu yapılmıştır. Bu nedenle, eğitim yöneticiliğine atanacaklarda kıdem, yüksek lisans, hizmet içi eğitim, sınav ve mülakat gibi ölçütlerin göz önünde bulundurulmasına ek olarak, yönetici adaylarının atanmadan evvel stajyer yönetici olarak çalışmalarını önerilmiştir. Modele göre, programın içerik olarak “*eğitim yönetimi, eğitim denetimi, etkili okul, liderlik, psikoloji, sosyoloji, etkili iletişim, çatışma yönetimi, protokol kuralları, beden dili eğitimi, mevzuat, teknoloji kullanımı, hitabet, diksiyon, sanat eğitimi, etik, genel kültür ve yönetim*” gibi derslerden oluşması ve yönetici adaylarının stajları esnasında aldıkları bu eğitimleri uygulayabilme fırsatı sunulmalıdır. Bununla birlikte önerilen model, yetiştirme programlarında üniversitelerle işbirliğinin sağlanması, yöneticinin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirici eğitimler alması ve yöneticilerin yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin önemsendiği bir modeldir.

Turhan ve Karabatak (2015a), okul yöneticilerinin veya yönetici adaylarının karşılaştıkları yönetsel sorunların çözümü için problem temelli öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış web tabanlı problem temelli okul lideri yetiştirme (WT-PTOLY) programı modeli önermişlerdir. Bu modelde, uygulamadan teoriğe doğru bir yol harmanlanarak eğitimin gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Eğitim sürecinde belirlenen problemlere yönelik senaryoların tartışılması ve problemin çözümüne yönelik için en iyi yolu bulmaları ile sürecin sonlandırılması önerilmiştir.

2.8. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Eylem öğrenmenin, yurtdışında oldukça popüler bir araştırma konusu olduğunu söylemek mümkündür. Birçok alana uyarlanabilir olması sebebiyle her alanda liderlerin geliştirmesinde oldukça güçlü bir metot olarak görülmektedir (Marquardt, 2004; Skipton Leonard ve Lang, 2010; Taylor, 2010). Ayrıca yapılan eylem öğrenme ile ilgili çalışmalar genellikle görüşme, gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiğinden bu konuda karma yöntemle yapılmış çalışmalara nadiren rastlanmıştır. Bu nedenle bu bölümde genel manada yönetici yetiştirme, liderlik

geliştirme ve özelde eğitim yöneticisi yetiştirme hususundaki çalışmalara yer verilmiştir.

Acker-Hocevar vd. (2002), eğitim yöneticisi yetiştirme programlarında eylem öğrenmenin liderlik becerilerini geliştirmede uygun bir yöntem olup olmadığını anlamak için bir pilot uygulama yapmışlardır. Bu sayede teori ve uygulama arasındaki uçurumu kapatmak amaçlanmıştır. Araştırmaya çoğu yönetici veya öğretmen lideri olan 47 doktora öğrencisi dâhil edilmiştir. Katılımcılar beşerli eylem öğrenme gruplarına ayrılmış ve altı kez bir araya gelmiştir. Araştırma sonunda nitel olarak toplanan verilerin analiziyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eylem öğrenme katılımcıların ilgisini çeken bir süreçtir.
2. Eylem öğrenme, liderlerin belirsizlik ve anlaşmazlıklarla başa çıkmalarına yardımcı olur.
3. Eylem öğrenme, liderlerin grup kurmalarına yardım eder. Daha açık bir ifadeyle, katılımcılar eylem öğrenme deneyimlerini topluluk becerilerini güçlendirmek için iletişim, karar verme ve çatışma yönetimi becerilerini kullanarak fırsat oluşturur.
4. Eylem öğrenme, güvenli bir ortamda temel liderlik becerilerini geliştirir.
5. Eylem öğrenme, liderliğin yönetsel, dönüşümsel, politik ve profesyonel yönlerini güçlendirir.
6. Eylem öğrenme, asap bozucu ama anlamlı bir süreçtir.
7. Eylem öğrenme, katılımcılara önceki akademik kazançlarını gerçek sorunlara uygulama fırsatı sunar.
8. Eylem öğrenme, katılımcıların kendilerini geliştirmekte olan liderler olarak algılamasını sağlar.

İngiltere’de okul liderleri yetiştirebilmek için kurulan NCSL, 2002-2003 yıllarında “New Visions” adlı bir liderlik geliştirme programı düzenlemiştir. Bu program deneyimsel öğrenmeye vurgu yapan bir programdır. Eğitim kapsamında içinde eylem öğrenmenin de yer aldığı on dört farklı yaklaşımla okul müdürlerine eğitimler verilmiştir. Eğitim sonunda eylem öğrenmenin, mentorluk, koçluk, liderlik portfolyoları, problem temelli öğrenme gibi birçok yaklaşımla kıyaslandığında en güçlü metot olduğu katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir (Bush ve Glover, 2005). Bush vd.

(2003) de eylem öğrenmeyi “New Visions” programlarında tartışmasız “son derece güçlü” ve popüler bir yaklaşım olarak değerlendirmişlerdir.

Chong, Stott ve Low (2003), eylem öğrenmenin Singapur’da eğitim yöneticilerine yönelik programlarda oldukça önemli bir yerinin olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmacılar eylem öğrenmenin okul yöneticileri için ne kadar önemli olduğunu şu sözlerle dile getirmektedir: “ *Katılımcılar kendilerine ne öğretileceğini bilir fakat ne öğreneceklerini bilemezler. Takım olarak kendi bilgilerini oluşturmaları gerekmektedir. Onlar yalnızca program sonunda kendi oluşturdukları bilginin farkına varmaktadır.*”

Gunn ve Lefoe (2013), Avustralya’da okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen eylem öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilmiş olan bir projeyi incelemiştir. Verilerin toplanması için eylem öğrenme oturumlarında görev alan kolaylaştırıcılar ve grup üyeleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucu eylem öğrenmenin katılımcıların dağıtılmış liderlik becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Weindling (2004) “*Innovation in headteacher induction*” başlıklı çalışmada, 14 farklı ülkede faaliyet gösteren dokuzu ulusal düzeyde, on sekizi eyalet düzeyinde, on altısı da yerel düzeyde olmak üzere kırk üç adet hizmet öncesi yönetici yetiştirme programını incelemiştir. Daha sonra bunlardan beş tanesini örnek program olarak belirlemiş ve belirlenen beş programdan uygun bulduğu dördünü İngiltere’de göreve yeni başlayan okul yöneticilerine uygun şekilde tekrar tasarlamıştır. Bu uygulamalardan biri de eylem öğrenme yaklaşımının kullanıldığı LeaderLab programıdır. Leaderlab, iş ve kamu sektöründe orta ve üst düzey liderler olan katılımcıların örgütlerinde daha etkili olmalarını hedefleyen ve %25 oranında eğitim ve kamu sektöründen olmak üzere daha çok orta ve üst düzey yöneticilerin katıldığı programdır. Üç temel alanda yöneticilerin gelişim göstermesi hedeflenmiştir:

- (a) Gelecekte liderlerin karşılaştığı zorluklar,
- (b) Bu zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayacak liderlik yetkinlikleri,
- (c) Kendini geliştirme becerileri.

Programın hedefi, katılımcıların “amaç duygusu” nu geliştirmek ve çalışma yerlerinde bir eylem planı uygulamalarına yardımcı olmaktır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada, programın önemli değişiklikler yapma ve yeterlilikleri geliştirme açısından

katılımcılara olumlu katkılar sağladığı belirtilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının puanları kıyaslandığında da aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Weindling, Eddy ve Bennison (2004), “*Innovation in headteacher induction: case study 1: first-time principals programme*” başlıklı çalışmada Yeni Zelanda’da göreve yeni başlayan okul yöneticilerine yönelik hazırlanmış NCSL tarafından organize edilen programı değerlendirmişlerdir. Program kapsamında gerçekleştirilen atölye çalışmalarında eylem öğrenme yaklaşımı (“*Eylem Öğrenme Becerileri Atölyeleri*” adıyla) temel alınmaktadır. Bu atölye çalışmaları okullardan yaklaşık yirmi katılımcıyla gerçekleştirilmekte olup, Auckland Üniversitesi’nde eğitilen çoğu deneyimli okul müdürü kolaylaştırıcılarla yönetilmektedir. Bu eylem öğrenme becerileri çalışmaları, katılımcıların yeni öğrenimlerini ve örnek olayları kendi okul ortamlarına uygulamalarını ve okulları için istenen değişiklik veya iyileştirme hakkında ön eylem planlarını tasarlamalarını sağlamaktadır.

Thody, Papanoum, Johansson, ve Pashiardis (2007), 1970’li yılların ortalarından 1990’lı yılların başına kadar İngiltere’de üniversitelerin yüksek lisanstan doktora programına kadar eğitim yönetimi alanında birçok kursun açıldığından bahsetmiştir. Sözü edilen kurslar, katılımcının eğitim alanındaki ihtiyaçları ile şekillenmiş ve eylem öğrenme ve araştırma yönelimli uygulamalar sayesinde teori ve pratiğin bir arada olduğu eğitimler içermiştir.

Yeni Zelanda’daki Auckland Üniversitesi’nde hem akademik hem de genel kadro için liderlik programları sunma yetkisi, İnsan Kaynakları kapsamında yer alan Kişisel ve Örgütsel Gelişim Birimine (Staff and Organisational Development Unit-SODU) aittir. SODU, 2006 yılında İnsan Kaynakları ve Akademik Gelişim Merkezi (Centre for Academic Development-CAD-AGM) arasında mesleki gelişim sağlamak için kurulmuştur. Auckland Üniversitesi’nin personeline sunduğu birçok liderlik programı bulunmaktadır. Bunlardan biri de “*HeadsUp Program*”ıdır. Bu program üç alt programdan oluşmaktadır: “*Future Heads*”, “*New Heads*”, “*Current Academic Heads*”. *Future Heads Programı*’nda gelecek iki yıl içinde bölüm başkanı olması muhtemel akademik personele yedi ay boyunca sekiz günlük eylem öğrenme yaklaşımı ile interaktif oturumlar düzenlenmektedir. *New Heads Programı*’nda başkanlığa yeni atanmış akademik personele yarım günlük, iki günlük atölye çalışmalarının yanı sıra

mentorluk hizmeti sunulmaktadır. *Current Academic Heads Programı* ise liderlik becerilerinin paylaşılması ile gerçekleşmektedir (McLain, 2010, s. 153-156).

Asif ve Rodrigues(2015), çalışmalarında Eğitim Liderliği ve Yönetimi alanında yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin eylem öğrenme yaklaşımını kullanarak yaratıcılık potansiyellerini artırmayı amaçlamıştır. Katılımcılar eylem öğrenme sürecinde meslekî yaşamlarında karşılaştıkları sorunları paylaşıp grupça alternatif çözümler üzerine tartışmışlardır. Veriler, odak grup görüşmelerinden, yaratıcılıkla ilgili egzersizlerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Yapılan analizlerle 21. yüzyılda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunları çözebilmeleri için eylem öğrenme yaklaşımının kullanıldığı eğitimlere ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Volz-Peacock vd. (2016), 33 ülkeden 139 eylem öğrenme koçundan bazısı tek eylem öğrenme oturumu, bazıları da iki veya daha fazla oturumdan durum çalışması raporlarını toplamışlardır. Avustralya, Belçika, Brezilya, Kanada, Çin, Çek Cumhuriyeti, Fransa, Yunanistan, Hong Kong, Hindistan, Endonezya, İrlanda, İtalya, Japonya, Güney Kore, Malezya, Meksika, Hollanda, Yeni Zelanda, Nijerya, Filipinler, Polonya, Katar, Suudi Arabistan, Singapur, Güney Afrika, İsviçre, Tayvan, Tayland, Birleşik Arap Emirlikleri, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri ve Vietnam'dan elde edilen raporlarda, 200'den fazla eylem öğrenme oturumu ve 400'den fazla liderlik becerisinden bahsedilmiştir. Elde edilen raporların analizi sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. Liderler eylem öğrenme oturumlarında liderlik becerilerini geliştirir ve yeni davranışın derhal faydasını görebilmeleri için anında geri bildirim alırlar.
2. Eylem öğrenme yoluyla öğrenilen liderlik becerileri, işyerine aktarılabilir.
3. İşyerinde eylem öğrenme metodolojisini modelleyen liderler, acil sorunları çözme, diğer liderleri geliştirme, yüksek performanslı ekipler ve öğrenme örgütleri kurma ve kültürü dönüştürme kapasitesine sahiptir.
4. Eylem öğrenme, derin ve aktarılabilir bir öğrenme sağlar. Eylem öğrenme, uzun vadeli bir liderlik gelişim programına entegre edilebilir.
5. Liderler, problem çözme, takım ve liderlik becerilerini öğrenirken örgütsel problemler üzerinde çalışırlar.
6. Eylem öğrenme, uzun zamandır devam eden örgüt problemlerini çözmek konusunda katılımcılar için avantajlı bir yöntemdir.

Hong Kong'da 2002'den beri müdürlere yönelik, üç yıllık bir döngü boyunca (yılda yaklaşık 50 saat) asgari 150 saatlik sürekli mesleki gelişim faaliyetleri düzenlemektedir. Müdürlerin sözü edilen sürekli mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamak için üç temel mesleki gelişim modunu üstlenmesi gerekmektedir: *Yapılandırılmış öğrenme* (Hong Kong Eğitim Departmanı Bürosu (Education Department Bureau), Okul Sponsorluk Organları (School Sponsoring Bodies), Birleştirilmiş Yönetim Komiteleri (Incorporated Management Committees) yerel ya da uluslararası üniversiteler tarafından düzenlenen konferanslar, sempozyumlar, turlar gibi), eylem öğrenme ve eğitim ve topluma hizmet modu (öğretmenler ve müdürler için konuşmacılar, mentorlar, değerlendiriciler veya uzman öğretmenlerle sağlanan eğitim programları) (Jensen, Downing ve Clark, 2017).

İngiltere, Eylül 2016 ile Temmuz 2017 tarihlerinde göreve yeni başlayan okul yöneticilerine yönelik profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla 5 günlük ücretsiz eğitimler düzenlemiştir. Program, eğitimsel araştırmalar ve daha önce bu programa katılmış okul yöneticileri tarafından sağlanan geribildirimleri içermektedir. Bu programda, alanında yetenekli kişilerle liderlik konusunda birlikte çalışma fırsatları, yaşanan zorluk ve başarıların hikâyelerinin paylaşıldığı atölye çalışmaları ile liderlikle ilgili örnek olay değerlendirmelerinin yapıldığı, eylem öğrenme setleri ve akran koçluğu/danışmanlığı gibi yaklaşımların uygulandığı bilinmektedir (<https://czone-backoffice.azurewebsites.net/media/1561/new-headteacher-induction-programme-2016-2017-flyer.pdf>, 18 Mayıs 2018 tarihinde erişildi.).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yaklaşımı, modeli, çalışma grubu ile hazırlık aşaması ve deneysel süreçler, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Sosyal bilimlerde araştırma yaklaşımları, araştırmanın olguyu açıklama yöntemi, verilerin elde edilme yöntemi, süresi ve amacı gibi birtakım ölçütler göz önüne alınarak sınıflandırılmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s.59). Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve harmanlandığı karma yaklaşımdan (Creswell ve Plano Clark, 2015, s.6) faydalanılmıştır. Karma yaklaşım hem nitel hem de nicel araştırmaları güçlendirmek için tercih edilen bir yaklaşım (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 423) olması sebebiyle bu çalışmada da tercih edilmiştir. Karma yaklaşım, nicel araştırmada gözden kaçırılacak öznel anlamı nitel araştırma ile açığa kavuşturabileceği gibi, nitel araştırmada elde edilen öznel bulguların nesnel açıdan da ele alınarak daha detaylı verilere ulaşılabilmesini sağlamaktadır (Christensen vd., s. 423). Karma yaklaşım, nicel araştırmalardaki tüm dengelimiçi *pozitivist* yaklaşım ile nitel araştırmalardaki tümevarım anlayışının hâkim olduğu *yorumlayıcı yaklaşımı* içinde barındıran bir araştırma yaklaşımıdır (Balcı, 2008). Dolayısıyla iki yaklaşım birbirlerinin tamamlayıcısı olarak karma yaklaşımda birlikte kullanılmaktadır. Araştırmanın karma yöntem deseni ise açıklayıcı sıralı desendir. Açıklayıcı sıralı desen, karma yöntem desen türleri arasında en anlaşılır olanıdır ve nicel veriler içindeki ilişkinin nitel verilerle açıklamayı amaçlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 90).

3.2. Araştırmanın Modeli

Bir araştırma konusu için verilerin toplanması aşamasında bir veya birden çok bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacı ile verilerin nasıl toplanacağı ve analiz edileceğinin belirlendiği bir plan yapılması öngörülmektedir. Bu plana araştırma modeli (deseni) adı verilmektedir (Christensen vd., 2015, s. 256). Karasar'a (2012) göre araştırma modelleri geçmişte var olan ya da halen var olan durumları betimleyen *tarama modeli* ve neden-sonuç ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan *deneme modeli (deneysel model)* olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir.

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin ve adaylarının eğitiminde eylem öğrenmenin okul yöneticilerinin karar verme ve çatışmaları çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmada bir deney grubu oluşturulmuştur. Deney öncesi ve sonrası verilerin toplanabilmesi için *karma yöntem* başvurulmuştur. Creswell (2011, s.535), karma çalışmaları, nitel ve nicel veri toplama ile analiz süreçlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma deseni olarak tanımlamaktadır. Karma yöntem araştırması, hem bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Yöntem olarak karma yöntem, nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı felsefi birtakım varsayımları içermektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda tümdengelimci *deneysel model (desen)* kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar; çalışmadaki değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin ortaya konulması amacını taşımaktadır (Büyüköztürk, 2011, s.3). Deneysel çalışmada tek grup öntest sontest deneme (deneysel) modeli uygulanmıştır. Bu desende çalışmadaki katılımcılara müdahale yapılmadan bağımlı değişkenin ölçülmesi için öntest uygulanır. Daha sonra ise bağımsız değişken uygulanır ve tekrar bağımsız değişkenin ölçülmesi için sontest uygulanır (Christensen vd., 2015, s. 258). Bu model, derinlemesine gözlemler için uygun olsa da az sayıda katılımcıyla yürütülmesi sebebiyle genellenebilirlik bakımından sınırlı bir modeldir (Büyüköztürk, 2006; Karasar, 2012, s.96). Bu tür bir *desen tekrarlı ölçümler deseni* olarak da tanımlanmaktadır (Creswell, 2011, s.307). Araştırmanın deneysel deseninin görünümü Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Tek Grup Öntest-Sontest Deneysel Modeli

Öntest	İşlem	Sontest
Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II)	Eylem Öğrenme ile Yönetici Eğitimi	Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II)
Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ I-II)	Süreci	Melbourne Karar Verme Ölçeği (MKVÖ I-II)

Tablo 1’de araştırmada benimsenen tek grup öntest-sontest deneme modeli görülmektedir. 6 hafta boyunca katılımcılara eylem öğrenme ile yönetici eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada verilen eğitimin katılımcıların karar verme ve çatışmaları çözme becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla eğitim süreci öncesinde ve eğitim sonunda aynı ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, EÖYYP’nin etkililiğini belirlenmesi ve nicel bulguların desteklenmesi amacı ile *görüşme* tekniği kullanılmıştır. Görüşme, yüz yüze ya da teknolojik iletişim araçlarını kullanarak sözlü iletişim ile veriye ulaşma yöntemidir (Karasar, 2012, s.165). Görüşme yöntemi, görüşmeye katılanların sayısına göre sınıflandırılabilir. Eğer bire bir görüşmeler yapılıyorsa görüşme türü *bireysel*, aynı sorun için bir arada bulunan kişilerle etkileşim halinde gerçekleştiriliyorsa *grupça görüşme* adını almaktadır (Karasar, 2012, s.167). Bireysel görüşmelerle ulaşılamayacak kadar çok bilgiye, görüşülen kişilerin birbirleriyle etkileşim halinde olduğu, katılımcılara tartışma ortamı sunan *grupça görüşme* ile ulaşılabilir. Bu nedenle bu araştırmada *grupça görüşme* tercih edilmiştir. Ancak katılımcıların grupta kendilerini baskı altında cevap vermek zorunda hissetmemeleri, rahat bir şekilde kendi görüşlerini ifade edebilmeleri için, görüşme öncesinde katılımcılardan görüşme formlarını e-posta yoluyla da ulaştırabilecekleri bildirilmiştir. Bu sayede grupça görüşmenin önemli bir dezavantajı ortadan kaldırılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılar *tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden amaçlı örnekleme* yöntemi ile belirlenmiştir. Tesadüfi/seçkisiz olmayan örnekleme tekniğinden olan amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun, birtakım ölçütleri karşılayan ya da belli özellikleri taşıyan katılımcıların araştırmada yer alması

gerektiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 90; Christensen vd., 2015, s. 172). Bu bağlamda araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların belirlenmesinde *gönüllülük* kriterine dikkat edilmiştir. Ayrıca her bir grubun üyeleri seçilirken *farklı deneyimlere sahip olmaları* göz önünde bulundurulmuştur; yöneticilik deneyimi olan kişiler farklı gruplara dahil edilerek sürecin daha verimli olması sağlanmıştır.

Eylem öğrenme sürecindeki katılımcılara ait bilgiler EK 1'deki Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Eğitime katılanların demografik özellikleri Tablo 2'de gösterildiği gibidir.

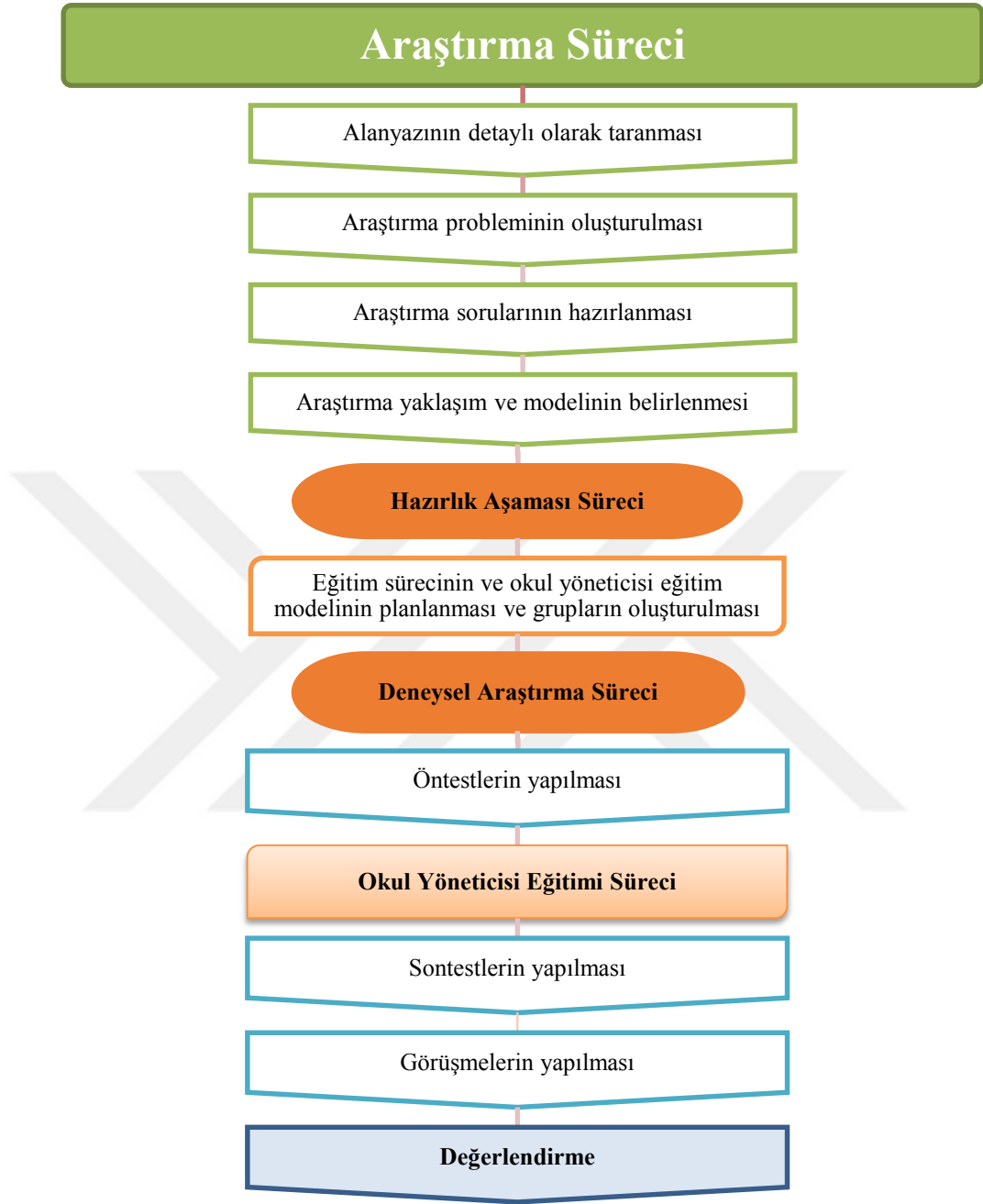
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen	%	Yönetici	%	Yöneticilik Deneyimi
25	66	13	34	15

Tablo 2'de görüldüğü gibi deney grubu 38 katılımcıdan meydana gelmiştir. Bu grubun 25'i (%66) öğretmen ve 13'ü' (%34) yöneticidir. Eğitime dahil olan katılımcı özellikleri ayrıntılı olarak EK 2'de verilmiştir. Yine tabloda belirtildiği üzere, 15 katılımcı yöneticilik deneyimine sahiptir.

3.4. Araştırma Süreci

Bu araştırma, *hazırlık aşaması süreci* ve *deneysel araştırma süreci* olmak üzere iki süreçten meydana gelmiştir. Sürecin işleyişi Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. Araştırma Süreci

Şekil 2’de araştırma probleminin oluşturulmasından değerlendirilmeye kadar geçen sürecin şematik görünümü yer almaktadır. Sürecin işleyişi hakkında detaylı bilgi aşağıdaki gibidir.

3.4.1. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşaması, deneysel araştırma sürecine geçilmeden önce yapılması gereken çalışmaların planlandığı süreçtir. Bu süreçte ilk olarak eğitime katılacak gönüllüler belirlenmiştir. Hazırlık aşaması dört adımdan meydana gelmiştir: (1) hazırlık aşaması verilerinin toplanması, (2) eğitim sürecinin planlanması, (3) eylem öğrenme modelinin planlanması, (4) grupların oluşturulması.

3.4.1.1. Hazırlık Aşaması Verilerinin Toplanması

Deneysel araştırma sürecine geçebilmek için öncelikle grupların oluşturulması gerekmektedir. Grupların oluşturabilmesi amacıyla katılımcıların *Kişisel Bilgi Formu*'nda belirttikleri yöneticilik deneyimleri dikkate alınmıştır. Deneyimli olan katılımcılar gruplara dağıtılarak farklı düzeylerde deneyime sahip olanlar gruplarda bir araya getirilmiştir. Çünkü eylem öğrenme sürecinin daha verimli işleyebilmesi için grup üyelerinin farklı geçmiş ve deneyimlere sahip kimselerden seçilmesi (Marquardt, 2004, s.3) önemli görülmektedir. Verilen cevaplar dikkate alınarak 7-8 kişilik gruplar oluşturulmuştur.

3.4.1.2. Eğitim Süreci Planlanması

Eylem öğrenme programına başlanmadan evvel program tasarlanmıştır. Eylem öğrenme yaklaşımı temel alınarak tasarlanan sürecin planı Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Eylem Öğrenme Süreci Eğitim Programı

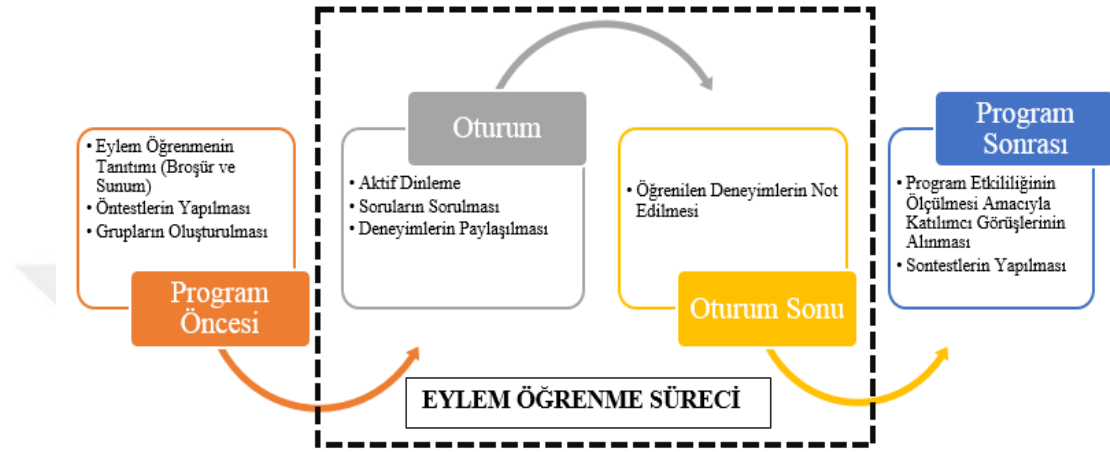
<i>Programın Amacı</i>	<i>Amaç:</i> Yöneticinin yönetsel sorunlarla başa çıkmasını sağlamak ve liderlik özelliklerinin geliştirilmesi <i>Alt Amaç 1:</i> Yönetimsel bir problemin tanımlanabilmesini sağlamak <i>Alt Amaç 2:</i> Sorun üzerinde grup olarak düşünülmesini ve soruna deneyimler ışığında farklı perspektiflerden bakılmasını sağlamak.
<i>Eğitim İçeriği</i>	Katılımcıların eğitim ihtiyaçları
<i>Eğitim Süresi</i>	6 hafta
<i>Eğitim Ortamı</i>	Sınıf ortamı
<i>Öğretim Stratejisi</i>	Buluş yoluyla öğretim
<i>Yöntemler</i>	Problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi
<i>Teknikler</i>	Grupla öğretim tekniği (Soru cevap-Sokrat tekniği- ve beyin fırtınası)
<i>Çalışma Şekli</i>	Grup çalışması, akran desteği

Tablo 3’te gerçekleştirilmiş olan eğitim programı bulunmaktadır. Programda öncelikle amaç ve alt amaçlar belirlenmiştir. Bu süreçte okul yöneticilerinin ve adaylarının yönetsel sorunlarla başa çıkmasını sağlamak ve liderlik özelliklerinin geliştirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu temel amaç kapsamında katılımcıların problemlerini doğru tanımlayabilmeleri ile bu probleme farklı perspektiflerden bakabilmeleri, grup olarak sorunlara çözümler arayabilmeleri hedeflenmiştir. Eğitim sürecinin içeriğini katılımcıların sorunları şekillendirmiştir. Katılımcıların sorunlarını 6 hafta süre ile sınıf ortamında yüz yüze paylaştıkları programda buluş yoluyla öğrenmeleri sağlanmıştır. Katılımcılar, grupça soru sorarak, verilen cevaplar ışığında beyin fırtınası yaparak süreci gerçekleştirmişlerdir.

3.4.1.3. Eylem Öğrenme Modelinin Planlanması

Gerek literatürdeki mevcut yönetici yetiştirme modelleri, gerek eylem öğrenme ile yapılmış uygulama örnekleri ve özellikle Marquardt (2004) tarafından önerilen model

göz önünde bulundurularak bir model oluşturulmuştur. Bu modelin amacı, okul yöneticilerinin veya yönetici adaylarının karşılaştıkları yönetsel sorunların çözümünde, deneyimlerden yararlanmalarını sağlayacak şekilde bir öğrenme süreci oluşturmaktır. Tarafımızdan oluşturulan model Marquardt'ın (2004) önerdiği modelden esinlenerek geliştirilmiştir. Bu model Şekil 3'te görüldüğü gibidir.



Şekil 3. Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Modeli

Yukarıdaki öğrenme modeli *program öncesi*, *eylem öğrenme süreci* ve *program sonrası* olmak üzere üç ana aşamadan meydana gelmektedir.

Program öncesi aşaması, katılımcı deneyimlerine göre grupların oluşturulduğu, eylem öğrenme hakkında genel bilgi sahibi olmaları için katılımcılara EK 3'te ekran görüntüleri bulunan hem bir sunumun yapıldığı hem de EK 4'te yer alan eylem öğrenme sürecinin tanıtıldığı birer kitapçığın dağıtıldığı ve programın karar verme ve çatışma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla öntestlerin yapıldığı aşamadır. Deneyimler, her zaman yeni bilgi üzerinde bilinçaltı mesajlar şeklinde bir etkiye sahiptir ve yeni bir şey öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Huber, 2004; Knowles, Swanson ve Holton, 2005) ve eylem öğrenmenin temelinde deneyimlerden yararlanma vardır. Eğitim, yetişkin eğitimi kapsamında yapıldığından sorun merkezli olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca eğitim programının içeriğini acil ve güncel sorunlar oluşturması için katılımcıların sorunlarına göre anlık belirlenmiştir.

Eylem öğrenme süreci aşaması, bir katılımcının problemini sunduğu, diğer dinleyen katılımcıların da önce dinleyip, sonra sorunun sahibine bu soruna çözüm

oluşturabilmesi için sorular sorduğu, paylaşılan deneyimlerden ne(ler) öğrendiğini not ettiği aşamadır.

Program sonrası aşaması ise programın etkililiğinin belirlenmesi amacı ile katılımcı görüşlerinin alındığı, sonestlerin yapıldığı aşamadır.

3.4.1.4. Grupların oluşturulması

Deneyisel araştırma süreci başlamadan eylem öğrenme grupları oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplar ile üye özellikleri Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Oluşturulan Gruplar ve Katılımcılar

	Öğretmen		Yöneticilik	Daha önce eğitim
	Sayısı	Yönetici Sayısı	deneyimine sahip olanlar	yönetimi ile ilgili eğitime katılanlar
Grup 1	5	2	3	3
Grup 2	4	3	3	3
Grup 3	6	2	3	3
Grup 4	5	3	3	3
Grup 5	6	2	3	3
Toplam	26	12	15	15

Tablo 4'te de görüldüğü gibi katılımcılar 7 veya 8 kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Alt gruplar oluşturulurken, grupların kendi aralarında homojen, grup içinde ise heterojen bir yapıya sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük kriteri esas alınmıştır. Çünkü eylem öğrenmede katılımcıların gönüllü olmaları sürecin işleyişi açısından önemli bir unsurdur (Brockbank ve McGill, 2003, s. 18; Pedler, 2008, s. 11). Eylem öğrenme sürecinde grup üyeleri arasındaki etkileşimin sağlanabilmesinde grup üyelerinin farklı geçmiş ve deneyimlere sahip kimselerden seçilmesi önemli görülmektedir (Marquardt, 2004, s.3). Bu sebeple gruplar oluşturulurken yöneticilik deneyimi olan katılımcılar farklı gruplara dağıtılmıştır.

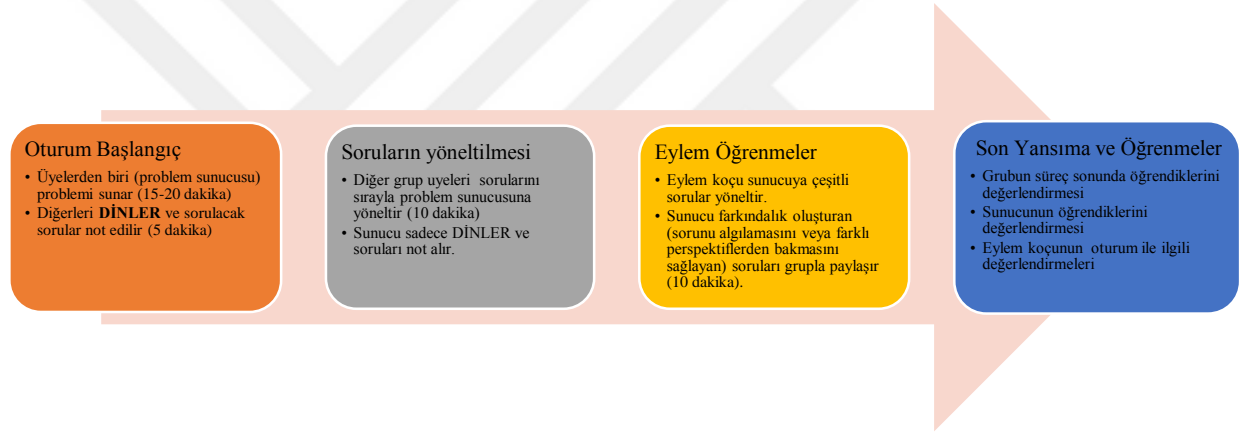
3.4.2. Deneysel Araştırma Süreci

a. Eylem Öğrenme Modelinin Tanıtımı ve Öntestlerin Yapılması

Hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra deneysel araştırma sürecine geçilmiştir. Katılımcılara eğitimlere başlamadan önce eylem öğrenme sürecinin nasıl işleyeceği ile ilgili hazırlanan sunu ile tanıtım toplantısı gerçekleştirilmiştir (EK 3). Toplantı esnasında katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin form ile öntestleri doldurmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcıların süreci tam olarak anlamaları için daha önce hazırlanan tanıtım kitapçıkları dağıtılmıştır (EK 4).

b. Okul Yöneticisi Eğitim Süreci

Yukarıdaki aşamalar tamamlandıktan sonra katılımcıların eğitim süreci başlatılmıştır. Şekil 4'te eylem öğrenme oturum şeması görülmektedir.



Şekil 4. Eylem Öğrenme Oturum Süreci

Şekil 4'te görüldüğü gibi grup üyelerinden biri sorununa çözüm arayan ve onu anlatan konumundadır. Sorunu olan katılımcı (problem sunucu), 15-20 dakikalık sürede sorununu açık bir şekilde grupta paylaşmıştır. Problem sunucu, sorununu dile getirirken diğer grup üyeleri problem sunucunun sözünü kesmeden, sorunu daha iyi anlamaya yönelik sorular hazırlamıştır. Eylem koçu, bu aşamada yalnızca kurallara aykırı şekilde sürecin ilerlememesi için kısa uyarılarda bulunmuştur. Örneğin, problem sunucunun sözünü keserek soru sormak isteyen katılımcıya sürecin nasıl işlemesi gerektiği hatırlatılarak, sorusunu not etmesi istenmiştir.

Problem sunucunun sorununu dile getirmesinin ardından yaklaşık 10 dakika süre ile grup üyeleri problem sunucu grup üyesine sorularını yöneltmiştir. Bu safhada da problem sunucu tüm sorular bitinceye dek dinlemiş, soruları not etmiştir.

Soruların bitmesiyle problem sunucu, kendisine yöneltilen soruları birer birer cevaplamıştır. Katılımcıların ve eylem koçunun etkileşimleri bu adımda gerçekleşmiştir. Deneyimli grup üyelerinin deneyimlerini paylaşması ve doğru sorularla problem sunucunun problemini farklı perspektiflerden görebilmesi bu aşamada gerçekleşmiştir.

Dördüncü aşamada, hem problem sunucu hem de diğer grup üyeleri tarafından bu oturumda neler öğrenildiğini, Ek 5'teki Pedler (2008, s. 67)'in de eylem öğrenme oturumları için tavsiye ettiği "*Oturum Sonu Değerlendirme Formu*" doldurulmuş ve eylem koçuyla birlikte oturum kısaca sözel bir şekilde de değerlendirilerek oturum tamamlanmıştır. Ek 6'da katılımcı tarafından doldurulmuş örnek bir "*Oturum Sonu Değerlendirme Formu*" yer almaktadır. Eğitim süreci her grup için aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

c. *Sontestlerin ve program değerlendirmesinin yapılması*

Eğitim süreci tamamlandıktan sonra katılımcılara öntest olarak kullanılan ölçekler, sontest olarak kullanılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, Melbourne Karar Verme Ölçeği I-II (MKV I-II), Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II (ROCI II), EÖYY Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Deneysel araştırmalarda çoğunlukla nicel ölçüm araçlarından ölçekler kullanılmaktadır. Bu araştırmada da değişkenlerdeki farklılaşmayı ölçmek amacıyla 5'li likert tipi ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için araştırmacılardan e-posta yöntemi ile izinler istenmiştir. ROCI II ve MKVÖ I-II için gerekli izinler Ek 7'de yer almaktadır.

3.5.1.1. Melbourne Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Ölçeği

Orijinali Mann vd. (1998), tarafından geliştirilmiş olan Melbourne Karar Verme Ölçeğini, (Melbourne Decision Making Questionary) Deniz (2004), Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır.

Melbourne Karar Verme Ölçeği iki kısımdan oluşmaktadır.

I. Kısım: Karar vermede özsaygının (kendine güven) belirlenmesi için hazırlanmıştır. Üçü ters yönde puanlanan altı maddeden oluşmaktadır. Puanlama, maddelere verilen “Doğru” yanıtı için 2, “Bazen Doğru” yanıtı için 1 ve “Doğru Değil” yanıtı için 0 puan olacak şekilde yapılmaktadır. Ölçekten maksimum 12 puan alınmaktadır. Puanın yüksek olması karar vermede özsaygının da yüksek olduğunu göstermektedir.

II. Kısım ise karar verme stillerinin ölçüldüğü 22 maddeden oluşmaktadır. Dikkatli (6 madde), kaçınan (6 madde), erteleyici (5 madde) ve panik (5 madde) karar verme stillerinden oluşan dört alt faktörden oluşmaktadır (Deniz, 2004). Puanların yüksekliği, ilgili karar verme stiline kullanıldığına işaret etmektedir.

Melbourne Karar Verme Ölçeği, orijinalinde 3 seçeneklidir. Bir ölçeğin katılım düzeyinin seçenek sayısının artması ile birlikte güvenilirliğinin de arttığını bildiren (Preston ve Colman, 2000; Doğan, Özkara, Yılmaz ve Torlak, 2017) araştırmalara dayanarak katılım düzeyi seçenek sayısı 3’ten 5’e çıkartılmıştır (EK 8).

Bu araştırmada öntestin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü için .71, karar vermede öz saygı alt boyutu için .86, panik karar verme alt boyutu için .80, dikkatli karar verme alt boyutu için .92, kaçınan karar verme alt boyutu için .82 erteleyici karar verme alt boyutu için de .88 olarak hesaplanmıştır. Son testte ise ölçeğin tümü için .72, karar vermede öz saygı alt boyutu için .80, panik karar verme alt boyutu için .83, dikkatli karar verme alt boyutu için .84, kaçınan karar verme alt boyutu için .80, erteleyici karar verme alt boyutu için de .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.1.2. Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II (ROCI II)

Bu çalışmada Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği (ROCI II) kullanılmıştır (EK 9). ROCI II, Rahim tarafından geliştirilmiş ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe' ye uyarlanmıştır. 28 maddeden oluşan bu ölçek 5'li likert tipindedir. ROCI II Çatışma Ölçeği'nde her bir madde 1'den (Çok Az) 5'e (Her zaman) doğru puanlanmıştır. Ölçekteki seçenekler, Her zaman (5), çoğunlukla (4), ara sıra (3), az (2), çok az (1) şeklindedir. Karcıoğlu, Gövez ve Kahya (2011) tarafından bu ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı, .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin tümleştirme alt boyutu için .78, ödün verme alt boyutu için .80, hükmetme alt boyutu için .83, kaçınma alt boyutu için .74 ve uzlaşma alt boyutu için de .70 olarak hesaplanmıştır ve ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öntestin Cronbach alfa katsayısı ölçeğin tümü için .80, tümleştirme alt boyutu için .85, ödün verme alt boyutu için .74, hükmetme alt boyutu için .76, kaçınma alt boyutu için .71 ve uzlaşma alt boyutu için de .74 olarak hesaplanmıştır. Son testte ise ölçeğin tümü için .81, tümleştirme alt boyutu için .87, ödün verme alt boyutu için .70, hükmetme alt boyutu için .73, kaçınma alt boyutu için .78 ve uzlaşma alt boyutu için de .81 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanması için standartlaştırılmış açık uçlu sorulardan oluşan EÖYY Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu kullanılmıştır (Ek 10).

3.5.2.1. EÖYY Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu

Eylem öğrenme, katılımcıların birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olduğu bir süreçtir ve bu sürecin değerlendirilmesi genellikle nitel araştırma yöntemleri ile sağlanmıştır (McAlearney, 2006; Skipton Leonard ve Lang, 2010; Radcliff, 2017). Bu

araştırmada da EÖYYYP'nin etkililiğini belirlenmesi ve nicel bulguların desteklenmesi amacıyla nitel yöntemlerden *görüşmeye* başvurulmuştur.

Görüşme, yüz yüze olarak ya da teknolojik iletişim araçları kullanılarak veriye ulaşma yöntemidir (Christensen vd., 2014, s. 58). Görüşme tekniği katılımcı sayısı, görüşülen kişi ya da uygulanan kuralların katılığı gibi bazı kriterlere göre sınıflandırılabilir (Karasar, 2012, s. 166). Örneğin katılımcı sayısına göre görüşme bire bir yapıyorsa *bireysel*, aynı sorun için bir arada bulunan kişilerle etkileşim halinde gerçekleştiriliyorsa *grupça görüşme* olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntem, görüşülen kişilerin birbirleriyle etkileşimine olanak tanıyarak çok daha derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlamaktadır (Karasar, 2012, s.167). Bu nedenle bu araştırmada *grupça görüşme* tercih edilmiştir. Ayrıca grupça görüşme, tüm katılımcılarla aynı anda görüşüldüğü ve dolayısıyla katılımcılara eşit davranılmasına olanak tanıdığından güvenilirlik açısından uygun bir yöntem olarak düşünülebilir.

Görüşme tekniği kuralların katılığına ya da sorulacak soruların niteliğine göre yapılandırılmış (formel), yarı yapılandırılmış (yarı formel) ve yapılandırılmamış (informel) olarak sınıflandırılmaktadır (Karasar, 2012, s. 168; Büyüköztürk vd., 2014, s.151-152). Yapılandırılmış görüşme belirli bir amaca yönelik gerçekleştirilen planlı bir sohbet olarak tanımlanırken, yarı yapılandırılmış görüşme ana hatları belirlense de görüşülen kişiye belli ölçülerde esneklik ve derinlemesine bilgiye ulaşmayı sağlayan bir sohbet olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s.151-152). Yapılandırılmamış görüşme ise tamamen esnek olan bir sohbet olarak tanımlanmaktadır (Özden ve Durdu, 2016, s. 104). Araştırmanın nitel boyutu, eylem öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ile bu sürecin katılımcıların karar verme ve çatışma çözme becerilerine etkisi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla oluşturulduğundan bu araştırmada *yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine* bağlı olarak açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların net, basit ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir.

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik hesaplamalarının bir test ya da yöntemle yapılamıyor olması önemli bir sorundur. Fakat bu sorunun çözülmesine yönelik birtakım önlemler alınabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255) ve bu önlemlerle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılabilirliği düşünülmektedir.

Görüşme tekniğinin geçerliği, görüşülen kişilerin sorulara verdikleri cevapların ve bunların analizi sonucu ortaya konulan bilgilerin doğruluğu, dürüstlüğü ve gerçekliği anlamına gelmektedir. Bu araştırmada görüşme öncesinde katılımcıların grupta kendilerini baskı altında cevap vermek zorunda hissetmemeleri, grupta kimsenin baskısına maruz kalarak cevap vermemeleri, rahat bir şekilde kendi görüşlerini ifade edebilmeleri için, katılımcılardan isteyenlerin görüşme formlarını e-posta yoluyla da ulaştırabilecekleri ve her bir katılımcının ayrı ayrı görüşlerinin araştırma için önemli olduğu bildirilmiştir. Bu sayede görüşmenin geçerliği artırılmıştır. Bu bağlamda doğru verilere ulaşabilmek ve araştırmanın güvenilirliği bakımından da görüşülen her katılımcıya mümkün mertebe eşit davranılması önem arz etmektedir (Denzin ve Lincoln, 2000).

Grupça görüşmede sorulacak yarı yapılandırılmış sorular oluşturulurken soruların amaca yönelik olmasına ve gereksiz yere artırılmamasına dikkat edilmiştir. Sorular oluşturulurken üç uzman görüşüne başvurulmuştur. İlk olarak soru sayısı 5 olarak belirlenmiş olup alınan geribildirimlerle sorular tekrar gözden geçirilerek 3'e düşürülmüştür. (Ek 10).

Türnüklü (2000), görüşme tekniğinin *güvenirliği* hususunda görüşmecinin soru sorma biçiminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Başka bir deyişle her bir katılımcıya sorular, aynı tarzda sözcüklerle sorulursa daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilir. Çünkü soru sorarken seçilen kelimeler soruların anlaşılma düzeylerini etkileyebilir ve aynı sorunun farklı şekillerde algılanıp farklı cevaplandırılmasına sebep olabilir. Bu bakımdan araştırmada tercih edilen grupça görüşme ile tüm katılımcılara aynı açıklamaların yapılmasının araştırmanın nitel boyutunun güvenilirliğini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Görüşme tekniğinin güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik bir diğer yöntem de görüşme kayıtlarının dökümündeki tutarlılıktır. Dökümdeki hataların en aza indirilmesi için çözümlene tutarlılığına dikkat edilmelidir. Bu sebeple ses kayıtları farklı zamanlarda çözümlenmeli ve her iki çözümlene sürecindeki tutarlılığa ya da farklı araştırmacılar tarafından yapılan çözümlenmeler arasındaki tutarlılığa bakılmalıdır. Bunun için P: Uyuşum yüzdesi; Na: Uyuşum miktarı; Nd: Uyuşmazlık miktarı olmak üzere aşağıdaki *uyuşum yüzdesi* formülü güvenilirlik oranını hesaplamak için kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994):

$$P = \frac{Na}{Na + Nd} \times 100$$

Araştırmanın nitel verilerinin güvenilirliğinin sağlanması için, verilerin analizi ve sonuca ulaşılması süreci iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçek ve konu dışı veriler analiz öncesi ayıklanmıştır. Daha sonra araştırmacıların yaptıkları analizlerde uyum ve uyumsuzluk noktaları belirlenmiş ve güvenilirlik oranı hesaplanmıştır. Yukarıdaki uyum yüzdesi formülü yardımıyla yapılan hesaplamalar sonunda, *Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Programı (EÖYYP) Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formuna* ilişkin güvenilirlik oranı %95 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994, s.64), hesaplanan değer %90'dan büyük olduğu zaman araştırmanın güvenilir olarak kabul edileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın nitel kısmının güvenilirlik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Veriler, hazırlık aşamasında ve deneysel araştırma süreci olmak üzere iki süreçte toplanmıştır. Nicel veriler, sadece deneysel süreçte toplanırken, nitel veriler hem hazırlık aşamasında grupların oluşturulması için hem de deneysel araştırma sürecinde toplanmıştır.

3.6.1. Nicel Verileri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel bölümünün deneysel desen ile gerçekleştirilmesinden dolayı değişkenlerin ölçülmesinde ölçeklerden faydalanılmıştır. Sevinç'e göre (2009, s.273) deneysel desenlerde öntest ve sontest yapılıyorsa, anket tekniğinin kullanılması önemlidir. Bu sebeple hem süreç başlatıldığında (öntest) hem de sonlandırıldığında (sontest) çalışma grubundaki katılımcıların karar vermede özsayıları ile kullandıkları stratejileri ve çatışma yönetim stili tercihleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak ortaya konması için *Nicel Veri Toplama Araçları* başlığı altında açıklanan ölçekler uygulanmıştır.

3.6.2. Nitel Verileri Toplama Süreci

Nitel veriler ilk olarak grupların oluşturulması için *Kişisel Bilgi Formu* aracılığıyla hazırlık aşamasında toplanmıştır. Deneysel süreçte EÖYYP'nin etkililiğinin ölçülmesi amacıyla eğitim sonunda yarı *yapılandırılmış görüşme tekniği* kullanılarak *grupça görüşme* gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, hem sabit seçenekli cevapların alınmasına hem de konunun derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan bir tekniktir (Karasar, 2012, s.167; Büyüköztürk vd., 2014, s. 152; Özden ve Durdu, 2016, s. 104). Bu sayede katılımcıların hem eğitim ile ilgili görüşleri hem de karar verme ve çatışma çözme stillerine ilişkin görüşlerine ulaşmak hedeflenmiştir.

Görüşme tekniğinde katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorularla kişilerin davranışlarının sebepleri, herhangi bir konudaki görüş, duygu ve tutumları gibi öznel birçok konuda veri toplamak mümkündür (Türnüklü, 2000). Görüşme tekniği, oldukça esnek bir veri toplama aracıdır. Gereken durumlarda anket, gözlem gibi başka veri toplama teknikleri ile de birlikte kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 150). Bu yönüyle de deneysel desenler için kullanışlı bir teknik olduğu söylenebilir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi için kullanılan teknikler bu bölümde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin analizinde istatistiksel işlemler için SPSS 22 programı ve veri madenciliği için ise MATLAB programı kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler beşli likert tipindedir. Bu ölçeklerden ilki olan Melbourne Karar Verme Ölçeği'ndeki her bir madde 1'den (Kesinlikle Katılmıyorum) 5'e (Tamamen Katılıyorum) doğru puanlanmış ve ortalamalar açısından yapılacak karşılaştırmalarda 1,00-1,80 arasındaki aritmetik ortalamalar *Kesinlikle Katılmıyorum*, 1,81-2,60 arasındakiiler *Katılmıyorum*, 2,61-3,40 arasındakiiler *Kararsızım*, 3,41-4,20 arasındakiiler *Katılıyorum* ve 4,21-5,00 arasındakiiler *Tamamen Katılıyorum* şeklinde

yorumlanmıştır. ROCI II Çatışma Envanteri'nde ise her bir madde 1'den (Çok Az) 5'e (Her zaman) doğru puanlanmıştır. Ölçeğin ortalamaları açısından yapılacak karşılaştırmalarda 1,00-1,80 arasındaki aritmetik ortalamalar *Çok Az*, 1,81-2,60 arasındakiler *Az*, 2,61-3,40 arasındakiler *Ara Sıra*, 3,41-4,20 arasındakiler *Çoğunlukla* ve 4,21-5,00 arasındakiler *Her Zaman* şeklinde yorumlanmıştır.

3.7.1.1. İstatistiksel Analizler

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Demografik verilerin analizinde ise yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır.

3.7.1.1.1. Normalliğin Sınanması

Parametrik testlerin uygulanması için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir. Örneklem sayısının 30'dan büyük olması halinde, evrenin kabaca normal dağılım göstermesi yeterli sayılır. Örneklem sayısının 30'dan küçük olması halinde ise normal dağılım sergileyip sergilemediği kontrol edilir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için grupların varyanslarının da eşit olması gerekmektedir. Veriler normal dağılım sergilemediğinde ise parametrik olmayan testler kullanılır (Can, 2013, s.82).

Deneysel araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılarak analizlerde hem parametrik hem de parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Normalliğin sınanması amacıyla örneklem büyüklüğünün 30'dan az olması durumunda Shapiro-Wilk testi, örneklem büyüklüğünün 30 ve üzeri olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov testi önerilmektedir (Can, 2013, s. 89). Bu nedenle normalliğin sınanması amacıyla bu çalışmada örneklem büyüklüğünün 30'dan büyük olması sebebiyle *Kolmogorov-Smirnov testi* uygulanmıştır.

3.7.1.1.2. Parametrik Testler

İstatistiksel işlemler yapılırken öncelikle evrene ait parametrelere ilişkin birtakım sayıtların karşılanması beklenmektedir. Bu sayıtların karşılanması, verilerin en az “aralık ölçeğinde olması”, bağımlı değişken üzerinde etkisine bakılan faktörün her düzeyinde “normal dağılım göstermesi” gibi bazı koşulların sağlanmasına bağlıdır. Parametrik testler de bu koşulların sağlanabildiği verilere uygulanan istatistiksel işlemleri kasetmektedir (Can, 2013, s. 31).

3.7.1.1.3. Parametrik Olmayan Testler

Parametrik olmayan testler, parametrik testler için gerekli koşulların sağlanamadığı durumlarda ve normal dağılımın aranmadığı, değişkenlerin sınıflama, sıralama ölçeğinde olduğunda tercih edilen testlerdir (Can, 2013, s.32).

Bu çalışmada hem öntest hem de sontest olarak katılımcıların karar vermede özsaygıları ile kullandıkları stratejileri ve çatışma yönetim stili tercihleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak ortaya konması için normal dağılıma sahip veriler için parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testi, normal dağılıma sahip olmayan veriler için non-parametrik test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Bağımlı gruplar t-testi, aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını karşılaştırmak amacıyla yapılan parametrik bir testtir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016, s. 155). Wilcoxon işaretli sıralar testi ise bağımlı gruplar t-testinin alternatifi olarak görülen parametrik olmayan bir testtir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 211). Dolayısıyla bu test bağımlı gruplar t-testinin uygulanamayacağı durumlarda (verilerin normal dağılım sergilememesi, verilerin sıralama ölçeğinde olması gibi) tercih edilmektedir (Can, 2013, s. 138).

Araştırmada yapılan tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunduğunda etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Çünkü ortalamalar arasında anlamlı farklılığın bulunması kadar farkın gücünü ölçmek de önemlidir. Grup farklılıklarına ilişkin sonuçların gücünü veya nicel bir çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamak da etki büyüklüğü değerinin

hesaplanması ile sağlanır (Creswell, 2011, s. 195). Bu değerın hesaplanması, istatistiksel testler için farklılık göstermektedir. Örneğin varyans analizlerinde etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen f formülü, tek grup t-test, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için t-testi gibi istatistiksel yöntemler için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen d formülünden yararlanılmaktadır (Cohen, 1988; Creswell, 2011, s. 195; Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu araştırmada da Cohen d değeri ile etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Bağımlı gruplar için t-testindeki etki büyüklüğü değeri için t değeri, örneklem sayısının kareköküne bölünmektedir (Can, 2013, s.136):

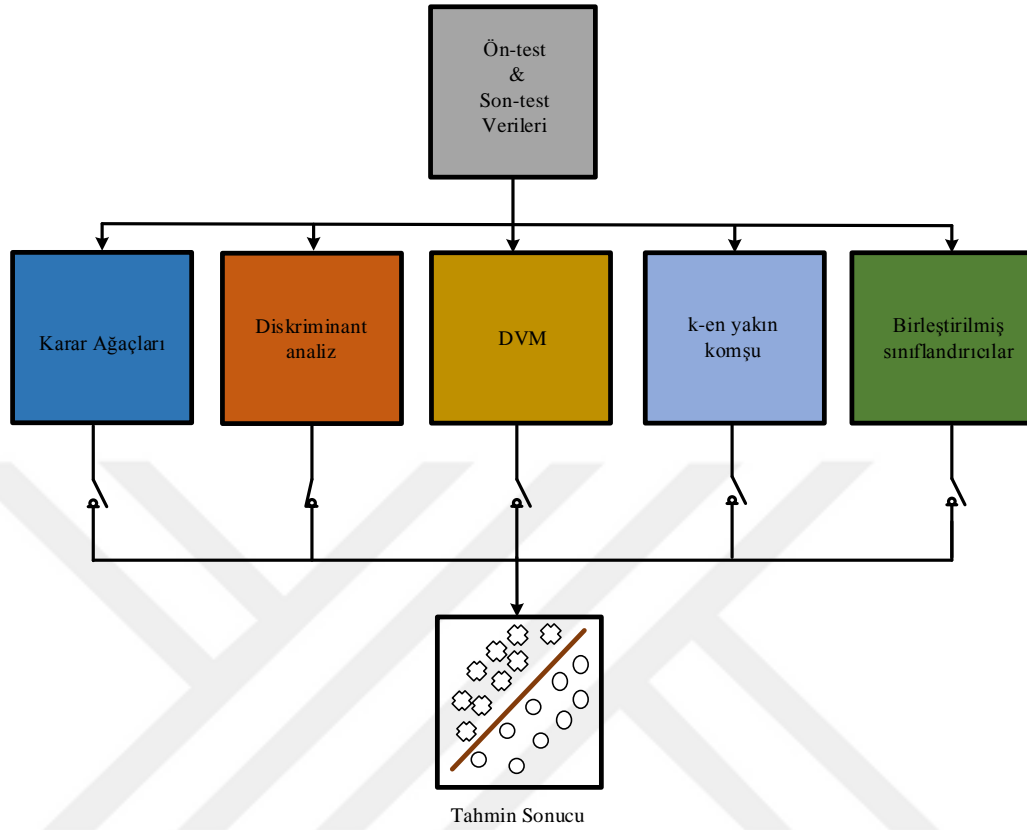
$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

Etki büyüklüğü (d), işaretine bakılmaksızın değerlendirilmektedir. *d*'nin sıfıra eşit olması, ortalamanın, karşılaştırıldığı sabit değere eşit olduğu anlamına gelmektedir. Bulunan d değeri 1'den büyük çıkarsa etki çok geniş, 0.8 ise geniş (büyük), 0.5 ise orta, 0.2 ise az (küçük) etki olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1988, s. 25-26; Büyüköztürk vd., 2012, s.169; Can, 2013).

3.7.1.2. Veri Madenciliği Teknikleri

İşlenmemiş ham verinin işlenerek değerli hale getirildiği veri madenciliğinde, veri kümeleme veya etiketleme, birliktelik kuralları ve veri dizileri analizi olarak adlandırılan üç temel bileşen bulunmaktadır. Bu tez çalışmasında veri madenciliğinin veri kümeleme ve etiketleme bileşeni kullanılacağı için sadece onunla alakalı teorik bilgilere yer verilecektir. Veri etiketleme veya veri sınıflandırma hem eğitici (danışmanlı) öğrenme hem de eğitici (danışmansız) öğrenme olarak gerçekleştirilir. Eğitici sınıflandırma işleminde, veriler, belirlenen bir dizi kuralların yardımıyla bir dizi kümeye ayrılırlar. Eğitici öğrenmede ise sınıf etiketleri bilinen bir grup veri kullanılarak veriler ile sınıf etiketleri arasında bir bağ kurulmaya çalışılır ve bu bağ daha sonra sınıf etiketleri bilinmeyen veri elemanlarının sınıflandırılması için kullanılır (Luan, 2002; Şengür, 2013). Bu tez çalışmasında kullanılan eğitici veri madenciliği yöntemleri Şekil 5'de gösterilmiştir. Bu yöntemler sırası ile karar ağaçları, diskriminant analizi, destek vektör makineler (DVM), k-en yakın komşu yöntemi ve birleştirilmiş

öğrenici yöntemidir. Bu yöntemler ile ilgili kısa teorik bilgiler bir sonraki alt bölümde verilecektir.



Şekil 5. Bu tez çalışmasında kullanılan eğitici sınıflandırma yöntemleri

3.7.1.2.1. Karar Ağaçları

Karar ağaçları popüler, etkili ve çok kullanılan veri sınıflandırma yaklaşımıdır (Safavian ve Landgrebe, 1991). Ayrıca karar ağaçları parametrik olmayan eğitici sınıflandırma yöntemi olarak da bilinirler. Karar ağaçlarının amacı, girdi veri kümesinden elde edilen basit karar kurallarını öğrenerek bir test örneğinin sınıf etiketini tahmin eden bir model oluşturmaktır. Bir karar ağacının yapısı, sırasıyla, yaprak ve iç düğüm gibi iki tür düğüm içerir. Bir yaprak, o yaprağa ulaşan eğitim örneklerinin çoğunluğunun oyu ile belirlenen bir sınıf etiketini tutar. Ayrıca, her iç düğüm, özelliklerle ilgili bir sorudur ve bu sorunun cevabına göre dallanmalar oluşturulmaktadır.

3.7.1.2.2. Diskriminant Analiz

Diskriminant analizi, bir test örneğini sınıflandırmak için kullanılan giriş özelliği alanına dayalı bir dizi denklem üretir (Sengur, 2008). Diskriminant analizi, iki olası amacı göz önünde bulundurur. İlk amaç, bir test örneğini sınıflandırmak için tahmini bir denklem bulur. Ve ikincisi, özellikler arasında var olabilecek ilişkileri daha iyi anlamak için tahmin edici denklemi yorumlamaya zorlamaktadır.

3.7.1.2.3. Destek Vektör Makineler (DVM)

Destek Vektör Makineler (DVM) önemli ve etkili bir eğitici sınıflandırma algoritmasıdır (Hearst, Dumais, Osuna, Platt ve Scholkopf, 1998). $\{(\mathbf{x}_i, y_i)_{i=1}^N\}$ gibi verilen N adet eğitim veri seti düşünülün, burada \mathbf{x}_i , çok boyutlu bir öznitelik vektörü ve y_i 'de her bir \mathbf{x}_i 'ye karşılık gelen bir sınıf etiketini gösterir. Böylece DVM, eğitim verisi sınıfları arasında karar sınırını bir hiper düzlem olarak modellemektedir. DVM karar fonksiyonu şöyle tanımlanır;

$$f(\mathbf{x}_*) = \text{sign}\left[\sum_{i=1}^N \alpha_i y_i \varphi(\mathbf{x}_*, \mathbf{x}_i) + b\right]$$

Burada \mathbf{x}_* test edilecek öznitelik vektörünü, α_i eğitim örneği \mathbf{x}_i ile ilişkili olan Lagrangian çarpanını ve b 'de öğrenilen biası göstermektedir. DVM'ler φ çekirdek fonksiyonu kullanılarak doğrusal olmayan bir forma dönüştürülebilir. $\varphi(\mathbf{x}_*, \mathbf{x}_i) = \mathbf{g}(\mathbf{x}_*)^t \cdot \mathbf{g}(\mathbf{x}_i)$ işlevi nokta operatörü olarak adlandırılır ve doğrusal olmayan dönüştürme işlemi için kullanılır.

3.7.1.2.4. k-EYK

k-en yakın komşular (k-EYK) sınıflandırıcısı en basit, etkili ve parametrik olmayan sınıflandırma yaklaşımı olarak bilinir (Biçer, 2002). k-EYK sınıflandırma prosedüründe, tüm eğitim verileri, önceden belirlenmiş bir mesafe fonksiyonuna ve en yakın k komşu sayısına göre test verisinin sınıflandırılması için kullanılır. Diğer bir ifade ile, k-EYK yaklaşımı başlangıçta Öklit, Mahalanobis ve vb. bir mesafe fonksiyonu ile test örneği ve eğitim örnekleri arasında bir benzerlik ölçüsü hesaplar. Daha sonra,

hesaplanan benzerlik ölçümüne dayanarak, test örneğinin k-en yakın komşuları belirlenir. Test örneğinin sınıf etiketi, önceden belirlenmiş k en yakın komşuların etiketlerinin çoğunluk oyu ile belirlenir.

3.7.1.2.5. Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar

Birleştirilmiş sınıflandırıcıların, özgün sınıflandırıcılardan oluştuğu bilinmektedir (Sengur, 2012). Diğer bir deyişle, bir birleştirilmiş sınıflandırıcı, özgün sınıflandırıcıların kararlarını bir şekilde birleştirerek örnek bir test sınıfı etiketi belirler. Birleştirilmiş sınıflandırıcı, çoğu zaman onu oluşturan özgün sınıflandırıcılardan çok daha iyi bir başarı elde eder. Belirtildiği gibi, birleştirilmiş sınıflandırıcı çeşitli sınıflandırıcıların kararını birleştirmek için torbalama (bagging) ve hızlandırma (boosting) gibi bazı yöntemler kullanır. Torbalama ve hızlandırma, veri madenciliği uygulamalarında yaygın olarak kullanılan iki popüler birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemidir. Torbalama, orijinal veri kümesinden eğitim için ek veri üretmek için tekrarlamalı kombinasyonlar kullanılarak gerçekleştirilir. Eğitim setinin artan büyüklüğü sadece varyansı azaltmakta, beklenen sonuca göre tahmini pek az farkla düzenlemektedir. Hızlandırma ise iki aşamalı bir yaklaşım olduğu bilinmektedir. İlk aşamada, bir dizi ortalama performans gösteren model üretmek için orijinal verilerin alt kümelerini kullanır. İkinci aşamada ise, önceki performansların oylama şeması kullanılıp birleştirilmesiyle performans artırılır (Sengur, 2012).

Bu tez çalışmasında, veri madenciliği perspektifinde de eylem öğrenme programının, katılan yöneticilerin MKV I-II Ölçeği ile ROCI II ölçek sorularının eğitim alıp almadıklarına göre sınıflandırma yapması amaçlanmıştır. Bunu yapmak için öntest katılımcıları *eğitilmemiş* olarak ve sontest katılımcıları ise *eğitilmiş* olarak etiketlenmiştir. Daha sonra veri madenciliği tekniklerinden karar ağaçları, diskriminant analizi, destek vektör makineleri (DVM), k-en yakın komşu (k-EYK) sınıflandırıcılar ve birleştirilmiş sınıflandırıcı gibi çeşitli teknikler kullanılmıştır. Kullanılan veri madenciliği tekniklerinin değerlendirilmesinde 5-katlı çapraz doğrulama testi kullanılmış ve ortalama doğruluk değerleri kaydedilmiştir.

Bu tez çalışmasında tahminlerde kullanılan karar ağaçları, sırasıyla ham ağaç, orta ağaç ve iyi ağaçtır. Karar ağaçları, yorumlanması kolay, uygulama için hızlı ve düşük bellek kullanımı gibi birçok olumlu özelliğe sahiptir. Ancak uygulamaya göre düşük tahmin doğruluğu elde edebilirler. Ham ağaç yapısında maksimum bölünme sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, orta ve iyi ağaçların maksimum bölünme sayıları sırasıyla 20 ve 100'dür.

Diskriminant analizi; doğrusal ve kuadratik diskriminant analizi olarak 2 ana formu olan hızlı, doğru, yorumlanması kolay ve etkili bir sınıflandırma algoritmasıdır. Doğrusal diskriminant, tahmin edilen sınıflar arasında doğrusal sınırlar oluştururken, kuadratik diskriminant tahmin edilen sınıflar arasında doğrusal olmayan sınırlar oluşturur.

DVM algoritması, bir sınıftaki veri sınıflarının diğerlerinden ayrılmasının garanti edildiği en iyi hiper düzlemi arar. Sınıflandırma öğrencisi uygulaması, sırasıyla doğrusal, kuadratik, kübik, iyi, orta ve ham Gaussian gibi altı farklı DVM algoritması sunar.

k-EYK sınıflandırıcılar genellikle düşük boyutlarda yüksek tahmin doğruluğuna sahiptir. Bu k-EYK sınıflandırıcılarının bir avantajı olarak görülebilir, ancak yüksek bellek kullanımı ve özellikleri yorumlamanın kolay olmaması onları dezavantajlı kılmaktadır. İyi k-EYK, orta k-EYK, ham k-EYK, kosinüs k-EYK, kübik k-EYK ve ağırlıklı k-EYK gibi sınıflandırma öğrencisi uygulamasında altı farklı k-EYK tekniği sunulmuştur. İyi k-EYK tekniğinde, komşuların sayısı, $k=1$ olarak seçilmiştir. Ek olarak, orta ve ham k-EYK teknikleri için, komşuların sayısı sırasıyla 10 ve 100 olarak seçilmiştir. Kosinüs ve kübik k-EYK yaklaşımlarında, kosinüs ve kübik mesafe ölçümleri kullanılır ve komşuların sayısı 10 olarak seçilmiştir. Ağırlıklı k-EYK'de komşuların sayısı da 10 olarak seçilmiş ve sınıf ayırma için ağırlıklı bir mesafe fonksiyonu kullanılmıştır. Birleştirilmiş sınıflandırıcılar, bir düzine sınıflandırıcıyı kapsadığı için genellikle yavaş yaklaşımlar olarak bilinirler (Sengur, 2012).

Sınıflandırma öğrencisi uygulamasında Hızlandırılmış ağaçlar, torbalı ağaçlar, altuzay diskriminant, altuzay k-EYK ve RUSBoost ağaçları gibi beş farklı birleştirilmiş sınıflandırıcı tekniği bulunabilir. Hızlandırılmış ağaçlar tekniğinde AdaBoost birleştirilmiş sınıflandırıcı kullanılmıştır. Ek olarak, torbalanmış ağaçlar için rasgele orman yaklaşımı benimsenmiştir. Diskriminant öğrencili altuzay ve en yakın komşu

öğrencileri altuzay diskriminant ve alt uzay k-EYK yöntemlerinde kullanılmaktadır. Son olarak, RUSBoost ve karar ağacı öğrencileri RUSBoost ağaç yönteminde kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizi için *içerik analizi* yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı, toplanan verilerden birbirine benzeyenleri belirli kavram ve temalarda bir araya getirerek verileri okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlamaktır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Deneysel araştırma sürecindeki görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için öncelikle toplanan veriler elektronik formlara dönüştürülmüştür. Daha sonra ise bilgisayar destekli nitel veri analizi paket programı, grafiklendirmeler için ise elektronik tablolaştırma programı kullanılmıştır.

Deneysel araştırma süreci sonunda EÖYY Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu ile toplanan verilerinin analizinde Yıldırım ve Şimşek (2011, s.227-241) tarafından önerilen içerik analizi aşamaları uygulanmıştır. Araştırmacılar, nitel verilerin analizi için dört aşamadan bahsetmektedir: (1) kodlama, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.228). Bu aşamalara bağlı kalınarak verilerden elde edilen kavramlar ile detaylı bir *kodlama* yapılmıştır. Oluşturulan kodlar, belirli kategoriler altında toplanarak uygun *temalara* dâhil edilmiştir. Bu aşamayı, verileri daha sonra tekrar düzenlenerek tanımlanabilmesini sağlayan *kodların ve temaların düzenlenmesi aşaması* izlemiştir. Daha sonra ise elde edilen *bulgular tanımlanıp yorumlanarak* sunuma hazır hale getirilmiştir. Ayrıca bilgisayar destekli nitel veri analizi paket programı haricinde, oluşturulan tema ve kategoriler arasındaki ilişkinin daha rahat anlaşılabilmesi için elektronik tablolaştırma programı MS-Excel ile grafikler oluşturulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri neticesinde elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde EÖYYP sürecinin katılımcıların karar verme ve çatışma çözme becerilerine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Karar Vermeye İlişkin Bulgular

4.1.1.1. Karar Vermeye İlişkin İstatistiksel Bulgular

Araştırmanın deneysel olarak desenlenmesi sebebiyle, deney grubunun öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Bunu sağlamak için parametrik veya parametrik olmayan testler yapılmıştır. Parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin tercih edileceğine Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak, verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerine bakılarak karar verilmiştir. Anlamlılık (p) için sınır değer olarak .05 kullanılmıştır. Değişkenler ve boyutlar bazında yapılan analizlerde bu değer .05'ten büyük ise veriler normal dağılıma sahip, küçük ise normal dağılıma sahip değil yorumu yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan MKVÖ I-II'nin alt ölçeklerine göre verilerin normallik dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. MKVÖ I-II'nin Alt Ölçeklerine Göre Verilerin Normallik Dağılımları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	Değer	N	p
Karar Vermede Özsaygı Öntest	.208	38	0.000*
Karar Vermede Özsaygı Sontest	.148	38	0.034*
Dikkatli Karar Verme Öntest	.128	38	0.122
Dikkatli Karar Verme Sontest	.275	38	0.000*
Kaçıngan Karar Verme Öntest	.147	38	0.036*
Kaçıngan Karar Verme Sontest	.153	38	0.025*
Erteleyici Karar Verme Öntest	.167	38	0.009*
Erteleyici Karar Verme Sontest	.116	38	0.200
Panik Karar Verme Öntest	.116	38	0.200
Panik Karar Verme Sontest	.109	38	0.200

* p<.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi MKVÖ I-II'nin *panik karar verme (öntest ve sontest)*, *dikkatli karar verme (öntest)* ve *erteleyici karar verme (sontest)* boyutundaki veriler normal dağılmıştır. Ölçeğin *karar vermede özsaygı (öntest ve sontest)*, *dikkatli karar verme(sontest)*, *kaçıngan karar verme (öntest ve sontest)*, *erteleyici karar verme (öntest)* boyutlarındaki veriler ise normal dağılım sergilememişlerdir. Bu yüzden hem öntesti hem de sontesti normal dağılım gösteren *panik karar verme* boyutundaki verilerin analizi için parametrik testler, diğer boyutlardaki verilerin analizi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Araştırmanın “*Eylem öğrenme sürecine katılanların karar verme becerileri program öncesinde ve sonrasında farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim sürecine katılan deney grubuna MKV Ölçeği, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ölçeğin her bir boyutunda, öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. Normal dağılım sergileyen veriler için parametrik, normal dağılım sergilemeyen veriler için ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Eğitim süreci öncesinde ve sonrasında deney grubuna katılımcıların karar verme becerileri ortalamalarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile ölçeğin her boyutuna ayrı ayrı uygulanan normallik testi sonuçlarına

göre *panik karar verme* boyutuna bağımlı gruplar t-testi, diğér boyutlara ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

4.1.1.1.1. Karar Vermede Özsayı Boyutuna İlişkin Bulgular

MKV Ölçeği'nin *karar vermede özsayı* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası karar vermede özsayı ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Karar Vermede Özsayı Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının

Karşılaştırılması					
Sontest-Öntest	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	5	15,80	79,00		
Pozitif Sıra	29	17,79	516,00	3.746*	0.000
Eşit	4				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, deney grubunun MKV Ölçeği'nin *karar vermede özsayı* boyutundan aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z = 3.746$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest lehine olduğu görölmektedir. Bu sonuçlara göre eylem öğrenme sürecine katılan deney grubunun karar vermede özsayı (kendine güven) boyutunda kendilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.1.1.2. Dikkatli Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

MKV Ölçeği'nin *dikkatli karar verme* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası dikkatli karar verme ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Dikkatli Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	5	16,60	83,00		
Pozitif Sıra	29	17,66	512,00	-3.675*	0.000
Eşit	4				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 7'ye bakıldığında, deney grubunun MKV Ölçeği'nin *dikkatli karar verme* boyutundan aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z= 3.675$, $p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre eylem öğrenme sürecine katılan deney grubunun *dikkatli karar verme* becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.1.1.3. Kaçınan Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

MKV Ölçeği'nin *kaçınan karar verme* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası kaçınan karar verme ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubunun Kaçınan Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	26	18,85	490,00		
Pozitif Sıra	8	13,13	105,00	-3.300*	0.001
Eşit	4				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 8'e bakıldığında, deney grubunun MKV Ölçeği'nin *kaçınan karar verme* boyutundan aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark

olduğunu göstermektedir, $z = -3.300$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani öntest lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre eylem öğrenme sürecine katılan deney grubunun *kaçıngan karar verme* eğilimlerinin azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.1.1.4. Erteleyici Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

MKV Ölçeği'nin *kaçıngan karar verme* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası kaçıngan karar verme ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun Erteleyici Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	25	16,54	413,00		
Pozitif Sıra	6	13,75	82,50	-3.255*	0.001
Eşit	7				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Tablo 9'a bakıldığında, deney grubunun MKV Ölçeği'nin *erteleyici karar verme* boyutundan aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z = -3.255$, $p < .05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani öntest lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre eylem öğrenme sürecine katılan deney grubunun *erteleyici karar verme* eğilimlerinin azalmasında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.1.1.1.5. Panik Karar Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

MKV Ölçeği'nin panik karar verme boyutuna ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney

grubunun eğitim öncesi ve sonrasında panik karar verme puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney Grubunun Panik Karar Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Panik Karar Verme	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	38	2.67	.67	5,29	37	.000
Sontest	38	2.15	.91			

EÖYYP’ye katılan deney grubunun eğitim sonrasında MKV I-II ölçeğinin panik karar verme boyutunda anlamlı bir azalma olduğu bulunmuştur, $t(37)=5.29$, $p<.05$. Katılımcıların eğitim öncesi panik karar verme boyutunda ortalaması $\bar{X} = 2.67$ iken eğitim sonrasında $\bar{X} = 2.15$ ’e düşmüştür. Bu bulgu EÖYYP’nin katılımcıların panik halinde karar vermelerini azaltmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan t-testi, öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koysa da bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermediğinden etki büyüklüğü (d) hesaplanmış ve $d=0.85$ olarak bulunmuştur. Elde edilen değer, etkinin *çok geniş* olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. Karar Vermeye İlişkin Veri Madenciliği Bulguları

Veri madenciliği teknikleri ile yapılan deneylerde iki farklı senaryo ele alınmıştır. Bunlardan birincisinde, eğitilmiş ve eğitilmemiş okul yöneticisi ve yönetici adaylarının oluşturduğu kümelenmeleri tahmin etmek için 28 ölçek maddesinin tümü kullanılmıştır. İkinci senaryoda ise her ölçek boyutu kendi içinde eğitilmiş ve eğitilmemiş kümelenmeleri tahmin etmek için kullanılmıştır. Her iki senaryo için oluşturulan tablolarda elde edilen en iyi doğruluk değeri kalın yazı tipiyle gösterilmiştir. Tablo 11, ilk senaryo için elde edilen doğruluk değerlerini göstermektedir. Tablo 11’de görüldüğü üzere, doğruluk değerleri %47,4 ile %98,7 arasında dağılmaktadır. Diğer bir deyişle, en düşük doğruluk oranı olan %47,4 değeri ham k-EYK, hızlandırılmış ağaçlar ve RUSboost ağaçlar teknikleri tarafından üretilirken, en yüksek doğruluk olan %98,7

değeri ise kübik DVM, ağırlıklı k-EYK ve Altuzay EYK sınıflandırıcıları tarafından üretilmiştir.

Tablo 11. Birinci Senaryo için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	89,5
	Orta Ağaç	89,5
	Ham Ağaç	89,5
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	94,7
	Kuadratik Diskriminant	80,3
DVM	Doğrusal DVM	97,4
	Kuadratik DVM	97,4
	Kübik DVM	98,7
	İyi Gaussian DVM	57,9
	Orta Gaussian DVM	93,4
	Ham Gaussian DVM	63,2
	k-EYK	İyi k-EYK
Orta k-EYK		97,4
Ham k-EYK		47,4
Kosinüs k-EYK		89,5
Kübik k-EYK		96,1
Ağırlıklı k-EYK		98,7
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	47,4
	Torbalı Ağaçlar	93,4
	Altuzay Diskriminant	94,7
	Altuzay EYK	98,7
	RUSBoost Ağaçları	47,4

Tüm karar ağaçları teknikleri %89,5'lük doğruluk değeri üretirken, doğrusal diskriminant yöntemi %94,7 ve kuadratik diskriminant yöntemi %80,3'lük bir doğruluk değeri üretmiştir. İyi Gaussian ve ham Gaussian DVM teknikleri hariç, diğer tüm DVM teknikleri %90'nın üzerinde doğruluk değerleri üretmişlerdir. Doğrusal ve kuadratik DVM teknikleri %97,4'lük doğruluk değeri ve kübik DVM tekniği ise en yüksek doğruluk olan %98,7 değerini elde etmiştir. Daha önce de belirtildiği üzere, ham k-EYK yöntemi en düşük doğruluk oranı olan %47,4 değerini üretmiştir. Ayrıca, kosinüs k-

EYK tekniği %89,5 doğruluk değeri üretirken, diğer tüm k-EYK yöntemleri yine %90 üzerinde doğruluk değerleri elde etmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflandırıcılardan olan hızlandırılmış ağaçlar ve RUSBoost Ağaçları yöntemleri %47,4 olan en düşük başarımlarını üretirken, altuzay EYK yöntemi en yüksek başarımların olan %98,7 değerini elde etmiştir.

Tablo 12, karar vermede öz-saygı boyutu giriş olarak kullanıldığında elde edilen doğruluk oranlarını göstermektedir.

Tablo 12. İkinci Senaryoda Karar Vermede Öz Saygı Boyutu İçin Elde Edilen Tahmin Doğruluk

Değerleri		
Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	56,6
	Orta Ağaç	56,6
	Ham Ağaç	50,0
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	50,0
	Kuadratik Diskriminant	53,9
DVM	Doğrusal DVM	51,3
	Kuadratik DVM	57,9
	Kübik DVM	53,9
	İyi Gaussian DVM	52,6
	Orta Gaussian DVM	43,3
	Ham Gaussian DVM	55,3
k-EYK	İyi k-EYK	47,4
	Orta k-EYK	53,9
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	51,3
	Kübik k-EYK	56,6
	Ağırlıklı k-EYK	47,4
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	50,0
	Torbalı Ağaçlar	55,3
	Altuzay Diskriminant	52,6
	Altuzay k-EYK	48,7
	RUSBoost Ağaçları	48,7

Karar vermede öz-saygı boyutu, 6 ölçek maddesini kapsamaktadır. Tablo 12'de görüldüğü gibi, en yüksek doğruluk oranı olan %57,9 değeri kuadratik DVM tekniği ile elde edilmiştir. Ayrıca, en düşük doğruluk oranı olan % 43,3 değeri, orta Gaussian DVM yaklaşımı ile üretilmiştir. Tablo 12'deki önemli bir çıkarım, karar ağaçları sınıflandırma yaklaşımlarının tutarlı doğruluk puanları oluşturmasıdır. Ham ve orta ağaç teknikleri %56,6'lık doğruluk değerlerini üretirken, iyi ağaç yöntemi %50,0 doğruluk skoru elde etmiştir. Doğrusal diskriminant yöntemi de %50,0 doğruluk değeri üretirken, kuadratik diskriminant yönteminin başarımlarını % 53,9'dur. DVM sınıflandırma yöntemlerinden olan orta Gaussian DVM tekniği %43,3'lük doğruluk oranı ile en düşük

başarımı elde etmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, kuadratik DVM tekniği en yüksek doğruluk oranını (%57,9) elde etmiştir. Kübik k-EYK sınıflandırıcısı %56,6'lık doğruluk değeri ile k-EYK sınıflandırıcıları içindeki en iyi başarımları üretmiştir. Ayrıca, iyi, ham ve ağırlıklı k-EYK yöntemleri %47,4'lük doğruluk değerleri üretmişlerdir. Birleştirilmiş sınıflandırıcılar için de torbalı ağaçlar yöntemi %55,3'lük en iyi doğruluk değerini üretmiştir. Ayrıca en düşük başarımları olan %48,7 değeri, altuzay k-EYK ve RUSBoost ağaçları yöntemleri tarafından üretilmişlerdir.

İkinci senaryonun panik karar verme boyutu girdi olarak kullanıldığında, elde edilen tahmin sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. İkinci Senaryoda Panik Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	89,5
	Orta Ağaç	89,5
	Ham Ağaç	89,5
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	76,3
	Kuadratik Diskriminant	88,2
DVM	Doğrusal DVM	77,6
	Kuadratik DVM	84,2
	Kübik DVM	84,2
	İyi Gaussian DVM	86,8
	Orta Gaussian DVM	82,9
	Ham Gaussian DVM	82,9
k-EYK	İyi k-EYK	82,9
	Orta k-EYK	84,2
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	81,6
	Kübik k-EYK	84,2
	Ağırlıklı k-EYK	81,6
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	47,4
	Torbalı Ağaçlar	88,2
	Altuzay Diskriminant	78,9
	Altuzay k-EYK	84,2
	RUSBoost Ağaçları	47,4

Panik karar verme boyutu beş ölçek maddesini kapsamaktadır. Tablo 13'ten görüleceği üzere, en yüksek doğruluk değeri %89,5'i bütün karar ağaçları yöntemleri üretmiştir. İkinci en yüksek doğruluk oranı olan %88,2 değerini kuadratik diskriminant sınıflandırıcı yöntemi üretmiştir. Ayrıca doğrusal diskriminant yöntemi de %76,3 doğruluk değerini elde etmiştir. Bütün DVM teknikleri genel anlamda başarılı doğruluk değerleri üretmişlerdir. Kuadratik ve kübik DVM yöntemleri %84,2 ve orta ve ham Gaussian DVM yöntemleri ise %82,9 doğruluk değerlerini üretmişlerdir. Ham k-EYK

yöntemi %47,4'lük doğruluk değeri ile en düşük başarıyı elde etmiştir. Diğer bütün k-EYK yöntemleri %80'in üzerinde doğruluk değerleri ile ilgili sınıflandırma işlemini gerçekleştirmişlerdir. Orta ve kübik k-EYK yöntemleri %84,2'lik doğruluk değerleri üretirken, kosinüs ve ağırlıklı k-EYK metotları %81,6'lık başarımlarını elde etmişlerdir. Hızlandırılmış ve RUSBoost ağaçları yöntemleri %47,4'lük en kötü doğruluk değerlerini elde ederken, torbalı ağaçlar yöntemi daha öncede belirtildiği üzere %88,2'lik en iyi ikinci doğruluk değerini üretmiştir. Altuzay diskriminant ve altuzay k-EYK birleştirilmiş sınıflandırılmış yöntemleri sırası ile %78,9 ve %84,2'lik başarımlarını üretmişlerdir.

İkinci senaryonun dikkatli karar verme boyutu girdi olarak kullanıldığında, elde edilen tahmin sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. İkinci Senaryoda Dikkatli Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	90,8
	Orta Ağaç	90,8
	Ham Ağaç	90,8
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	94,7
	Kuadratik Diskriminant	90,8
DVM	Doğrusal DVM	96,1
	Kuadratik DVM	92,1
	Kübik DVM	93,4
	İyi Gaussian DVM	88,2
	Orta Gaussian DVM	93,4
	Ham Gaussian DVM	93,4
k-EYK	İyi k-EYK	93,4
	Orta k-EYK	92,1
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	89,5
	Kübik k-EYK	93,4
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Ağırlıklı k-EYK	94,7
	Hızlandırılmış Ağaçlar	47,4
	Torbalı Ağaçlar	89,5
	Altuzay Diskriminant	96,1
	Altuzay k-EYK	92,1
	RUSBoost Ağaçları	47,4

Dikkatli karar verme boyutu 6 ölçek maddesini kapsamaktadır. Tablo 14'te görüldüğü gibi, en yüksek doğruluk oranı olan %96,1'i, altuzay diskriminant birleştirilmiş sınıflandırıcı ve doğrusal DVM teknikleri tarafından üretilmiştirler. Ayrıca, en iyi ikinci doğruluk oranı %94,7 değerini de doğrusal Diskriminant ve ağırlıklı k-EYK yöntemleri elde etmişlerdir. Bütün karar ağaçları yöntemleri ve

kuadratik diskriminant analiz yöntemi %90,8'lik bir başarımlı elde etmişlerdir. İyi Gaussian DVM yöntemi hariç diğeri bütün DVM yöntemleri %90'nın üzerinde bir başarımlı elde etmişlerdir. Kübik, orta ve ham Gaussian DVM teknikleri %93,4'lük bir doğruluk ile tahminlerini gerçekleştirmişlerdir. Ham k-EYK yöntemi, %47,4'lük doğruluk değeri ile k-EYK yöntemleri içersindeki en düşük başarımlı elde ederken, iyi ve kübik k-EYK yöntemleri %93,4'lük doğruluk değeri üretmişlerdir. Ağırlıklı k-EYK yöntemi ise %94,7'lük bir başarımlı elde etmiştir. Hızlandırılmış ağaçlar ve RUSBoost ağaçlar teknikleri daha öncede ifade edildiği üzere en düşük başarımlı değerini elde ederken, Altuzay diskriminant yöntemi en iti başarımlı üretmiştir. Altuzay k-EYK ve torbalı ağaçlar yöntemleri sırası ile %92,1 ve %89,5'luk başarımlı değerleri üretmişlerdir.

İkinci senaryonun kaçınan karar verme boyutu girdi olarak kullanıldığında, elde edilen doğruluk oranları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. İkinci Senaryoda Kaçınan Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değeri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	93,4
	Orta Ağaç	93,4
	Ham Ağaç	93,4
Diskriminant Analiz	Doğrusal Discriminant	93,4
	Kuadratik Diskriminant	96,1
DVM	Doğrusal DVM	93,4
	Kuadratik DVM	94,7
	Kübik DVM	90,8
	İyi Gaussian DVM	78,9
	Orta Gaussian DVM	96,1
	Ham Gaussian DVM	90,8
k-EYK	İyi k-EYK	93,4
	Orta k-EYK	93,4
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	93,4
	Kübik k-EYK	96,1
	Ağırlıklı k-EYK	96,1
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	47,4
	Torbalı Ağaçlar	97,4
	Altuzay Diskriminant	93,4
	Altuzay k-EYK	93,4
	RUSBoost Ağaçları	47,4

Kaçınan karar verme boyutu 6 ölçek maddesini kapsamaktadır. Tablo 15'te elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, kaçınan karar verme boyutunun eğitilmiş ve eğitilmiş olmayan katılımcıları ayırmada yeterince etkili olduğu görülmektedir. Karar ağaçları, doğrusal diskriminant analiz, doğrusal DVM, iyi, orta ve kosinüs k-EYK, altuzay diskriminant ve k-EYK yöntemleri %93,4'lük doğruluk değeri elde etmişlerdir. İyi iyi başarımları ise %97,4'lük doğruluk değeri ile torbalı ağaçlar yöntemi üretmiştir. Diğer taraftan, en düşük başarımları değeri olan %47,4 doğruluk değerini sırası ile ham k-EYK, hızlandırılmış ve RUSBoost ağaçlar yöntemleri üretmiştir.

İkinci senaryonun erteleyici karar verme boyutu girdi olarak kullanıldığında, elde edilen doğruluk oranları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. İkinci Senaryoda Erteleyici Karar Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	65,8
	Orta Ağaç	65,8
	Ham Ağaç	63,2
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	71,1
	Kuadratik Diskriminant	67,1
DVM	Doğrusal DVM	75,0
	Kuadratik DVM	61,8
	Kübik DVM	56,6
	İyi Gaussian DVM	61,8
	Orta Gaussian DVM	68,4
	Ham Gaussian DVM	67,1
k-EYK	İyi k-EYK	64,5
	Orta k-EYK	64,5
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	64,5
	Kübik k-EYK	65,8
	Ağırlıklı k-EYK	61,8
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	65,8
	Torbalı Ağaçlar	60,5
	Altuzay Diskriminant	69,7
	Altuzay k-EYK	56,6
	RUSBoost Ağaçları	65,8

Erteleyici karar verme boyutu 6 maddeden meydana gelmektedir. Tablo 16'da görüldüğü gibi, erteleyici karar verme boyutunun doğruluk sonuçları kaçınan karar verme boyutunun sonuçlarına oranla daha kötüdür. En yüksek doğruluk oranı olan %75,0 ve en düşük doğruluk oranı olan % 47,4 sırasıyla doğrusal DVM ve ham k-EYK yöntemleri ile elde edilmiştir. %65,8 doğruluk oranı, iyi ve orta ağaç, kübik k-EYK ve hızlandırılmış ve RUSBoost ağaçları yöntemleri ile elde edilmiştir.

Elde edilen veri madenciliği bulgularına göre, birinci senaryo bir eylem öğrenme programına katılan okul yöneticileri ve adaylarının öntest ve sontest olarak ayırt edilmesinde gayet başarılı olmuştur. İkinci senaryo bulguları incelendiğinde kaçınan karar verme ve dikkatli karar verme boyutlarının diğer boyutlara oranla öntest ve sontest olarak ayırt etmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Dolayısıyla eylem öğrenme programına katılan okul yöneticisi ve adaylarının özellikle kaçınan karar verme ve dikkatli karar verme boyutlarında olumlu değişikliklere uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Çatışma Yönetimi Stratejisine İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Çatışma Yönetimi Stratejisine İlişkin İstatistiksel Bulgular

Araştırmanın “Eylem öğrenme sürecine katılanların çatışma yönetimi becerileri program öncesinde ve sonrasında farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için, ölçek her boyutta ayrı ayrı değerlendirilmiş ve uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. Normal dağılım sergileyen veriler için parametrik, normal dağılım sergilemeyen veriler için ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ROCI II Ölçeği'nin boyutlarına ait verilerin normallik dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. ROCI II Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	Değer	N	p
Tümleştirme Öntest	.112	38	.200
Tümleştirme Sontest	.145	38	.044*
Ödün Verme Öntest	.125	38	.143
Ödün Verme Sontest	.192	38	.001*
Hükmetme Öntest	.131	38	.101
Hükmetme Sontest	.121	38	.174
Kaçınma Öntest	.118	38	.200
Kaçınma Sontest	.161	38	.014*
Uzlaşma Öntest	.190	38	.001*
Uzlaşma Sontest	.159	38	.016*

* p<.05

Tabloda görüldüğü gibi ROCI II ölçeğinin tümleştirme (öntest), ödün verme (öntest), hükmetme (öntest ve sontest), kaçınma (öntest) boyutundaki veriler normal dağılmışken, tümleştirme (sontest), ödün verme (sontest), kaçınma (sontest) ve uzlaşma (öntest ve sontest) boyutlarındaki veriler normal dağılmamışlardır. Bu yüzden hem öntesti hem de sontesti normal dağılım sergileyen hükmetme boyutunda verilerin analizi için parametrik testler, öntesti, sontesti ya da her ikisi de normal dağılım sergilemeyen diğer boyutlarda verilerin analizi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

4.1.2.1.1. Tümleştirme Boyutuna İlişkin Bulgular

ROCI II ölçeğinin tümleştirme boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası tümleştirme stillerinin ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deney Grubunun Tümleştirme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Negatif Sıra	6	13,25	79,50		
Pozitif Sıra	29	18,98	550,50	-3.876*	0.000
Eşit	3				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında ROCI II ölçeğinin tümleştirme boyutunda anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir ($z=-3.876$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, düzenlenen eylem öğrenme sürecine katılanların ROCI II ölçeğinin tümleştirme boyutundan aldıkları puanlar üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum, çatışma durumunda okul yöneticilerinin eylem öğrenme süreci sonrasında tümleştirme stilini daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Bu da yöneticinin astlarıyla tartışarak, onların da fikirlerini alarak problemleri çözmeye eğilimlerinin olduğuna işaret etmektedir.

4.1.2.1.2. Ödün Verme Boyutuna İlişkin Bulgular

ROCI II ölçeğinin ödün verme boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası ödün verme stillerinin ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Deney Grubunun Ödün Verme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	8	11,38	91,00		
Pozitif Sıra	20	15,75	315,00	-2.581*	0.010
Eşit	10				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında ROCI II ölçeğinin ödün verme boyutunda anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir ($z=-2.581$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, düzenlenen eylem öğrenme sürecine katılanların ROCI II ölçeğinin ödün verme boyutu üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum, çatışma durumunda okul yöneticilerinin eylem öğrenme süreci sonrasında ödün verme stilini daha çok tercih ettiklerini düşündürmektedir. Dolayısıyla bu sonuç yöneticilerin, astlarının ihtiyaçlarını ve önerilerini dikkate aldıklarını göstermektedir.

4.1.2.1.3. Hükmetme Boyutuna İlişkin Bulgular

ROCI II ölçeğinin hükmetme boyutuna ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney grubunun eğitim öncesi ve sonrasında hükmetme puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubunun Hükmetme Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Hükmetme	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	38	2.80	.61	3,519	37	.001
Sontest	38	2.50	.57			

EÖYYP’ye katılan deney grubunun eğitim sonrasında ROCI II ölçeğinin *hükmetme* boyutundaki puanlarında anlamlı bir azalma olduğu bulunmuştur ($t(37)=3.519$, $p<.05$). Katılımcıların eğitim öncesi hükmetme boyutunda ortalaması $\bar{X} = 2.80$ iken, eğitim sonrasında $\bar{X} = 2.50$ ’ye düşmüştür. Bu bulgu EÖYYP’nin katılımcıların çatışma yönetimi stratejisi olarak hükmetmeyi daha az tercih etmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan t-testi, öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koysa da bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu sebeple etki büyüklüğü hesaplanmış ve $d=0.57$ olarak bulunmuştur. Bu durum, etkinin *orta* düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1.2.1.4. Kaçınma Boyutuna İlişkin Bulgular

ROCI II ölçeğinin *kaçınma* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası kaçınma stillerinin ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Deney Grubunun Kaçınma Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	11	16,50	181,50		
Pozitif Sıra	23	17,98	413,50	-2.004*	0.045
Eşit	4				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında ROCI II ölçeğinin *kaçınma* boyutunda anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir ($z=-2.004$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, düzenlenen eylem öğrenme sürecine katılanların ROCI II ölçeğinin *kaçınma* boyutu üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu sonuç, çatışma durumunda okul yöneticilerinin eylem öğrenme süreci sonrasında kaçınma stiline daha çok başvurduklarını işaret etmektedir. Bu sonuç olumsuz gibi görünse de kaçınma, olaylar önemli olmadığında ya da zaman gerektiren durumlarda zaman kazanabilmek için başvurulan etkili bir yöntemdir (Kıral, 2016). Bu sebeple katılımcıların eğitim sonrasında bu stile başvurdukları düşünülebilir.

4.1.2.1.5. Uzlaşma Boyutuna İlişkin Bulgular

ROCI II ölçeğinin *uzlaşma* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için deney grubunun eğitim süreci öncesi ve sonrası kaçınma stillerinin ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Deney Grubunun Uzlaşma Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest-Öntest	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>P</i>
Negatif Sıra	4	4,50	18,00		
Pozitif Sıra	31	19,74	612,00	-4,888*	0.000
Eşit	3				

* Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında ROCI II ölçeğinin *uzlaşma* boyutunda anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir ($z=-4,888$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, düzenlenen eylem öğrenme sürecine katılanların ROCI

II ölçeğinin *uzlaşma* boyutu üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum, çatışma durumunda okul yöneticilerinin eylem öğrenme süreci sonrasında uzlaşma stiline daha çok başvurduklarını göstermektedir.

4.1.2.2. Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Veri Madenciliği Bulguları

Veri madenciliği teknikleri ile yapılan deneylerde iki farklı senaryo ele alınmıştır. Birincisinde, eğitilmiş ve eğitilmemiş kümelenmeleri tahmin etmek için 28 ölçek maddesinin tümü kullanılmıştır. İkinci senaryoda ise ölçekteki herbir boyut, boyutlar ve küme etiketleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için eğitilmiş ve eğitilmemiş kümeleri belirlemek için kullanılmıştır. Her iki senaryo için oluşturulan tablolarda elde edilen en iyi doğruluk değeri kalın yazı tipiyle gösterilmiştir. Tablo 23, ilk senaryo için elde edilen doğruluk değerlerini göstermektedir. Tablo 23'te görüldüğü gibi, 22 adet farklı veri madenciliği teknikleri için elde edilen 22 doğruluk değeri kaydedilmiştir. Doğruluk değerleri %42,1 ile %75,0 arasındadır. Diğer bir deyişle, en düşük doğruluk oranı %42,1 ile iyi k-EYK tekniği ile üretilmiştir ve en yüksek doğruluk %75,0 ile kosinüs k-EYK sınıflandırıcı tipi tarafından üretilmiştir.

Tablo 23. Birinci senaryo için elde edilen tahmin doğrulukları.

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	61,8
	Orta Ağaç	60,5
	Ham Ağaç	60,5
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	67,1
	Kuadratik Diskriminant	43,3
DVM	Doğrusal DVM	73,7
	Kuadratik DVM	68,4
	Kübik DVM	68,4
	İyi Gaussian DVM	48,7
	Orta Gaussian DVM	73,7
	Ham Gaussian DVM	63,2
k-EYK	İyi k-EYK	42,1
	Orta k-EYK	68,4
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	75,0
	Kübik k-EYK	63,2
	Ağırlıklı k-EYK	57,9
	Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar
Torbalı Ağaçlar		71,1
Altuzay Diskriminant		72,4
Altuzay k-EYK		43,4
RUSBoost Ağaçları		55,3

Tüm karar ağaçları teknikleri, %60'ın üzerinde tahmin doğruluğu üretmiştir. Ham ve orta ağaç, doğruluk değeri %60,5 olan aynı doğruluk değerini elde etmiştir. Buna ek olarak, iyi ağaç, karar ağaçları yöntemleri arasında en yüksek doğruluk oranını (%61,7) üretmiştir. Doğrusal diskriminant yöntemi ile %67,1'lik doğruluk oranı elde edilmiştir ve bu da tabloda da görülebileceği gibi kuadratik diskriminant doğruluk oranından daha iyi bir sonuçtur. Doğrusal diskriminant yönteminin doğruluk değerinin tüm karar ağaçları yönteminin doğruluk değerlerinden daha yüksek olduğunu belirtmeye değerdir. İyi Gaussian DVM hariç, tüm DVM teknikleri %63'ün üzerinde doğruluk oranı üretmişlerdir. Doğrusal ve orta Gaussian DVM tekniklerinin doğruluk oranları, diğer tüm DVM tekniklerinin doğruluk oranlarından yüksektir. Bu doğruluk değeri, aynı zamanda tüm sınıflandırma teknikleri arasındaki en iyi ikinci başarıdır. En kötü doğruluk oranı olan %48,7 iyi Gaussian DVM tekniği ile elde edilmiştir. Ek olarak, kuadratik ve kübik DVM teknikleri %68,4 doğruluk değerlerini üretmişlerdir. Daha önce bahsedildiği gibi, kosinüs k-EYK yöntemi en yüksek olanı olan %75,0 doğruluk oranını üretmiştir. Ayrıca, iyi k-EYK hariç, tüm k-EYK sınıflandırıcı tipleri makul doğruluk oranları üretmişlerdir. Bir birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemi olan alt uzay diskriminant yöntemi %72,4 doğruluk oranı üretmiştir. Bu başarı, tüm sınıflandırıcı türleri arasında üçüncü en iyi doğruluk oranıdır. Torbalanmış ağaçlar birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemiyle de doğruluk puanının %71,1 olduğu daha yüksek bir başarı elde edilmiştir. En kötü başarı da alt uzay KNN birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemi ile elde edilmiştir.

Tablo 24, tümleştirme boyutu giriş olarak kullanıldığında elde edilen tahmin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 24. İkinci Senaryoda Tümlleştirme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	69,7
	Orta Ağaç	67,1
	Ham Ağaç	67,1
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	69,7
	Kuadratik Diskriminant	53,9
DVM	Doğrusal DVM	73,7
	Kuadratik DVM	57,9
	Kübik DVM	53,9
	İyi Gaussian DVM	60,5
	Orta Gaussian DVM	73,7
	Ham Gaussian DVM	67,1
k-EYK	İyi k-EYK	48,7
	Orta k-EYK	64,5
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	65,8
	Kübik k-EYK	64,5
	Ağırlıklı k-EYK	63,2
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	61,8
	Torbalı Ağaçlar	64,5
	Altuzay Diskriminant	65,8
	Altuzay k-EYK	50,0
	RUSBoost Ağaçları	64,5

Tümlleştirme boyutu 6 ölçek maddesini kapsamaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu yapı ikinci senaryoda planlanmıştır. Tablo 24'te görüldüğü gibi, en yüksek doğruluk oranı %73,7 ile iki DVM sınıflandırıcı tipinde, yani doğrusal DVM ve Orta Gaussian DVM ile elde edilmiştir. Ayrıca, en kötü doğruluk oranı %47,4, ham k-EYK yaklaşımı ile üretilmiştir. Tablo 24'teki önemli bir çıkarım, karar ağaçları sınıflandırma yaklaşımlarının tutarlı doğruluk puanları oluşturmasıdır. Ham ve orta ağaç teknikleri %67,1 doğruluk değeri verirken, ince ağaç yöntemi %69,7 doğruluk değeri elde etmiştir. Ayrıca, tüm doğruluk değerleri arasında %69,7 doğruluk puanının ikinci en yüksek doğruluk puanı olduğunu belirtmek değerlidir. Doğrusal diskriminant yöntemi de %69,7 doğruluk değeri üretmiştir, ancak kuadratik diskriminant böyle bir yüksek doğruluk değeri üretememiştir. Kuadratik diskriminant yönteminin başarısı sadece %53,9'dur. DVM sınıflandırma yöntemlerinden olan, kübik DVM yönteminin doğruluğu %53,9'dur. Bu değer en düşük başarımlı değeridir. Doğrusal ve orta Gaussian DVM teknikleri en yüksek doğruluk oranını elde etmiştir. k-EYK sınıflandırıcı tipleri ikinci senaryoda daha iyi performans gösterememiştir. En yüksek doğruluk, doğruluk puanının %65,8 olarak kaydedildiği kosinüs k-EYK tarafından üretilmiştir. Bu doğruluk değeri; Karar ağaçları, diskriminant analizi ve DVM yöntemleri tarafından üretilen en

yüksek doğruluk oranları dikkate alındığında düşük bir değerdir. Başka bir deyişle, k-EYK yöntemlerinden hiçbiri dikkate değer bir doğruluk oranı üretmemiştir. %47,4 ile üretilen en düşük doğruluk oranı ham k-EYK yöntemiyle üretilmiştir. Benzer şekilde, birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemleri de iyi performans göstermemektedir. Altuzay diskriminant yöntemi, birleştirilmiş sınıflandırıcı sınıflandırma türleri arasında en yüksek doğruluk oranını (%65,8) üretmektedir. Ayrıca, alt-küme k-EYK birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemi, birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemleri arasında en düşük oran olan %50,0 doğruluk oranını üretmiştir.

Tablo 25, ödün verme boyutu giriş olarak kullanıldığında elde edilen doğruluk oranlarını göstermektedir

Tablo 25. İkinci Senaryoda Ödün Verme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	69,7
	Orta Ağaç	63,2
	Ham Ağaç	63,2
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	63,2
	Kuadratik Diskriminant	51,3
DVM	Doğrusal DVM	61,8
	Kuadratik DVM	50,0
	Kübik DVM	51,3
	İyi Gaussian DVM	52,6
	Orta Gaussian DVM	61,8
	Ham Gaussian DVM	55,3
k-EYK	İyi k-EYK	50,0
	Orta k-EYK	56,6
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	55,3
	Kübik k-EYK	56,6
	Ağırlıklı k-EYK	47,4
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	53,9
	Torbalı Ağaçlar	57,9
	Altuzay Diskriminant	64,5
	Altuzay k-EYK	50,0
	RUSBoost Ağaçları	55,3

Ödün verme boyutu beş ölçek maddesini kapsamaktadır. Ödün verme boyutunun giriş olarak kullanılması ikinci senaryodadır ve en iyi doğruluk oranı %69,7 ile iyi ağaç yöntemiyle elde edilmiştir. Ayrıca, diğer karar ağaçları yöntemleri (ham ve orta boy ağaçlar) elde edilen %63,2 doğruluk oranı ile üçüncü en yüksek doğruluk oranını üretmiştir. Ek olarak, ikinci en yüksek doğruluk oranı %64,5 ile altuzay diskriminant birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemi ile elde edilmiştir. Bu yüksek doğruluk puanına rağmen, diğer birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemlerinden hiçbiri dikkate değer doğruluk oranları elde edememiştir. Örneğin, alt uzay k-EYK yöntemi %50,0, torbalı, hızlandırılmış ve RUSboost ağaçları yöntemleri sırasıyla % 57,9, % 53,9 ve % 55,3 doğruluk değerlerini elde etmiştir. Doğrusal diskriminant, kuadratik diskriminant analizinden daha yüksek doğruluk oranı üretmiştir. En yüksek doğruluk oranı %61,8 ile hem doğrusal hem de orta Gaussian DVM yöntemleri ile elde edilmiştir. Aslında, önceki deneylerdeki DVM yöntemlerinin başarıları dikkate alındığında %61,8 doğruluk puanı oldukça şaşırtıcıdır. En düşük DVM puanı %50,0 kuadratik DVM tarafından üretilmiştir. Genel olarak, bu uygulamada k-EYK yöntemleri başarısızdır. Tüm k-EYK yöntemlerinden %60,0'dan daha düşük çeşitli doğruluk oranları elde edilmiştir. Orta ve kübik k-EYK yöntemleri k-EYK yöntemleri arasında en yüksek doğruluk oranını (%56,6) üretmiştir.

Hükmetme boyutu 5 ölçek maddesini kapsamaktadır ve elde edilen sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. İkinci Senaryoda Hükmetme Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri.

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	67,1
	Orta Ağaç	63,2
	Ham Ağaç	63,2
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	60,5
	Kuadratik Diskriminant	53,9
DVM	Doğrusal DVM	59,2
	Kuadratik DVM	57,9
	Kübik DVM	52,6
	İyi Gaussian DVM	55,3
	Orta Gaussian DVM	52,6
	Ham Gaussian DVM	55,3
k-EYK	İyi k-EYK	53,9
	Orta k-EYK	40,8
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	48,7
	Kübik k-EYK	44,7
	Ağırlıklı k-EYK	59,2
	Hızlandırılmış Ağaçlar	68,4
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Torbalı Ağaçlar	60,5
	Altuzay Diskriminant	60,5
	Altuzay k-EYK	53,9
	RUSBoost Ağaçları	59,2

Tablo 26'da görüldüğü gibi, en yüksek doğruluk oranı olan %68,4'ü, hızlandırılmış ağaç birleştirilmiş sınıflandırıcı tarafından üretilmiştir. Ek olarak, en iyi ikinci doğruluk oranı %67,1 ile iyi ağaç yöntemi ile elde edilmiştir. Üçüncü en yüksek doğruluk puanının da ham ve orta ağaç yöntemleri ile elde edildiğini belirtmek gerekir. Aslında karar ağaçları algoritması, hükmetme boyutu için üstün performans göstermiştir. Doğrusal ve kuadratik diskriminant yöntemlerinden sırasıyla %60,5 ve %53,9 doğruluk oranları elde edilmiştir. Ayrıca doğrusal DVM, tüm DVM sınıflandırma türleri arasında en yüksek doğruluk oranı olan %59,2 doğruluk oranını elde etmiştir. En düşük doğruluk oranı %52,6 kübik ve orta Gaussian DVM yöntemleri ile üretilmiştir. Ağırlıklı k-EYK yöntemi ile %59,2 doğruluk puanı elde edilmiştir. Bu

doğruluk puanı aynı zamanda tüm k-EYK yöntemlerinin başarıları arasında en yüksek olanıdır. Tüm başarılar arasında en kötü sonuç olan % 40,8, orta k-EYK yöntemiyle elde edilmiştir. Torbalı ağaçlar ve altuzay diskriminant yöntemleri % 60,5 doğruluk oranını üretmiş ve en düşük birleştirilmiş sınıflandırıcı doğruluk oranı olan % 53,9'u alt uzay k-EYK yöntemiyle elde edilmiştir.

Kaçınma boyutu 6 ölçek maddesini kapsamakta ve elde edilen sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. İkinci Senaryoda Kaçınma Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	52,6
	Orta Ağaç	53,9
	Ham Ağaç	53,9
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	50,0
DVM	Kuadratik Diskriminant	51,3
	Doğrusal DVM	50,0
	Kuadratik DVM	43,4
	Kübik DVM	53,9
	İyi Gaussian DVM	48,7
	Orta Gaussian DVM	44,7
k-EYK	Ham Gaussian DVM	42,1
	İyi k-EYK	48,7
	Orta k-EYK	51,3
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	57,9
	Kübik k-EYK	47,4
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Ağırlıklı k-EYK	48,7
	Hızlandırılmış Ağaçlar	65,8
	Torbalı Ağaçlar	59,2
	Altuzay Diskriminant	47,4
	Altuzay k-EYK	51,3
	RUSBoost Ağaçları	63,2

Tablo 27'de de görülebildiği gibi elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, kaçınma boyutunun eğitilmiş ve eğitilmemiş katılımcıları ayırmada yeterince etkili olmadığı görülmektedir. Karar ağaçları, diskriminant analizi, DVM ve k-EYK

sınıflandırma yöntemlerinin hiçbiri %60'ın üzerinde bir doğruluk oranı vermemişler. Adı geçen yöntemler arasında kosinüs k-EYK yöntemi % 57,9 doğruluk oranı elde edebilmektedir. Birleştirilmiş sınıflandırıcı yöntemleri başarıları diğer sınıflandırma yöntemleri başarılarına göre oldukça fazladır. %65,8 en yüksek doğruluk oranı, hızlandırılmış ağaç yöntemi ile elde edilmiştir. Ayrıca, ikinci en iyi doğruluk oranı %63,2 le RUSBoost ağaç yöntemi ile elde edilmiştir.

Altı ölçek maddesini kapsayan uzlaşma boyutu ile elde edilen sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. İkinci Senaryoda Uzlaşma Boyutu için Elde Edilen Tahmin Doğruluk Değerleri

Veri Madenciliği Yöntemi	Sınıflandırıcı Tipi	Doğruluk (%)
Karar Ağaçları	İyi Ağaç	67,1
	Orta Ağaç	64,5
	Ham Ağaç	64,5
Diskriminant Analiz	Doğrusal Diskriminant	67,1
DVM	Kuadratik Diskriminant	61,8
	Doğrusal DVM	67,1
	Kuadratik DVM	67,1
	Kübik DVM	57,9
	İyi Gaussian DVM	65,8
	Orta Gaussian DVM	71,1
	Ham Gaussian DVM	68,4
k-EYK	İyi k-EYK	64,5
	Orta k-EYK	73,7
	Ham k-EYK	47,4
	Kosinüs k-EYK	69,7
	Kübik k-EYK	72,4
	Ağırlıklı k-EYK	69,7
Birleştirilmiş Sınıflandırıcılar	Hızlandırılmış Ağaçlar	63,2
	Torbalı Ağaçlar	63,2
	Altuzay Diskriminant	69,7
	Altuzay k-EYK	50,0
	RUSBoost Ağaçları	61,8

Tablo 28'de görüldüğü gibi, kaçınma boyutunun doğruluk sonuçları ile kıyaslandığında uzlaşma boyut ile daha iyi doğruluk sonuçları elde edilmiştir. En

yüksek doğruluk oranı olan % 73,7 ve en düşük doğruluk oranı olan % 47,4 sırasıyla orta ve ham k-EYK yöntemleri ile elde edilmiştir. % 67,1 doğruluk oranı, hem iyi ağaç hem de doğrusal diskriminat yöntemleri ile elde edilmiştir. Orta Gaussian DVM yöntemi, tüm DVM yöntemleri arasında en yüksek değer olan % 71,1 doğruluk değeri üretmiştir. Buna ek olarak, tüm yöntemler arasında % 71,1 doğruluk oranı üçüncü en yüksek doğruluk değeridir. k-EYK yöntemleri başarıları diğer sınıflandırma türlerine göre daha iyi sonuçlar sergilemiştir. En yüksek ve ikinci en yüksek doğruluk oranları sırasıyla % 73,7 ve % 72,4 ile orta ve kübik k-EYK yöntemleri ile elde edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflandırıcı ile de benzer doğruluk değerleri elde edilmiştir. Altuzay Diskriminant yöntemi, birleştirilmiş sınıflandırıcılar arasında en yüksek oran olan % 69,7 doğruluk oranını elde etmiştir.

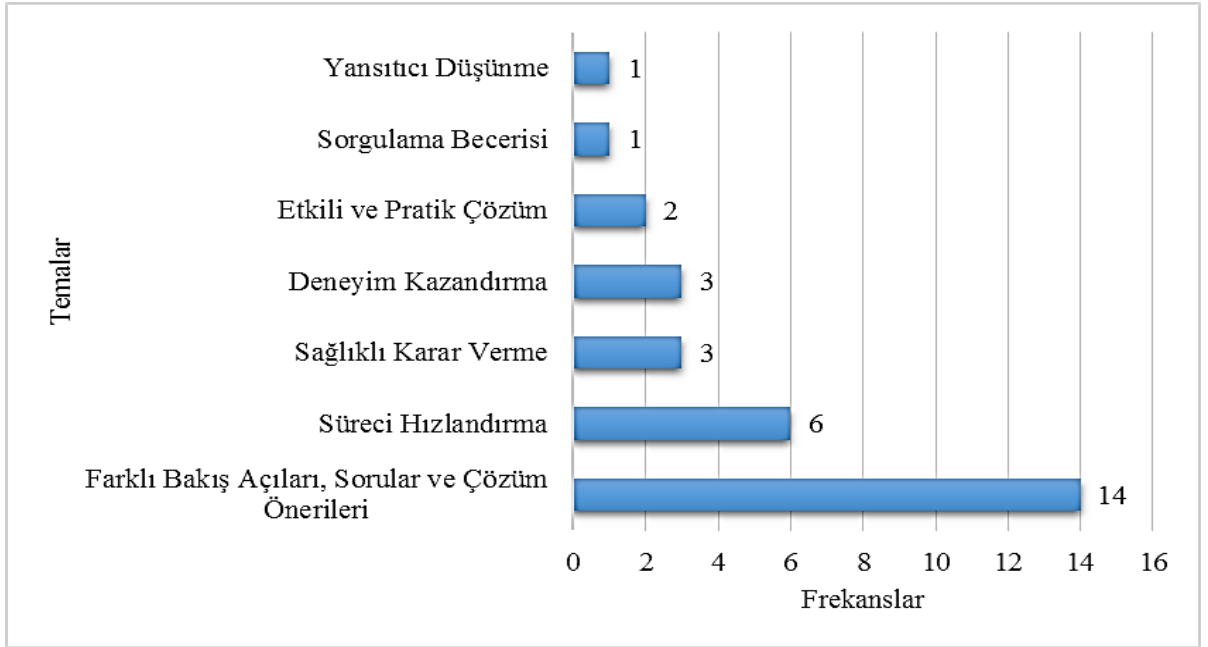
Elde edilen veri madenciliği bulgularına göre, birinci senaryo bir eylem öğrenme programına katılan okul yöneticileri ve adaylarının öntest ve sontest olarak ayırt edilmesinde oldukça başarılı olmuştur. İkinci senaryodan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, tümleştirme ve uzlaştırma boyutlarının diğer boyutlara oranla öntest ve sontest olarak ayırt etmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Dolayısıyla eylem öğrenme programına katılan okul yöneticisi ve adaylarının özellikle tümleştirme ve uzlaştırma boyutlarında olumlu değişikliklere uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Nitel boyutun temel amacı programa katılanların eğitim sürecine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaçla, nitel boyuta ilişkin her bir araştırma sorusuna ilişkin bulgunun ortaya konması için katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kelime işlemci programı ile elektronik formlara dönüştürülerek çözümlenmiştir. Çözümlemeler, sistematik ve anlaşılır olması amacıyla grafiklerle özetlenmiştir. Bu bölüm, özellikle eğitim programının etkililiğinin ortaya konması ve nicel verilerde elde edilen bulguların yorumlanması açısından önem taşımaktadır.

4.2.1. EÖYY Programının Karar Verme Becerilerine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Düzenlenen eğitim programının katılımcıların karar verme becerilerine etkilerini belirlemek amacı ile deney grubundaki katılımcılara “EÖYYP’nin karar verme becerilerine etkilerinin olduğunu ya da olacağını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Katılımcılardan 16 tanesinin bu soruya geçerli cevap vermeleri sebebiyle çözümlenmeler 16 kişinin görüşleri ile oluşturulmuş olup tema ve frekanslar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. EÖYY Programının Karar Verme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşler

Şekil 6’da görüldüğü gibi katılımcı görüşleri *Farklı Bakış Açıları, Sorular ve Çözüm Önerileri, Süreci Hızlandırma, Sağlıklı Karar Verme, Deneyim Kazandırma, Etkili ve Pratik Çözüm, Sorgulama Becerisi, Yansıtıcı Düşünme* olmak üzere 7 temaya ayrılmıştır. *Farklı Bakış Açıları, Sorular ve Çözüm Önerileri* teması, katılımcıların en çok (f=14) vurguladığı görüş olarak tespit edilmiştir. *Süreci hızlandırma (f=6), Sağlıklı Karar Verme (f=3), Deneyim Kazandırma (f=3), Etkili ve Pratik Çözüm (f=2), Sorgulama Becerisi (f=1), Yansıtıcı Düşünme (f=1)* katılımcılar tarafından belirtilen diğer görüşlerdir.

Farklı Bakış Açuları, Sorular ve Çözüm Önerileri temasında dikkat çeken görüşler aşağıdaki gibidir:

“Sorunlara farklı çözümler üretme konusunda son derece farklı bir yöntem. ...olaylara farklı bir bakış açısıyla yaklaşmamı sağladı.” (K12-EG).

“Eylem öğrenme yöntemiyle karar verme üzerinde farklı bakış açıları ve farklı değerlendirmeleri görme imkânımız oldu. Bir sorun için kararın bileşenlerini ve yaratacağı problemleri tahlil etmeyi öğrendik.” (K6-MM).

“Eylem öğrenme yöntemiyle gerçek hayatta ortaya çıkabilecek farklı olaylar karşısında karar verme becerilerinde yükseliş olacağı aşikardır. Problemlerle ilgili alternatif çözüm önerilerini dikkate alarak en etkili çözüm önerisinde karar kılınır.” (K31-NP).

“...sorunlara çözüm bulma, özellikle problem karşısında “Nasıl?” Perspektifler kurulacağı hakkında bilgiler sahibi oldum.” (K10-SS).

“Karar verme becerilerimi arttırmada mutlaka etkisi olumlu yönde oldu. Eylem öğrenmede katılımcıların farklı görüş ve tecrübelerinden faydalanmış olduğum için katılımcılar için de faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K33-Sİ).

“Benzer eylemlerin çözümünde karar verme aşamasında katılımcıların önerileri ve uygulama örneklerinin bizlerin karar vermede işimizi kolaylaştırdığını gözlemledik.” (K15-MK).

Süreci hızlandırma temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“...Özellikle ahlaki boyutta olan ve toplumsal sorun olarak görülen sorunların çözümünü için karar vermenin, sorunu çok daha hızlı çözüme ulaştırılmasını sağlayacağını değerlendirmekteyim.”(K34-MSK).

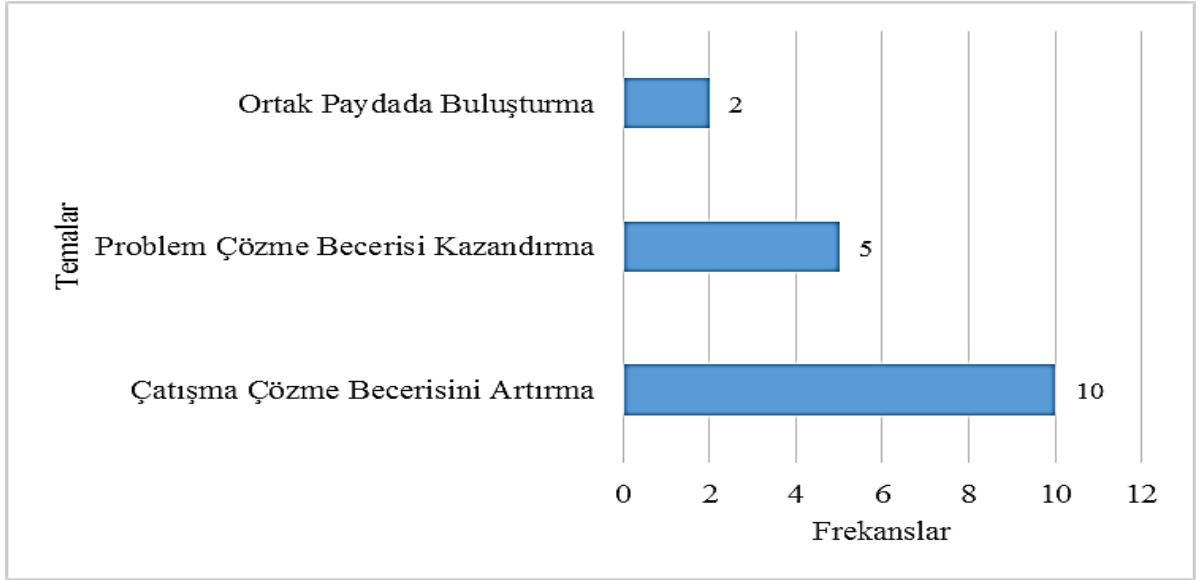
“...daha hızlı düşünebilme ve karar verebilme becerisi gibi olumlu etkileri olacaktır.” (K38-EA).

“...Yöntemin farklı olması, hızlı karar almamı, ...sağladı” (K12-EG).

4.2.2. EÖYY Programının Çatışma Yönetme Becerilerine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Düzenlenen eğitim programının katılımcıların çatışma yönetme becerilerine etkisinin belirlenmesi amacı ile katılımcılara “EÖYYP’nin çatışma yönetme becerilerine etkilerinin olduğu ya da olacağını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu soruya toplam 14 katılımcı cevap vermiştir. Görüşlerin çözümlenmesi sonucu her katılımcının olumlu görüşler belirttiği ve alınan görüşlerin içeriklerine uygun şekilde *çatışma çözme becerisini artırma, problem çözme becerisini artırma, ortak paydada buluşturma ve çatışmayı azaltma*

temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve temalara ilişkin frekanslar Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. EÖYY Programının Çatışma Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Şekil 7’de görüldüğü üzere, *çatışma çözme becerisini artırma* temasına ait görüşler, katılımcılar tarafından en çok dile getirilen (f=10) görüşlerdir. Bu temada öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Sorunlara, çözüm odaklı sorun üretme çatışan fikirlerden (kaybeden-kaybeden) bir anda kazanan-kazanan haini alabilmekte.” (K12-EG).

“Çatışma çözme becerilerini artıracığına inanıyorum. Bu yöntemle sizin uygulamanızla tanıştım ve yararlı olacağına inanıyorum. Olumsuz durumlar üzerinde farklı kişilerin uyguladıkları ve olumlu sonuçlar aldıkları uygulamaları bilmek yaşayacağımız olumsuzlukları azaltacağına inanıyorum.”(K35-NG).

“Çatışma, kavgaya dönüşmediği sürece bilgilerin yeniden yapılandırılması veya doğru bilgiye ulaşmayı sağlar. Yanlış davranışların veya adımların düzeltilmesini sağlayacağı için çözme becerilerin olumlu yönde etkileyecektir. Çatışma bir bakıma sorun çözme için değişik birtakım fikirlerin ortaya konularak doğrunun bulunmasını sağlayacağı için olumlu etkisi olacaktır.” (K34-MSK).

“Çatışma çözme becerilerini artırma konusunda olumlu etkisinin olacağını düşünüyorum. Günlük hayatta ve ya iş hayatında benzer durumlarla karşılaşıldığında bu becerilerden en uygun olanı kullanılabilir.” (K4-HEÜ).

“Evet, düşünüyorum. Çünkü bu yöntemle çözüme daha kolay ve uygun yoldan gidilebilir.” (K2-İSK).

Bunun yanı sıra katılımcılar eylem öğrenme yönteminin çatışma çözme becerilerine etkisini anlatırken sürecin *problem çözme becerisi kazandırma* (f=5) ve *ortak paydada buluşturma* (f=2) gibi birtakim etkilerinin olduğunu da belirtmişlerdir.

Problem çözme becerisi temasında dikkat çeken görüşler aşağıdaki gibidir:

“*Ortada bir sorun var. Katılımcılar tarafından sorulan sorular var. Çözüm önerileri var. Bu durum da ortadaki sorun hakkında belirginleşen ve yavaş yavaş netleşen çözüm var. Bu yüzden ortadaki çatışmayı aza indirger.*” (K11-SG).

“*Okul içinde özellikle yöneticiler ve personeller arasında yaşanan sorunların çatışmanın ana konusu olan problemin çözüm yollarının çoğaltılması ve araştırılması örgüt için önemli etkilerin olacağı, bu da personeller arasında dayanışma ve işbirliği sağlayacağından problem çözme becerilerini geliştirmede önemli adımlar atılır.*” (K10-SS).

“*Çatışmanın çözüm yolları ve bu çözüm için yönetici rollerini öğrendik.*” (K6-MM).

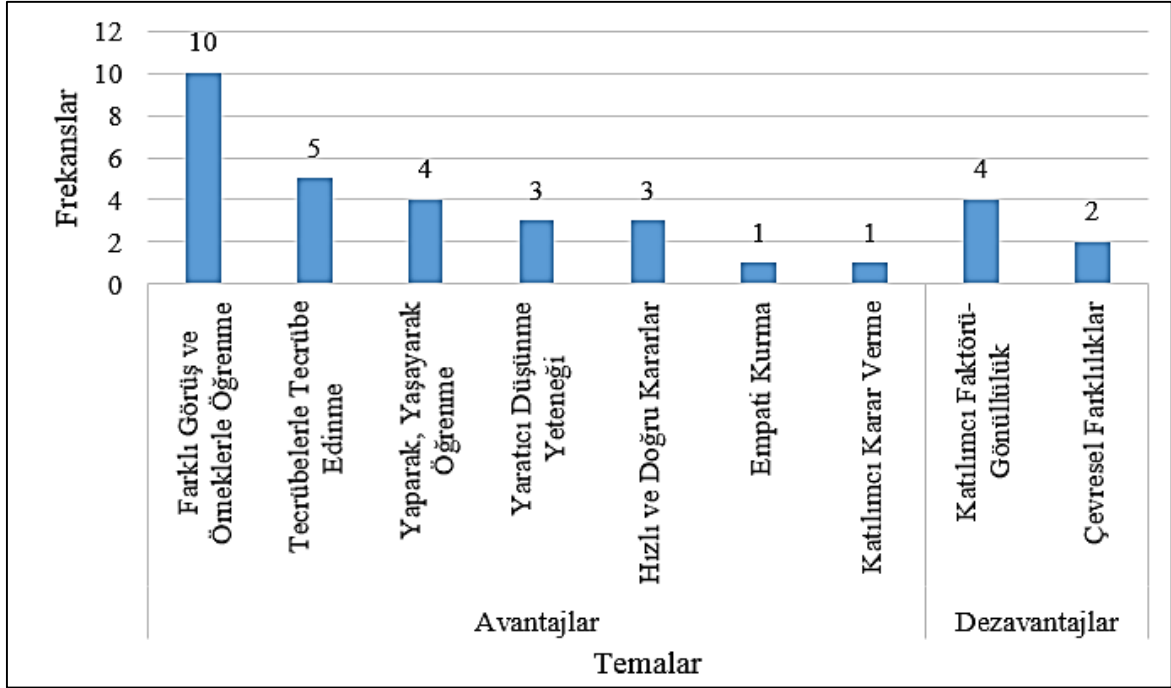
Ortak paydada buluşturma temasındaki görüşler ise şöyledir:

“*Evet, birçok harmanlanmış düşüncenin ortak bir paydada buluşabileceği kanısına vardım.*” (K12-EG).

“*Çatışma konusunda her zaman iki yolun olmadığı, istenirse 3. yolun da bulunabileceğini gösterdi.*” (K36-SN).

4.2.3. EÖYY Programına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Düzenlenen eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara “Eylem öğrenme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcı görüşleri alınmıştır. Bu soruya 19 katılımcı cevap vermiştir. Görüşlerin çözümlenmesi sonucu *avantajlar* ve *dezavantajlar* şeklinde iki ana tema oluşturulmuştur. Avantajlar teması altında alınan görüşlerin içeriklerine uygun şekilde *farklı görüş ve örneklerle öğrenme, tecrübelerle tecrübe edinme, yaparak, yaşayarak öğrenme, yaratıcı düşünme yeteneği, hızlı ve doğru kararlar, empati kurma ve katılımcı karar verme* alt temaları oluşturulmuştur. Dezavantajlar teması altında ise, *katılımcı faktörü-gönüllülük* ile *bölgesel farklılıklar* alt temaları oluşturulmuştur. Bu temalar ve temalara ilişkin frekanslar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. EÖYY Programına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Şekil 8’de görüldüğü üzere, *avantajlar* ana teması altındaki *farklı görüş ve örneklerle öğrenme* temasına ait görüşler, katılımcılar tarafından en çok dile getirilen (f=10) görüşlerdir. Bu temada öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Farklı bölge ve branş dallarında görevli öğretmenlerin kendi sorunları hakkında yapmış oldukları fiillerini açıklaması ve daha sonra seminerdeki diğer öğretmenlerin yorumlarını, tavsiyelerini ve tavsiye niteliğindeki eylem öncesi yapılacak plan, analizleri alması açısından olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.” (K10-SS)

“Tüm eylemlerde, eyleme katılanların her biri süreç içinde yeni bir şeyler öğreniyor, sorunun nedenleri ve sonuçları ile yapılan haksızlıkların ve buna karşın neyin nasıl yapılması gerektiği gibi konularda bilinçleniyor değişim ve gelişim gösteriyor. Her eylemde ve eylem sürdükçe, toplumda bir şeyler öğrenip bilinçlenenlerin sayıları da artıyor.” (K37-MRA)

“...olumsuzluklarla karşılaşmadan önceki, farklı deneyimlerden yararlanarak hem zaman hem de az olumsuzluk yaşayarak sorunları çözebiliriz.” (K35-NK)

“Herkesin karşılaştığı farklı konular olduğu için zamanla muhtemel karşılaşılabilecek sorunlara çözüm noktasında yardımcı olacağı için olumlu yönü vardır.” (K9-MY)

Tecrübelerle tecrübe edinme temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Katılımcıların tecrübelerinden faydalanılır. Başkalarından yeni problem çözme yöntemleri öğrenilir” (K3-AA)

“Eylem öğrenmede katılımcıların görüşleri, uygulama örnekleri, çözüm önerileri, sahada örneklemeleri eylem öğrenmenin olumlu etkileridir.” (K15-MK)

“Eylem öğrenmede günlük yaşamdan kareler ortaya konulduğu için tecrübe için olumlu yönde katkısı olacaktır.” (K34-MSK)

“ Olumlu yanı, daha sonra karşılaşılabilecek sorunlar ile ilgili tecrübeler edinilir.” (K38-EA)

Yaparak yaşayarak öğrenme temasına ait öne çıkan bazı görüşler şöyledir:

“Bana göre eylem öğrenme şekli en iyi öğrenme şekillerinden biridir. En kalıcı olan öğrenme şeklidir. Yönlendirme olmadan kişinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir. Burada kişi kendi eylemlerini ve deneyimlerini inceleme fırsatı yakalar. Böylece kendi yanlışlarını ve doğrularını daha net bir şekilde görebilir.” (K5-HK)

“Eylem öğrenme bir grup insanın bir problemi tanımlaması problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi kısaca yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir” (K7-AY)

Şekil 8’de görüldüğü üzere, *dezavantajlar* ana teması altındaki *katılımcı faktörü-gönüllülük* temasına ait görüşler, katılımcılar tarafından *dezavantajlar* ana temasında en çok dile getirilen (f=4) görüştür. Bu temadaki görüşler aşağıdaki gibidir:

“...problemi yakından tanıyabilecek ve probleme aşına olabilecek kişilerle eylem öğrenme gerçekleştirilmelidir.” (K31-NP)

“Ehil kişiler ile istişare edilmeli.” (K38-EA)

“Eylem öğrenme sürecine tüm katılımcılar istekli olmalı ve aktif katılmalı. Yoksa uygulamanın bir anlamı kalmıyor.” (K35-NK)

“...katılımcıların sorunlar hakkında yeterince yoğunlaşmaması ve çözüm odaklı olmaması olumsuz bir yön oluyor.” (K9-MY)

Yapılan analizlerin bulgularına göre; katılımcıların görüşlerinden elde edilen nitel verilere ilişkin bulguların, nicel verilerin bulgularını hem desteklediği hem de açıkladığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm, araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin sonuçları, sonuçlara yönelik tartışmaları ve önerileri içermektedir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi yalnızca Türkiye'ye özgü bir problem değil, küresel bir sorundur. Fakat okul yöneticisi yetiştirme hususunda gelişmiş ülkeler ile Türkiye arasında sorunun ele alınış biçiminde belirgin bir farklılık bulunmaktadır. Eğitim alanında başarılı ülkelerin okul yöneticisi yetiştirme konusunda yaptığı çalışmalar ihtiyaçlara cevap verebilecek içeriğe sahip görülürken, Türkiye'de çoğunlukla araştırmalar var olan durumu ortaya koymaktan ya da yaşanan sorunların dile getirilmesinden öteye gidememiştir. Türkiye'de "Meslekte aslanan öğretmenlik." tabusu ile şekillenen okul yöneticisi yetiştirme konusu, içerik bakımından ülkenin okul yöneticilerine hitap edememekte; verilen hizmet içi eğitimler, teorik bilgiler vermekten öteye gidememektedir. Hâlbuki okul yöneticilerinin yalnızca teorik bilgi temelli eğitimlere değil, teori ve uygulamanın birlikte verildiği eğitimlere ihtiyaçları vardır (Darling-Hammond vd., 2007; Turhan ve Karabatak, 2015a; Hallinger vd., 2017). Bu konuda özellikle *deneyimlerin paylaşılması* ya da *deneyimli kimselerden yardım alma* ihtiyacı birçok çalışmada da vurgulanan bir unsurdur (Mentz, Webber ve van der Walt, 2010; Ng ve Szeto, 2016). Çünkü okul yöneticisi olmak, öğretmenlikten çok daha fazla beceri ve yeterlilik gerektirmektedir. Karar verme (Çelikten, 2001; Şahin, 2002) ve çatışma yönetme becerileri (Cemaloğlu, 2005) de bir okul yöneticisinin işini doğru şekilde yapabilmesi için gereken özelliklerdir. Fakat kavramsal içerikli olmaktan öteye gidememiş yönetici yetiştirme eğitimleri, okul yöneticilerinin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olamamaktadır.

Acker-Hocevar vd. (2002), Asif ve Rodrigues (2015), Bush vd. (2003), Bush ve Glover (2005), Earley (1993) ve Weindling (2004) eylem öğrenme yaklaşımının okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çünkü araştırmacılar, eylem öğrenmenin okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik farklı bakış açıları sayesinde alternatif çözümler sunabilen, zorluklarla başa çıkabilmelerini sağlayacak problem çözme, takım kurma, iletişim, karar verme ve çatışma yönetimi gibi birçok liderlik yetkinlikleri geliştirebilen bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler.

Yalnızca kuramsal bilgi ile hazırlanmayan, yenilikçi yaklaşımlarla hazırlanmış okul yöneticisi yetiştirme programlarında, birçok kez eylem öğrenme de tercih etmiştir. Çünkü sürekli değişim halinde olan dünyada sorunlar da değişim göstermektedir. Bu sorunların farklılaşması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kaçınılmazdır. Çağın getirdiği acil sorunlara çözüm bulabilmek için de eylem öğrenme uygun bir yaklaşımdır (Marquardt, 2004, s. 30). Bu çalışmanın amacı da, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla hazırlanan kuramsal içerikli eğitimlerin sağlayamadığı programların yerine, deneyimlerin paylaşılması esasına dayalı alternatif bir okul yöneticisi yetiştirme modeli oluşturmak ve katılımcıların karar verme ve çatışma çözme becerilerine etkisini belirleyerek modelin etkililiğini ortaya koymaktır.

Modelde okul yöneticileri ve adaylardan oluşan katılımcılarla eylem öğrenme yaklaşımının benimsendiği yüz yüze oturumlar gerçekleştirilmiş ve veriler hem nitel hem de nicel olarak toplanmıştır. Birçok araştırmacı (Hii, 2000; Kim, 2007; Skipton Leonard ve Marquardt, 2010; Volz-Peacock vd., 2016), eylem öğrenme ile liderlik becerilerinin nicel ve nitel ölçümlerini içeren karma bir metodoloji ile gerçekleştirilmesinin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bu çalışmanın alana en önemli katkısı, çalışmanın karma yaklaşımla gerçekleştirilmiş olmasıdır. Ayrıca bu çalışma, yurtiçi alan yazında eylem öğrenme yaklaşımının kullanılarak okul yöneticilerinin yetiştirilmesini amaçlayan ilk deneysel çalışmadır.

Bu bölümün alt başlıklarında, eylem öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilen eğitim sürecinin öncesi ve sonrasında toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1. EÖYY Programının Katılımcıların Karar Verme Becerilerine Etkisi

Araştırmanın “*Eylem öğrenme sürecine katılanların karar verme becerileri program öncesinde ve sonrasında farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim süreci öncesinde ve sonrasında eğitime katılan gruba MKV Ölçeği I-II uygulanmıştır. Ölçeğin ilk kısmı karar vermede özsaygıyı ölçerken, ikinci kısmı karar verme stillerini içermektedir.

MKV Ölçeği'nin *karar vermede özsaygı ve dikkatli karar verme* boyutlarından aldıkları eğitim öncesi ve sonrası puanları arasında sontest lehine, *kaçıngan karar verme erteleyici karar verme ve panik karar verme* boyutlarında ise öntest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre EÖYYP'nin katılımcıların karar vermede öz-saygı düzeyini yükseltmede, ihtiyatlı karar verme becerisi geliştirmede ve olumsuz başa çıkma stillerinin kullanımını azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular, veri madenciliğinin, eylem öğrenmenin, okul yöneticileri ve yönetici adaylarının karar vermelerine olumlu etkisinin belirlenmesinde gayet başarılı olduğunu göstermiştir. Uygulamada kullanılan birinci senaryonun, ikinci senaryoya oranla daha başarılı sonuçlar ürettiği görülmüştür. Bu durum, çok fazla ölçek maddesi ile yapılan sınıflandırma işlemlerinin daha başarılı olduğu gerçeğini bir kez daha göstermiştir. İkinci senaryo olarak gerçekleştirilen beş ayrı veri madenciliği uygulamalarında, kaçıngan karar verme boyutunun diğer boyutlara oranla, eylem öğrenme ile eğitilmiş yönetici ve yönetici adaylarının, eğitilmemiş yönetici ve yönetici adayları ayırımını daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde dikkatli karar verme boyutu da başarılı sonuçların alındığı ikinci senaryo uygulamalarından biridir. İkinci senaryolar göz önüne alındığında, en kötü sınıflandırma başarımının karar vermede öz saygı boyutunda elde edildiği görülmüştür. Veri madenciliği teknikleri açısından değerlendirme yapıldığında, DVM tekniklerinin genel olarak başarılı sonuçlar ürettikleri görülmüştür. Karar ağaçları, birleştirilmiş sınıflandırıcılar ve k-EYK yöntemleri de yine başarılı sonuçların alındığı diğer veri madenciliği teknikleridir. Başka bir ifadeyle, veri madenciliği ile yapılan analizlerde, okul yöneticilerinin ve adaylarının karar verme becerilerinde eğitime katılmadan önceki

ve katıldıktan sonraki puanları arasında ölçülebilir ve sınıflandırılabilir farklar olduğu belirlenmiştir.

Nitel verilerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; katılımcılardan bu konuda olumsuz bir cevap alınmamış olup eğitim sürecinin, katılımcıların karar verme becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, eylem öğrenmenin sorunlara farklı bakış açıları ile farklı çözümler üretme hususunda son derece yararlı bir yöntem olduğunu ve bu sayede olayları farklı yönlerden değerlendirebilme becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, sorun hakkındaki bilgilerinin arttığını, geleceğe yönelik tecrübe edindiklerini, daha hızlı ve sağlıklı karar vermelerinde etkili olacağı konusunda olduklarını bildirmişlerdir.

Alanyazındaki birçok çalışma bu sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin, Cusins'e (1995) göre; eylem öğrenme, gelişmiş deneyimsel öğrenmeye dayalı bir karar verme yöntemidir. Araştırmacıya göre eylem öğrenme, grup tarafından karar vermeyi ima etmez, kararlar problemin sahibine bırakılır. Grup onların öğrenme ve karar verme sürecini geliştirmek için vardır. Grup üyeleri, problem durumlarındaki belirsizlikleri paylaşarak, kendi deneyimlerinden ve kaynaklarından bilgi ekleyerek ve faydalı ve zorlayıcı sorular sorarak birbirlerini desteklerler. Acker-Hocevar vd. (2002), eğitim yöneticisi yetiştirme programları için eylem öğrenmenin uygun bir yöntem olup olmadığını anlamak için bir pilot uygulama yapmıştır. Teori ve uygulama arasındaki uçurumu kapatmayı amaçladıkları çalışmada katılımcıların eylem öğrenme yaklaşımı yoluyla iletişim ve karar verme gibi birçok liderlik becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Sundstrom vd. de (1999), eylem öğrenmenin karar verme ve problem çözme becerisi gibi birçok beceriyi kazandırdığını savunmuştur (Akt. Marquardt, 2004, s. 10). Volz-Peacock vd. (2016), 33 ülkeden 139 eylem öğrenme koçundan bazısı tek eylem öğrenme oturumu, bazıları da iki veya daha fazla oturumdan durum çalışması raporlarını toplamışlardır. Yaptıkları analizler sonucu, eylem öğrenmenin 400'den fazla liderlik becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacıların bulgularına göre liderler, eylem öğrenme ile problem çözme, takım ve liderlik becerilerini geliştirmektedir. Problem çözme süreci esasında bir karar verme sürecidir ve yöneticinin bilgi düzeyi ve deneyimi ile olayları ve kişileri analiz etme becerisi etkili yöneticilik açısından önemlidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Bu açıdan bakıldığında

gelişmiş deneyimsel öğrenmeye dayalı bir karar verme yöntemi olarak tanımlanan eylem öğrenmenin kullanıldığı bu çalışmanın katılımcıların karar verme becerilerini geliştirmesi ile Volz-Peacock vd.'nin (2016) eylem öğrenmenin problem çözme becerisini geliştirdiği sonucuna vardığı çalışması örtüşmektedir. Benzer şekilde Yorks, O' Neil ve Marsick'in (1999) eylem öğrenmenin katılımcıların problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirttiği çalışmasıyla da örtüşmektedir.

5.1.2. EÖYY Programının Katılımcıların Çatışma Yönetme Becerilerine Etkisi

Araştırmanın “*Eylem öğrenme sürecine katılanların çatışma yönetimi becerileri program öncesinde ve sonrasında farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim sürecine katılan deney grubuna çatışma yönetme stratejilerine ait öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için, ölçek her boyutta ayrı ayrı değerlendirilmiş ve uygun istatistiksel analizler yapılmıştır.

Analiz sonuçları, deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında ROCI II ölçeğinin *tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma* boyutlarında sontest puanı lehinde anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir. Ayrıca EÖYYP'ye katılan deney grubunun eğitim sonrasında ROCI II ölçeğinin *hükmetme* boyutunda anlamlı bir azalma olduğu bulunmuştur. Bu bulgular EÖYYP'nin katılımcıların çatışma yönetimi stratejisi olarak *hükmetmeyi* daha az, *tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşmayı* ise daha çok tercih etmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; eğitim sürecinin, katılımcıların çatışma yönetme becerilerini artırmalarına etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, eylem öğrenme yaklaşımı sayesinde çatışmaların çözümü için uzlaştırıcı bir yol izlenebileceğini, farklı çözüm yolları ile problemlerin adım adım çözülebileceğini ifade etmişlerdir.

Alanyazında yapılmış çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Örneğin, Skipton Leonard ve Marquardt (2010), “*The evidence for the effectiveness of action learning*” adlı çalışmada eylem öğrenmenin, özellikle işbirlikçi liderlik ve koçluk becerileri olmak üzere geniş yönetici ve yönetici liderlik becerileri geliştirdiğini ve yöneticilerin

çatışma durumlarında tümleştirme, kazan-kazan çözümleri geliştirebilme yeteneğini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. ARL Inquiry (1996), gerçekleştirdiği üç adet eylem öğrenme programında katılımcıların bireysel öğrenmelerini ölçmek istemiştir. Veriler 71 adet bireysel görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların küresel bir bakış açısı kazandıkları, ekip çalışmasının nasıl yürütüleceği, iletişim becerileri ve çatışma yönetimini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Choi, 2005). Hii (2000), eylem öğrenme yaklaşımı kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, bir Malezya teknoloji enstitüsünün iki bölümünden yöneticilere Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri'ni öntest ve sontest olarak uygulamıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturarak gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre eylem öğrenme oturumlarına katılmış yöneticilerin tümleştirme boyutunda önemli bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı ölçek kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada da katılımcıların tümleştirme boyutunda son test lehine anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görüldüğünden sonuçların örtüştüğü söylenebilir.

Acker-Hocevar vd.'ye (2002) göre eylem öğrenme süreci katılımcıların çatışma yönetimi becerilerini geliştirmektedir. Yorks vd. (1998), uluslararası bir gıda şirketine yapılan eylem öğrenme programını değerlendirmişlerdir. Veriler gözlem ve görüşme yolu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu eylem öğrenmenin çatışma yönetimi, kişilerarası iletişim, takım çalışması, güven ve liderlik gibi birçok konuda yararlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yorks vd. (1999), eylem öğrenmede öncelikli olarak projenin kendisine odaklanıldığı düşünülse de, süreç içerisinde çatışma çözme, yönetsel yetkinlikler, bireysel ve örgütsel öğrenme gibi birçok konuda farkında olunmadan öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Sundstrom'a (1991) göre de eylem öğrenme katılımcıların çatışma çözme becerilerini geliştirebilen bir yaklaşımdır (Akt. Marquardt, 2004, s. 10). Skipton Leonard ve Lang (2010), ABD Tarım Bakanlığı'nın Ulusal Tarım İstatistikleri Servisi'ne (The National Agricultural Statistical Service-NASS) yönelik gerçekleştirilen eylem öğrenme yaklaşımı ile sürdürülen bir programdan bahsetmektedir. Bu programa NASS'nin 14 yöneticisi dahil olmuşlardır. Program sonunda katılımcıların tamamı, katıldıkları bu programla şu beş temel liderlik becerisinde gelişme olduğunu bildirmişlerdir: Kişilerarası beceriler, çatışma yönetimi, kararlılık, takım kurma ve sürekli öğrenme (Skipton Leonard ve Lang, 2010).

Veri madenciliği ile elde edilen sonuçlar, eylem öğrenmenin, okul yöneticileri ve yönetici adaylarının çatışma yönetimi becerilerini geliştirmeyi olumlu yönde etkileyip etkilemediğini belirlemek için kullanılabileceğini göstermiştir. Birinci senaryo, ikinci senaryoya oranla daha başarılı sonuçlar üretirken, birinci senaryoda, en yüksek doğruluk değeri olan %75,0'ı kosinüs k-EYK yöntemi üretmiştir. DVM yöntemleri, birinci senaryoda diğer yöntemlere kıyasla daha iyi doğruluk değerleri üretirken, bazı ikinci senaryo uygulamalarında karar ağaçları yöntemleri daha başarılı sonuçlar üretmişlerdir. Diğer taraftan, ikinci senaryodan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, tümleştirme ve uzlaştırma boyutlarının diğer boyutlardan daha iyi doğruluk oranları elde ettikleri görülmüştür. Hem tümleştirme hem de uzlaştırma boyutları, sırasıyla DVM ve k-EYK yöntemleri ile % 73,7'lik doğruluk oranını elde etmişlerdir. Başka bir deyişle, veri madenciliği ile yapılan analizlerde, okul yöneticilerinin ve adaylarının çatışma çözme becerilerinde eğitime katılmadan önceki ve katıldıktan sonraki puanları arasında ölçülebilir ve sınıflandırılabilir farklar olduğu belirlenmiştir.

Hem istatistiksel analizlerle hem de veri madenciliği ile yapılan analizlerde okul yöneticilerinin karar verme ve çatışma yönetim becerilerinin program öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve her iki analiz yöntemi ile bulunan sonuçların birbirlerini desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte elde edilen bu sonuç, veri madenciliği tekniğinin okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde de kullanılabilceğini göstermiştir. Şöyle ki, okul yöneticilerinin sahip olması gereken birtakım yeterlikler ve liderlik becerileri vardır ve bu yeterlik ve becerilerin geliştirilmesi okul etkililiğini yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle veri madenciliği teknikleri, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve hazırlanacak yönetici yetiştirme ve geliştirme programlarının içeriği ile bu programlara katılacak okul yöneticisi ve adaylarının belirlenmesinde kullanılabilir.

5.1.3. EÖYY Programına Katılanların Sürece İlişkin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

EÖYYP'ye katılanların görüşleri avantaj ve dezavantajlar olarak ikiye ayrılmaktadır. EÖYYP'nin avantajları *farklı görüş ve örneklerle öğrenme, tecrübelerle tecrübe edinme, yaparak, yaşayarak öğrenme, yaratıcı düşünme yeteneği, hızlı ve doğru kararlar verme, empati kurma ve katılımcı karar verme* şeklinde belirtilmiştir. Bu

avantajlar birçok çalışmada da dile getirilmiştir. Örneğin, Stewart ve Alexander (2006), yüz yüze ve sanal ortamı birleştirerek hazırladıkları eylem öğrenme programını değerlendirmek üzere sürece dahil olmuş grup üyeleri ve koçların görüşüne başvurmuşlardır. Buna göre süreçte yer alanların gruptaki *diğer üyelerden birşeyler öğrenmeyi* değerli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Marquardt (2004, s.20), eylem öğrenmenin kişisel, entellektüel, psikolojik ve sosyal açılardan büyük gelişimler sağladığını ve empati kurabilme becerisi de dahil olmak üzere birçok beceri ve yeterlik kazandığını belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmacı, eylem öğrenme yaklaşımı ile hazırlanmış programların *karar vermede ve verilen kararları uygulamada hız kazandırdığını* da bildirmektedir (Marquardt, 2004, s.124). Adams (2010, s. 123), eylem öğrenme oturumlarında soruların *bilgi almak, stratejik, eleştirel ve yaratıcı düşünmek, problemi çözmek, karar vermek* gibi birçok nedenden dolayı sorulduğunu bildirmektedir. Skipton Leonard ve Lang(2010), eylem öğrenmenin süreçte edinilen yeni bilgi ile bireyin kendinde daha önceden var olan bilgisini birleştirdiğini vurgulamaktadır. Daha açık bir ifadeyle eylem öğrenme, salt bilgiyi değil, öğrenilen yeni bilgilerin gelecekte herhangi bir durumda nasıl hayata geçirileceğini öğretir.

Bu çalışmada EÖYYP'nin dezavantajları, *katılımcıların zaman zaman isteksiz ve pasif oluşu ile çevresel farklılıkların bulunması* olarak belirtilmiştir. Bu sonuç alanyazında birçok çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kim (2007), Güney Kore'de gerçekleştirilen eylem öğrenme oturumlarında bulunmuş katılımcıların görüşlerine başvurarak eylem öğrenme programlarının başarısını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bunlardan biri de katılımcı faktörüdür. Araştırmacı, katılımcıların sürece aktif ve gönüllü katılımlarının eylem öğrenme sürecinin başarıya ulaşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. McGill ve Beaty(2001), Brockbank ve McGill (2003, s.36) de benzer şekilde eylem öğrenme sürecinin başarılı olabilmesini birçok faktörle ilişkilendirmişlerdir. Bu faktörlerden biri de katılımcıların programda istekli ve eşit şekilde aktif rol almasıdır. Stewart ve Alexander (2006), hem yüz yüze hem de web ortamında oturumlar düzenleyerek hazırladığı program sonunda eylem koçlarının ve katılımcıların sürece ilişkin görüşlerini almıştır. Buna göre üyelerin sürece eşit katkı sağlamadığından dolayı hayal kırıklığına uğranıldığı dile getirilmiştir. Belirtilen araştırmaların sonuçları, bu tez çalışmasının sonucunu hem açıklamakta hem de desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmalarda, gerek Türkiye’de ve gerekse dünyada okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda önemli sorunlar bulunduğu ifade edilmektedir. Bu sorunlardan bazıları; eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin bir ön koşul olarak gerekli görülmemesi, yönetici eğitimi veren kuruluşlara işlevsellik kazandırılmaması nedeni ile eğitim yöneticiliğinin meslekleşmemesi, düzenlenen programların yönetsel sorunlara çözüm üretecek nitelikte olmaması, programlarda koçluk ve mentorluk gibi destek eğitimlerinin olmaması veya yetersizliğı ile deneyimsel öğrenme eksikliği şeklinde belirtilebilir. Bu sorunlara çözüm bulmak için alternatif eğitim yaklaşımlarına ihtiyaç vardır ve eylem öğrenme okul yöneticilerinin meslekî yaşantılarında karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilen bir yaklaşımdır. Aşağıdaki başlıklarda, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Politika Üretenlere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan EÖYYP’nin okul yöneticilerinin eğitimlerinde olumlu katkı sağlayabilen bir yaklaşım olduğu görülmüştür. Bu sebeple, okul yöneticilerinin eğitimlerine eylem öğrenme yaklaşımı entegre edilmelidir. Bu eğitimlerin gerçekleştirilmesinde yurtdışında da olduğu gibi MEB’in üniversitelerle işbirliğı halinde olması önemlidir.

2. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim içerikleri; yöneticilerin yönetsel sorunlara çözümler üretebilmesine imkân tanıyan, çağın ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan programlar şeklinde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla eylem öğrenme yaklaşımı programlarda yer almalıdır.

3. Eylem öğrenmenin kullanıldığı eğitimler, okul yöneticilerinin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, hangi sorunu yaşıyorsa onu rahatlıkla paylaşabileceğı ya da hangi sorunla ilgili tecrübe sahibi ise tecrübesini paylaşabileceğı resmî forum siteleri veya eğitim portalları ile desteklenmelidir.

4. Eylem öğrenmenin kullanıldığı eğitimler yetiştirme ve geliştirme olarak iki ayrı kategoride yapılmalıdır. Yetiştirme eğitimlerinde göreve yeni başlayacak olan

yöneticiler, birkaç yıllık deneyime sahip yöneticilerle buluşturularak ilk etapta karşılaşılabilecek sorunlar konusunda bilgilendirilmelidirler. Geliştirme eğitimleri kapsamında ise, görevde olan okul yöneticilerinden ortak sorunlar yaşayanlarla, daha önce benzer sorunlarla karşılaşmış çözüm bulmuş yöneticiler bir araya getirilmelidir.

5. Eylem öğrenme yaklaşımı ile hazırlanmış programlar karmaşık ve uzun süren çalışmalardır. Bu nedenle, programın hazırlanmasında her aşamada bu yaklaşımı bilen deneyimli bir ekip yer almalıdır. Oluşturulan gruplarda yer alan koçlar, sürecin doğru işleyebilmesi açısından özellikle önemlidir. Bu nedenle koçlar, ya daha önce eylem öğrenme oturumlarında koçluk görevi yapmış, ya da daha önce benzer çalışmalarda yer almış, konuya hâkim öğretim üyelerinden seçilmelidir. Ayrıca bu yaklaşım Türkiye için yeni olduğundan koçların süreci yönetim becerilerinin kazandırılması yurtdışı eğitimlerle sağlanmalıdır.

6. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken birtakım yeterlikler ve liderlik becerileri vardır. Okul yöneticilerinin bu beceri ve yeterliklerini iyileştirmeleri okul etkililiğini de yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle veri madenciliği teknikleri, Türkiye’de ve dünyada okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve hazırlanacak yönetici yetiştirme ve geliştirme programlarının içeriği ile bu programlara katılacak okul yöneticisi ve adaylarının belirlenmesinde kullanılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler de aşağıdaki gibidir:

1. Yapılacak çalışmalarla eylem öğrenmenin katılımcıların etkili bir okul yöneticisinde bulunması gereken iletişim, mesleğe ilişkin tutum, öz-yeterlik, işbirlikçilik, dönüşümsel liderlik, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, analitik ve stratejik düşünme gibi değişkenlere etkisi incelenebilir.

2. Eylem öğrenme oturumlarının yüz yüze gerçekleştirilmesinden dolayı, katılımcıların bir araya gelme hususunda yer ve zaman sıkıntıları yaşanmaktadır. Bu nedenle oturumlarda bazı katılımcıların sürece katılımlarının yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu eğitimlerin daha etkili hale getirilebilmesi için oturumların web tabanlı ortamlarla desteklenerek mekân ve zamandan bağımsız ortamlar oluşturulabilir.

3. Eylem öğrenme türlerinden biri olarak belirtilen tek problemlî eylem öğrenme oturumları yalnızca bir okulun sorunları ele alınarak gerçekleştirilebilir. Eğitim sonunda eylem öğrenmenin okul yöneticilerinin liderlik yeterliklerine ve örgütsel öğrenmeye etkileri araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Acar, H. (2002). Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 313-326. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Acker-Hocevar, M., Pisapia, J. R. and Coukos-Semmel, E.D. (2002). Bridging the abyss: Adding value and validity to leadership development through action learning—Cases-inpoint. (Report No.EA 031 828). Eugene OR: *National Center for Research on Educational Administration*.
- Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B., & Seçer, İ. (2010). İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 153-166.
- Adams, M. (2010). The Practical Primacy of Questions in Action Learning. *In Action Learning and its Applications* (pp. 119-130). Palgrave Macmillan UK.
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2002). Okul Yöneticisi Yeterliklerine Dayalı Eğitim Programı Önerisi (Hizmet Öncesi - Hizmet içi Eğitim) *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 144-161. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Altın, F., & Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’ de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya, Sakarya Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 166-186.
- Asif, N., & Rodrigues, S. (2015). Qualitative analysis of creative potential of educational leaders. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 279-286.

- Aslanargun, E., ve Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Atalay-Mazlum, A. (2018). Milli Eğitim Sisteminde Yönetici Görevlendirme Sorunsalı: Hukuksal Açıdan Değerlendirme. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Haz/Ed.) Prof. Dr. Emine AKYÜZ'e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl. (s. 559-569). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, T. (2015). *Okul Müdürlerinin Mentor Müdür Olarak Yetiştirilmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-209.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice(Vol. 1)*. OECD publishing.
- Berg, E. E. (2009). Perceived effects of teachers' unions on administrators' and teachers' roles and morale. Ed.D. dissertation, Walden University, United States -- Minnesota.
- Biçer, P. (2002). Veri madenciliği: Sınıflandırma ve tahmin yöntemlerini kullanarak bir uygulama, Yıldız Tek. Üniv. Sosyal Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Bong, H. C., Cho, Y., & Kim, H. S. (2014). Developing an action learning design model. *Action Learning: Research and Practice*, 11(3), 278-295.
- Boshyk, Y. (Ed.). (2002). *Action learning worldwide: Experiences of leadership and organizational development*. Springer.
- Boshyk, Y. (Ed.). (2010). *Business driven action learning: Global best practices*. Springer.

- Boshyk, Y., and Dilworth, R. (Eds.). (2010). *Action learning: History and evolution*. Palgrave Macmillan
- Boulden, G.P. ve R. De Laat. (2005). Peer group learning in Rochee Pharma Development. *Action Learning: Research and Practice* 2, 2, pp. 197–204. doi:10.1080/14767330500207043
- Boydak Özan, M., & Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *Internanional Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273.
- Brockbank, A. ve McGill, I. (2003). *The action learning handbook: powerful techniques for education, professional development and training*. Routledge.
- Burnett, P. C. (1991). Decision-Making Style and Self-Concept. *Australian Psychologist*, 26(1), 55-58.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Pegem Akademi
- Bush, T. (2006). ‘The National College for School Leadership: A Successful English Innovation?’, *Phi Delta Kappan* 87(7): 508–11.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, 61(4), 375-389.
- Bush, T. , Briggs, A. , Glover, D. and Middlewood, D. , with Blackburn, S. , Heystek, J. and Stephen, J. (2003). External Evaluation of the Pilot ‘New Visions: Induction to Headship’ Programme, Final Report. Nottingham: NCSL
- Bush, T. and Glover, D. (2005). Leadership development for early headship: the New Visions experience, *School Leadership and Management*, (25,3), 217-239.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (6. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi*. . Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.

- Bwegyeme, J., and Munene, J. C. (2015). Action learning, the tool for problem-solving in universities; Uganda Martyrs Nkozi, Makerere and Nkumba universities. *Action Learning: Research and Practice*, 12(1), 54-64.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 43-50.
- Celep, C., Ay, F. K. ve Göğüş, N. (2010). Türkiye, Finlandiya ve Kanada’daki Lisansüstü Düzeyde Eğitim Yöneticisi Yetiştiren Kurumların Karşılaştırılması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Antalya.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Choi, M. S. (2005). *A case study of an action learning program: Can action learning be an approach to enhance a manager's coaching skills?* . Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (AAT 3161575)
- Chong, K.C., K. Stott, & G.T. Low (2003). Developing Singapore school leaders for a learning nation. In *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*, ed. P. Hallinger, 163–74. Lisse, the Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research Methods Design and Analysis (Çeviri Editörü: Aypay, A. Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz)*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Cohen, G. B. (2011). Just ask leadership: why great managers always ask the right questions. *Human Resource Management International Digest*, 19(2).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.

- Cusins, P. (1995). Action learning revisited. *Industrial and Commercial training*, 27(4), 3-10.
- Çelenk, S. (2002). Geleceğin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Bir Model Önerisi. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 65-82. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Çelik, V. (1990). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 14(75), 45-51.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 3-12. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Çilek, A. (2017). Çatışma Yönetimi. Son Değişikliklerle Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Ed. Ahmet Üstün ve Adem Bayar). Ss. 141-155. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute
- Davis, S.; Darling-Hammond, L.; LaPointe, M.; & Meyerson, D. (2005). School leadership study: Developing successful principals (Review of Research). Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Demirkaya, G. (2003). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yönetici ve Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumlara İlişkin Alguları (Bolu İl Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doctoral dissertation). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Deniz, M. E. (2004). Investigation of the relation between decision-making self-esteem, decisionmaking styles and problem solving skills of university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4 (15), 23-35.

- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London, Sage Publications.
- Dilworth, R. L., and Willis, V. J. (2003). *Action Learning: Images and Pathways. Professional Practices in Adult Education and Lifelong Learning Series*. Krieger Publishing, PO Box 9542, Melbourne, FL 32902-9542.
- Doğan, V., Özkara, B. Y., Yılmaz, C., & Torlak, Ö. (2017). Katılım Düzeyi Seçenek Sayısının İncelenmesi: Optimal Katılım Düzeyi Seçenek Sayısına İlişkin Bir Çıkarım. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 464-484.
- Dunn, L. (2002). *Theories of learning. Learning and teaching briefing papers series*. Oxford, Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Earley, P. (1993). Developing Competence in Schools: A Critique of Standards-based Approaches to Management Development. *Educational Management & Administration*, 21(4), 233-244.
- Education Department (2002). Continuing Professional Development for School Excellence-Consultation Paper on Continuing Professional Development of Principals. Hong Kong: The Printing Department.
- Eurydice. (2013). Eurydice: Key Data on Teachers and School Leaders. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf adresinden 30.03.2018 tarihinde erişildi.
- Fain, E. (2011). The impact of action learning on analysis of occupation. *Action Learning: Research and Practice*, 8(3), 267-277.
- Gunn, C., & Lefoe, G. (2013). Evaluating action-learning and professional networking as a framework for educational leadership capacity development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 45-59.
- Gümüş, E. ve Ada, Ş. (2017). Okul Müdürlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri: Türkiye ve ABD Örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 176-208.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir orta öğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Günay, E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 86-97.
- Gündüz, M. (2016). Enderun Mektebi ve Osmanlı'da "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi". *Eğitime Bakış*, 12(37), 11-20.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P., Shaobing, T., & Jiafang, L. (2017). Learning to make change happen in Chinese schools: adapting a problem-based computer simulation for developing school leaders. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 162-187.
- Hearst, M.A., Dumais, S.T., Osuna, E., Platt, J., Scholkopf, B. (1998). Support vector machines, *IEEE Intelligent Systems and their Applications*, 13(4), 18-28.
- Hicks, S. A. (2000). *Action Learning: Patterns in the Practice of Program Design*. Published Dissertation, North Carolina State University, USA.
- Hii, A. (2000). The impact of action learning on the conflict-handling styles of managers in a Malaysian firm (Unpublished doctoral dissertation). George Washington University, Washington, DC.
- Howell, F. (1994). Action learning and action research in management education and development: a case study. *The Learning Organization*, 1(2), 15-22.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, Selahattin Turan (Editör). Ankara, Nobel Yayınları.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century*. CRC Press.
- Huitt, W. (1992). Problem solving and decision making: Consideration of individual differences using the Myers-Briggs Type Indicator. *Journal of Psychological Type*, 24, 33-44.
- Ingram, H., Biermann, K., Cannon, J., Neil, J., & Waddle, C. (2000). Internalizing action learning: a company perspective. Establishing critical success factors for action learning courses. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12(2), 107-114.
- Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211

- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 192-212.
- Jensen, B., Downing, P. and Clark, A. (2017). *Preparing to Lead: Hong Kong Preparation for Principalship Program. Case Studies for School Leadership Development Programs in High-Performing Education System*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Kalyoncu, İ. (2002). Sınav Kazanan Okul Yöneticisi Adaylarının Sınav Sonrası Yetiştirilmeleri. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 195-210, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Karabatak, S. (2015). *Okul yöneticisi yetiştirmede web tabanlı problem temelli öğrenmenin katılımcıların öz - yeterlik inançlarına ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Ö.S. (2014). Klâsik Türk Müziği Eğitimi'nde Bir Saray Üniversitesi: Enderûn Mektebi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 869-885.
- Karacıoğlu, F., Gövez, E. ve Kahya, C. (2011). Yöneticilerin iletişim tarzı ve kullandıkları çatışma yönetim stili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 327-340.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.
- Kıral, E. (2016). Çatışmayı nasıl yönetiriz. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-114.
- Kim, S. K. (2003). *An examination of action learning as a method for developing transformational leadership behaviors and characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). George Washington University, Washington, DC.
- Kim, J. (2007). *Action learning factors perceived by action learning participants in companies in South Korea*. Dissertation Abstracts International, 68(01).

- Kincade, E. (2013). The effect of principal leadership and teacher morale on student achievement (Order No. 3642269). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1630099753). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1630099753?accountid=15927>
- Knowles, M. S., Swanson, R. A., and Holton, E. F. III (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (6th ed.)*. California: Elsevier Science and Technology Books.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2010). Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi: Mentorluk. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 24-34.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252
- Krumboltz, J. D., Scherba, D. S., Hamel, D. A., & Mitchell, L. K. (1982). Effect of training in rational decision making on the quality of simulated career decisions. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 618.
- Kuzgun, Y. (1993). *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*, VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 161-170.
- Lamm, S. (2000). *The connection between action reflection learning and transformative learning: An awakening of human qualities in leadership*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, New York, 28.
- Lee, T. B. (2005). *A case study of an action learning program with regard to leadership behaviors and characteristics*. Doctoral dissertation, George Washington University.
- Luan, J. (2002). *Data mining applications in higher education*. John Wiley and Sons, New York.
- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., ... & Yang, K. S. (1998). Cross-cultural differences in self-reported decision-making style and confidence. *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.
- Marquardt, M. (2003). Developing global leaders via action learning programs: a case study at Boeing. *Thai Journal of Public Administration*, 3(3), 133-157.

- Marquardt, M. (2004). *Optimizing the power of action learning*. Davies-Black Publishing.
- Marquardt, M. (2011). *Leading with questions: How leaders find the right solutions by knowing what to ask* (Vol. 180). John Wiley & Sons.
- Marquardt, M. & Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: a conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185-202.
- Marsick, V. J. (2002). Exploring the many meanings of action learning and ARL. *Earning While Learning in Global Leadership*, 297-314.
- Marsick, V. J., & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, 30(2), 159-176.
- McAlearney, A. S. (2006). Leadership development in healthcare: a qualitative study. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 967-982.
- McLain, L.(2010). Case Study 8: Leadership Programmes: Evaluation as a Way Forward. In Stefani, L. (Ed.). *Evaluating the effectiveness of academic development: Principles and practice* (pp. 153-166). Routledge
- McGill, I., & Beaty, L. (1995). *Action learning: A practitioner's guide*. London: Kogan Page.
- McGill, I., & Beaty, L. (2001). *Action learning: A guide for professional, management & educational development (2nd ed.)*. London: Kogan Page.
- MEB, (2011). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.
- MEB, (2013a). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.
- MEB, (2013b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik.
- MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik.

- MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği.
- Mentz, K., Webber, C. F., & van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as change*, 14(2), 155-167.
- Miles, B., M. and Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London, Sage Pub.
- Ministry of Education. (2007). Improving school leadership, Finland (Country Background Report). Ministry of Education, Department for Education and Science. <http://www.oecd.org/education/school/38529249.pdf> adresinden 08.08.2017 tarihinde erişildi.
- Mullen, C. A., Rodríguez, M. A., & Allen, T. G. (2015). Leaders learning from leaders as an emergent action learning strategy. *Action Learning: Research and Practice*, 12(3), 344-355.
- Mumford, A. (2006). Action learning: Nothing so practical as a good theory. *Action Learning Research and Practice*, 3(01), 69-76.
- Murphy J (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership and Management*, 18(3), 359–372.
- National College for School Leadership (2005). Leadership Development, Nottingham, NCSL, <http://www.ncsl.org.uk>
- National Policy Board for Educational Administration (2015). Professional Standards for Educational Leaders 2015.
- Ng, S. W., & Szeto, S. Y. E. (2016). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540-557.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2007). Understanding action learning. AMACOM Div American Mgmt Assn.
- OECD (2009a). Improving School Leadership: The Toolkit. <http://www.oecd.org/education/school/44339174.pdf>. adresinden 16.04.2018 tarihinde erişildi.
- OECD (2009b). Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı Özet Raporu, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara

- OECD (2013). Education Policy Outlook Finland. http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf adresinden 08.12.2017 tarihinde erişildi.
- Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 87(7), 492-499.
- Özden, M. Y., ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için Nitel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Özmen, F. (2002). Etkili Okul Yöneticiliği: Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği Devletlerindeki Uygulamalardan Örnek. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 131-144. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Özmen, F., ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33
- Özsoy, S., ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Pedler, M. (1991). Questioning ourselves. In M. Pedler (Ed.), *Action learning in practice* (2nd ed., pp. 63-70). Brookfield, VT: Gower.
- Pedler, M. (2008). *Action Learning for Managers*. Gower Publishing, Ltd.
- Pedler, M. (Ed.). (2011). *Action learning in practice*. Gower Publishing, Ltd.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Phillips, L. (2011). *Action learning and primary teachers' pedagogical knowledge in mathematics* (Doctoral dissertation). University of Sussex.
- Preston, C. C. ve Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104, 1-15.
- Radcliff, P. (2017). Virtual action learning: a pilot in building leadership capacity. *Action Learning: Research and Practice*, 14(1), 72-82.

- Rahaman, H. S. (2014). Personality and decision making styles of university students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 40(1), 138.
- Rahim, M. A. (1985). A strategy for managing conflict in complex organizations. *Human Relations*, 38(1), 81-89.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. Greenwood Publishing Group.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344
- Rahim, M. A., Garrett, J. E., & Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 423-432.
- Rahim, M. A., Magner, R. N. & Shapiro, L. D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions, precisely?. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 9-31.
- Ram, M., ve K. Trehan. (2009). Critical by design: Enacting critical action learning in a small business context. *Action Learning: Research and Practice*, 6(3). 305-318.
- Recepoğlu, E., ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Revans, R. W. (1981). The nature of action learning. *Omega*, 9(1), 9-24.
- Revans, R. W. (1982). What is action learning?. *Journal of management development*, 1(3), 64-75.
- Revans, R. (1989). Integrity in the college curriculum. *Higher Education Review*, 21(2), 26.
- Revans, R. W. (1998). Sketches in action learning. *Performance Improvement Quarterly*, 11(1), 23-27.
- Roberts, C. ve Coghlan, D. (2011). Concentric Collaborations: A Model of Leadership Development for Healthcare Organizations. *Action Learning: Research and Practice*, 8 (3), 231-252.

- Safavian, S.R. & Landgrebe, D. (1991). A Survey of DecisionTree Classifier Methodology”, *IEEE Transactions on Systems Man and Cybernetics*, 21, 660-674.
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Eğitim Ve Bilim Dergisinde Yayımlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sengur, A. (2008). An expert system based on linear discriminant analysis and adaptive neuro-fuzzy inference system to diagnosis heart valve diseases, *Expert Systems with Applications*, 35, pp. 214-222
- Sengur, A. (2009). Multiclass least-square support vector machines for analog modulation classification. *Expert Syst. Appl.*, 36, pp. 6681-6685
- Sengur, A. (2012). Support vector machine ensembles for intelligent diagnosis of valvular heart disease. *Journal of medical systems*, 36(4), 2649-2655.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 245-254
- Sevinç, B. (2009). *Nedensellik ve Araştırma Tasarımları, Kaan Böke (Editör). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Skipton Leonard, H. & Lang, F. (2010). Leadership development via action learning. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 225-240.
- Skipton Leonard, H. , and Marquardt, M. J. (2010). The evidence for the effectiveness of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 7(2), 121-136.
- Soffe, S. M., Marquardt, M. J. ve Hale, E. (2011). Action learning and critical thinking: a synthesis of two models. *Action Learning: Research and Practice*, 8(3), 211-230.
- Stewart, J-A & Alexander, G. (2006). Virtual action learning: experiences from a study of an SME e-learning programme. *Action Learning: Research and Practice*, 3(2), 141-159.

- Şahin, A., Emimi, F. ve Ünsal, Ö. (2006). Çatışma Yönetimi Yöntemleri Ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 553-568.
- Şahin, F. Y. (2002). Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 8-16.
- Şengür, D. (2013). *Öğrencilerin Akademik Başarılarının Veri Madenciliği Metotları ile Tahmini*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez! İçinde, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs, 307-312.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırılmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Yönelik Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar*. Bildiriler. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 239-253.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Taylor, T. (2010). *Action learning as a vehicle for 21st century alignment in public education*. Doctoral dissertation, University of La Verne.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2(12). 171-185.
- Taşkın, E. (2001). *Eğitim ve Geliştirme*. 3. Basım. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Thody, A., Papanou, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International journal of educational management*, 21(1), 37-53.
- Trehan, K., ve Pedler, M. (2009). Animating critical action learning: Process-based leadership and management development. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 35-49.

- Tunç, B. (2007). İşletmelerde Yaratıcılık Yenilikçilik Girişimcilik Yönetimi, yayınlanmamış yüksek lisans tezi. *İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Turhan, M. ve Karabatak, S. (2015a). Okul Liderlerinin Web Tabanlı Yetiştirilmesinde Problem Temelli Öğrenme: Teorik Bir Model Önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(3), 395-424.
- Turhan, M., & Karabatak, S. (2015b). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Türkkorur, A. A. (2003). *Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya Eğitim Sistemlerinde Eğitim Yöneticisi Yetiştirme ve Atama Politikaları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uğurlu, C. T. (2013). Effects of Decision-Making Styles of School Administrators on General Procrastination Behaviors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253-272.
- Värri, K. and Alava J. (2005). School Management Training Country Report, Finland HEAD Country Report
- Walker, A., & Dimmock, C. (2004). The international role of the NCSL: tourist, colporteur or confrere?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(3), 269-287.
- Weindling, D. (2004). Innovation in headteacher induction. (Nottingham, National College for School Leadership).
- Weindling, D., Eddy, D., & Bennison, B. (2004). Innovation in headteacher induction: case study 1: first-time principals programme, New Zealand.
- Weinstein, K. (2012). *Action Learning: a practical guide.* Gower Publishing, Ltd..
- Yan, W., & Ehrich, L. C. (2009). Principal preparation and training: A look at China and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23, 51–64.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Yorks, L., O’Neil, J., & Marsick, V. J. (1999). Action learning theoretical bases and varieties of practice. *Advances in developing human resources*, 1(2), 1-18.

- Yorks, L., O'Neil, J., Marsick, V. J., Lamm, S., Kolodny, R., & Nilson, G. (1998). Transfer of learning from an Action Reflection Learning™ Program. *Performance Improvement Quarterly*, 11(1), 59-73.
- Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action learning. *The learning organization*, 9(3), 114-124.



EKLER

Ek 1.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız ve Soyadınız:

Yaşınız:

Göreviniz:

Görev Yeriniz:

Mesleki kıdeminiz (öğretmenlik dahil)

Katıldığınız hizmet içi eğitim sayısı:

Daha önce müdür veya müdür yardımcısı olarak çalıştınız mı?

() Hayır

() Evet(se) yöneticilikte geçen süreniz:

İletişim için telefon numaranız:

Ek 2

Grup No	Sıra No	Grup Üyeleri	Görev Yeri	Görevi	Yöneticilik Deneyimi	Katıldığı hizmet içi eğitim sayısı
					Var/Yok	Süre
1	1	ZÇ	Elazığ	Yönetici	Var	8
	2	İSK	Muş	Öğretmen	Yok	
	3	AA	Elazığ	Öğretmen	Var	1
	4	HEÜ	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	5	EE	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	6	MM	Elazığ	Yönetici	Var	19
	7	AY	Elazığ	Öğretmen	Yok	
2	1	ŞI	Elazığ	Yönetici	Var	14
	2	MY	Elazığ	Yönetici	Var	3
	3	SS	Malatya	Yönetici	Var	0.5
	4	SG	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	5	EG	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	6	NÖS	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	7	KS	Elazığ	Öğretmen	Yok	
3	1	DG	Elazığ	Öğretmen	Var	2.5
	2	MK	Elazığ	Yönetici	Var	8
	3	SG	Diyarbakır	Öğretmen	Yok	
	4	HK	Elazığ	Yönetici	Var	8
	5	SN	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	6	ES	Diyarbakır	Öğretmen	Yok	
	7	AŞ	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	8	TD	Tunceli	Öğretmen	Yok	
4	1	ME	Elazığ	Yönetici	Var	8
	2	MÇ	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	3	CK	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	4	AY	Malatya	Öğretmen	Yok	
	5	CF	Elazığ	Yönetici	Var	1
	6	SG	Elazığ	Yönetici	Var	8
	7	SA	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	8	EA	Elazığ	Öğretmen	Yok	
5	1	EV	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	2	ÖK	Muş	Yönetici	Var	2.5
	3	NP	Bingöl	Öğretmen	Yok	
	4	TK	Malatya	Öğretmen	Yok	
	5	Sİ	Elazığ	Öğretmen	Var	1
	6	MSK	Elazığ	Yönetici	Var	8
	7	NK	Elazığ	Öğretmen	Yok	
	8	MRA	Elazığ	Öğretmen	Yok	

EYLEM ÖĞRENME

Dönüş ŞENGÜR

2

EYLEM ÖĞRENME NEDİR?

- Bir kişiye veya örgüte ilişkin bir **sorunun çözümlenmesi** için kullanılan yöntemlerden biridir.
- Bireyin, ekibin, örgütün hatta tüm sistemin değişmesi için **öğrenme** ve **problem çözme becerisinin** yanında **liderlik** özelliklerinin geliştirilmesini de sağlayabilen bir yaklaşımdır.

3

EYLEM ÖĞRENME SÜREÇ BİLEŞENLERİ



Eylem Öğrenmenin Altı Temel Bileşeni

4

Problem

- Eylem öğrenme için konu olarak seçilen ve bir kişi veya örgüt içerisinde yaşanan acil ve önemli sorundur.
- Okul yöneticilerinin katıldığı eylem öğrenme sürecinde problemler, liderlik program içeriği veya liderlik ile ilgili olmalıdır.

5

Grup

- Grup, deneyim düzeyleri birbirinden farklı **4 - 8** kişiden oluşan öğrenme topluluğudur. Grup üyeleri probleme **farklı perspektifler**den bakabilmeli ve sorunlara **farklı çözümler** sunabilmelidirler.

6

Sorular

- Eylem öğrenme sürecinin başlarıyla sonuçlanmasında önemli olan etken, grup üyelerinin problemi sunan kişiye anlaşılır sorular sorması ve bu soruları yansıtıcı şekilde dinlemesidir.
- Eylem öğrenmede **doğru cevaplara değil, doğru sorulara** odaklanılır.

7

Sorular

- Eylem öğrenme oturumlarını başlatan üç temel soru vardır:
 - Sorun hakkında kim ne biliyor?
 - Sorun kim için önemli?
 - Sorun hakkında kim, ne yapabilir?

8

Soruların Amacı

- Bilgi toplamak,
- Cevaplar ve çözümler için zemin hazırlamak,
- Varsayımları ortaya çıkarmak,
- Stratejik, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmek,
- Öğrenmek ve yansıtmak,

9

Soruların Amacı

- Problemleri çözmek ve kararlar vermek,
- Anlaşmazlıkları tartışmak ve çözmek,
- Strateji geliştirmek için hedefler oluşturmak,
- Dinlediğini belli etmek,
- Gruptaki ilişkiyi, işbirliğini kurmak ve sürdürmek,
- Fikir üretebilecek konuşmaları ve eylemi kolaylaştırmak.

10

Eylem

- Eylem öğrenmenin deneyimsel ve katılımcı bir süreci vardır.
- Bu süreçte birlikte çalışarak, bireyler kendi örgütlerinin sorun alanları üzerinde düşünmeye teşvik edilmektedir.
- Katılımcılardan, yalnızca sorunları analiz etmeleri değil, aynı zamanda birbirlerinden öğrendiklerini uygulamaları, eyleme geçirmeleri beklenmektedir.

11

Öğrenme

- Eylem öğrenmede iki önemli unsur vardır:
 - Birlikte "Yapmak"
 - "Öğrenmek"
- Eylem öğrenme, hem örgüt üyelerine hem de örgüte fayda sağlayan uzun süreli bir öğrenme sürecidir.
- Öğrenmeye katılım, **tüm grup üyelerince eşit** şekilde gerçekleşmelidir.

12

Eylem Koçu

- Öğrenme süresince soruna çözümler, stratejiler geliştirmek, üyelerin odaklanmalarını sağlamak amacıyla bir eylem öğrenme koçuna ihtiyaç duyulmaktadır.
- Koç, grubun neyi başaracaklarını, nerede zorlanacakları, nasıl geri beslemede bulunacakları, sürecin ne gibi etkileri olduğu gibi konularda odaklanmalarını sağlar.

13

2 Temel Kural

- İfadeler yalnızca sorulara yanıt olarak verilebilir.
- Eylem koçunun problemi çözmek ya da strateji geliştirebilmek için gerektiğinde müdahale etme yetkisi vardır.

14

EYLEM ÖĞRENME DERS İŞLENİŞ SÜRECİ ÖRNEĞİ

- **Koç:** Ayşe Hanım ile başlayalım. Ayşe Hanım lütfen bize problemini birkaç cümle ile özetle. Herkes lütfen dinlesin, (Ayşe Hanım konuşurken konuşmayı onun yerine) düşüncelerini ve sormak istediği soruları not alsın.
- **Ayşe Hanım:** Bazı tedarikçilerimizle ilişkilerimiz konusunda patronumla anlaşmazlıklar yaşıyorum. Şirket olarak kalite ve teslimat konusunda sorunlarımız var. Aslında bana göre bu sorun çok daha büyük. Çünkü hem patronun hem de bazı arkadaşların tedarikçilerimizle ikili ilişkileri söz konusu. Bundan dolayı ilişkilerin geliştirilmesi ve düzeltilmesi sorununa rasyonel yaklaşamıyorum. Başlangıç için bu kadar yeter mi?

15

EYLEM ÖĞRENME DERS İŞLENİŞ SÜRECİ ÖRNEĞİ

- **Koç:** Evet, yeterli Ayşe Hanım. Teşekkür ederim. Bir eylem öğrenme sürecinde ilginç olan nokta, senin yaşadığın sorunu (veya araştırıldığın konuyu) insanların farklı bakış açılarıyla görebilmeleridir. Şimdi lütfen herkes sırayla Ayşe Hanım'a sorularını yöneltsin. Zaten gözleminizi yaptysanız sorularınız da vardır. Başlamadan önce Ayşe Hanım, soruları hemen cevaplamaya çalışma, sadece dinle ve arkadaşlarının söylediklerini kelimesi kelimesine not et.
- 10 dakika içinde (Ayşe Hanım hariç) altı katılımcıdan şu sorular yöneltilmiştir:
 - Kaç tedarikçiniz var?
 - Tedarikçilerinizle hiç konuştunuz mu?
 - Kalite ve teslimat konusunda hiç ölçüm yaptınız mı? (düşük kalite ya da geç teslim gibi sorunlar için)

16

EYLEM ÖĞRENME DERS İŞLENİŞ SÜRECİ ÖRNEĞİ

- Bu sorunu ne zamandan beri yaşıyorsunuz?
- Patronunuzun ne istediğinden hep bahsettiniz. Peki, siz ne istiyorsunuz?
- Patronun için problem tam olarak ne?
- Sen ve patronun dışında kim bu durumu bir problem olarak görüyor?
- Patronunla ilişkilerin nasıl?

17

EYLEM ÖĞRENME DERS İŞLENİŞ SÜRECİ ÖRNEĞİ

- Bu konu hakkında iş arkadaşların ne hissediyor?
- Arkadaşların bu duruma nasıl tepki-davranış-veriyor?
- Sen kimin tarafındasın?
- Bu sorunu çözünce ne elde edeceksin?
- Ne değişecek? Sana ne fayda sağlayacak?

18

EYLEM ÖĞRENME DERS İŞLENİŞ SÜRECİ ÖRNEĞİ

- **Koç:** Teşekkür ederim. Sorular güzel. Ayşe Hanım, bu sorulardan hangisi ilginizi çekti, nereden başlamak istersiniz?
- **Ayşe Hanım:** Hepsi de güzel sorulardı. Fakat bu konuda gerçekten kendimin ne istediğimi hiç düşünmemiştim. Bir de Cem Bey'in kimin tarafında olduğumu sormasını tam anlayamadım. Cem Bey, ne demek istiyorsunuz taraf derken?
- Set bu şekilde Ayşe Hanım ile devam eder.

Ek 4

Eylem Öğrenme Süreci Tanıtım Kitapçığı

**EYLEM ÖĞRENME
SÜRECİ TANITIM
KİTAPÇIĞI**



Değerli Katılımcılar,

Toplam 6 hafta sürecek bu eğitim kapsamında EYLEM ÖĞRENME yöntemi kullanılacaktır. Derslerin işleniş ile ilgili size yapılan tanıtım sunumunun dışında sizi daha çok aydınlatacağını düşünülerek bu kitapçık hazırlanmıştır.

Eylem öğrenme uygulamalarına geçmeden önce dersin işleniş hakkında kafamıza takılan soruları tarafımıza iletmeniz sağlıklı uygulamalar yapma açısından önemlidir.

Derslerimizin etkili ve verimli geçmesi dileğiyle...

Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Doç. Dr. ŞENGÜR

EYLEM ÖĞRENME SÜRECİNE GÖZ ATIŞ

EYLEM ÖĞRENME NEDİR?

Eylem öğrenme, bireyin, ekibin, örgütün hatta tüm sistemin değişmesi için öğrenme ve problem çözme becerisinin yanında liderlik özelliklerinin geliştirilmesini de sağlayabilen bir yaklaşımdır. Eylem öğrenme, bir kişiye veya örgüte ilişkin bir sorunun çözümlenmesi için kullanılan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde sunulan bir sorunun, grup tarafından farklı bakış açılarıyla -tüm yöneticileri- ele alınması ve çeşitli yansıtıcı sorularla sorunun çözümünün ortaya konması amaçlanır. Eylem öğrenme, yalnızca sorunu yaşayan kişiye yönelik bir çözüm üretmez, aynı zamanda gruptaki diğer üyelerin de aynı sorunu -yaşamadan önce- tecrübe etmelerine fırsat sağlar.

EYLEM ÖĞRENME SÜREÇ BİLEŞENLERİ

Eylem öğrenme sürecinin 6 temel bileşeni söz konusudur ve Şekil 1 de gösterildiği gibidir.



Şekil 1- Eylem Öğrenmenin Altı Temel Bileşeni

Problem

Eylem öğrenme için konu olarak seçilen ve bir kişi veya örgüt içerisinde yaşanan acil ve önemli sorundur. Eylem öğrenme sürecinde basit ve küçük problemler konu olarak seçilmemelidir.

Okul yöneticilerinin katıldığı eylem öğrenme sürecinde problemler, liderlik program içeriği veya liderlik ile ilgili olmalıdır.

Grup

Grup, deneyim düzeyleri birbirinden farklı 4 - 8 kişiden oluşan öğrenme topluluğudur. Grup üyeleri probleme farklı perspektiflerden bakabilmeli ve sorunlara farklı çözümler sunabilmelidirler.

Sorular

Eylem öğrenme sürecinin başarıyla sonuçlanmasında önemli olan etken, grup üyelerinin problemi sunan kişiye anlaşılır sorular sorması ve bu soruları yansıtıcı şekilde dinlemesidir. Eylem öğrenmede doğru cevaplara değil, doğru sorulara odaklanılır. Sorular, grupta kaynaşmaya, yeniliklere, öğrenme sonuçlarını geliştirmeye yardımcıdır. Albert Einstein'ın "Eğer bir problemi çözmek için altmış dakikam olsaydı ve hayatım buna bağlı olsaydı, bu bir saatte 55 dakikasını doğru soruyu bulmaya çalışarak geçirdim. Çünkü doğru soruyu sorduktan sonra, cevabı kolaylıkla beş dakikada verebilirim." sözü de doğru soruyu bulmanın işleri ne kadar kolaylaştıracağını bir göstergesi olarak kabul edilebilir ve Sokratik metotta da olduğu gibi sorular, cevaplardan çok daha önemlidir.

Eylem öğrenme oturumlarını başlatan üç temel soru vardır:

- Sorun hakkında kim ne biliyor?
- Sorun kim için önemli?
- Sorun hakkında kim, ne yapabilir?

Eylem öğrenmede kullanılan bu tür soruların grupta farkındalığı artıran birçok amacı vardır ve bunlar da şöyle sıralanmaktadır:

- Bilgi toplamak,
- Cevaplar ve çözümler için zemin hazırlamak,
- Varsayımları ortaya çıkarmak,
- Stratejik, yaratıcı ve eleştirel düşünmek,
- Öğrenmek ve yansıtmak,
- Problemleri çözmek ve kararlar vermek,
- Anlaşmazlıkları tartışmak ve çözmek,
- Strateji geliştirmek için hedefler oluşturmak,
- Dinlediğini belli etmek,
- Gruptaki ilişkiyi, işbirliğini kurmak ve sürdürmek,

- Fikir üretebilecek konusmaları ve eylemi kolaylaştırmak.

Eylem

Eylem, öğrenmede grubun ya harekete geçmek için gücü olmalıdır ya da grup sorulara verilen cevapları, önerileri hayata geçireceğinden emin olmalıdır. Eylem öğrenmenin deneyimsel ve katılımcı bir süreci vardır. Bu süreçte birlikte çalışarak, bireylerin kendi örgütlerinin sorun alanları üzerinde düşünmeye teşvik edilmektedir. Katılımcılardan, yalnızca sorunları analiz etmeleri değil, aynı zamanda birbirlerinden öğrendiklerini uygulamaları, eyleme geçirmeleri beklenmektedir.

Öğrenme

Eylem öğrenmede iki önemli unsur vardır: Birlikte "yapmak" ve "öğrenmek". Süreç içindeki asıl öğrenme, grubun birlikte keşfettiği yeni anlayışlar ya da fikirlerle gerçekleşmektedir. Eylem öğrenme, egzersizler yoluyla hem örgüt üyelerine hem de örgüte fayda sağlayan uzun süreli bir öğrenme sürecidir ve öğrenmeye katılım, tüm grup üyelerince eşit şekilde gerçekleşmelidir.

Eylem Koçu

Öğrenme sürecinde soruna çözümler, stratejiler geliştirmek, üyelerin odaklanmalarını sağlamak amacıyla bir eylem öğrenme koçuna ihtiyaç duyulmaktadır. Koçun yardımıyla sayesinde grup üyeleri süreçte nasıl dinlediklerini, sorunlara nasıl bir bakış açısı olduğunu yansıtır. Koç, grubun neyi başaracaklarını, nerede zorlanacakları, nasıl geri beslemede bulunacakları, sürecin ne gibi etkileri olduğu gibi konularda odaklanmalarını sağlar. Üyelerin hem ne öğrendiğini hem de problemleri nasıl çözecekleri konusunda yansıtıcı görev üstlenir.

Eylem Öğrenme sürecine ilişkin eğitim programı aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Eylem Öğrenme Süreci Eğitim Programı

<i>Programın Amacı</i>	<i>Amaç:</i> Yöneticinin yönetsel sorunlarla başa çıkmasını sağlamak ve liderlik özelliklerinin geliştirilmesi <i>Alt Amaç 1:</i> Yönetsel bir problemin tanımlanabilmesini sağlamak <i>Alt Amaç 2:</i> Sorun üzerinde grup olarak tartışılmasını ve soruna deneyimler ışığında farklı perspektiflerden bakılmasını sağlamak.
<i>Eğitim İçeriği</i>	Katılımcıların eğitim ihtiyaçları
<i>Eğitim Süresi</i>	6 hafta
<i>Eğitim Ortamı</i>	Sınıf ortamı
<i>Öğretim Stratejisi</i>	Buluş yoluyla öğretim
<i>Yöntemler</i>	Problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi
<i>Teknikler</i>	Grupla öğretim tekniği(Soru cevap-Sokrat tekniği- ve beyin fırtınası)
<i>Çalışma Şekli</i>	Grup çalışması, ekran desteği

Eğitim programına ilişkin ders işleyiş sürecine örnek aşağıdaki gibidir.

EYLEM ÖĞRENME DERS İŞLENİŞ SURECİ ÖRNEĞİ

Bir havayolu şirketinin yönetim geliştirme programı kapsamında gerçekleştirdiği eylem öğrenme oturumu süreci:

Koç: Ayşe Hanım ile başlayalım. Ayşe Hanım lütfen bize problemini birkaç cümle ile özetle. Herkes lütfen dinlesin, (Ayşe Hanım konuşurken konuşmazıp onun yerine) düşüncelerini ve sormak istediği soruları not alsun.

Ayşe Hanım: Bazı tedarikçilerimizle ilişkilerimiz konusunda patronumla anlaşmazlıklar yaşıyorum. Şirket olarak kalite ve teslimat konusunda sorunlarımız var. Aslında bana göre bu sorun çok daha büyük. Çünkü hem patronun hem de bazı arkadaşların tedarikçilerimizle ikili ilişkileri söz konusu. Bundan dolayı ilişkilerin geliştirilmesi ve düzeltilmesi sorununa rasyonel yaklaşmıyorum. Başlangıç için bu kadar yeter mi?

Koç: Evet, yeterli Ayşe Hanım. Teşekkür ederim. Bir eylem öğrenme sürecinde ilginç olan nokta, senin yaşadığın sorunu (veya araştırdığın konuyu) insanların farklı bakış açılarıyla görebilmeleridir. Şimdi lütfen herkes sırayla Ayşe Hanım'a sorularını yöneltsin. Zaten gözleminizi yaptığınız sorularınız da vardır. Başlamadan önce Ayşe Hanım, soruları hemen cevaplamaya çalışma, sadece dinle ve arkadaşlarının söylediklerini kelimesi kelimesine not et.

10 dakika içinde (Ayşe Hanım hariç) altı katılımcıdan 14 soru yöneltilmiştir. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- Kaç tedarikçiniz var?
- 2- Tedarikçilerinizle hiç konuşunuz mu?
- 3- Kalite ve teslimat konusunda hiç ölçüm yaptınız mı? (düşük kalite ya da geç teslim gibi sorunlar için)
- 4- Bu sorunu ne zamandan beri yaşıyorsunuz?
- 5- Patronunuzun ne istediğinden hay bakaattiniz. Peki, siz ne istiyorsunuz?
- 6- Patronun için problem tam olarak ne?
- 7- Sen ve patronun dışında kim bu durumu bir problem olarak görüyor?
- 8- Patronunla ilişkilerin nasıl?
- 9- Bu konu hakkında iş arkadaşların ne hissediyor?
- 10- Arkadaşların bu duruma nasıl tepki-davranış- veriyor?
- 11- Sen kimin tarafındasın?
- 12- Bu sorunu çözünce ne elde edeceksin?
- 13- Ne değişecek? Sana ne fayda sağlayacak?

Koç: Teşekkür ederim. Sorular güzel. Ayşe Hanım, bu sorulardan hangisi ilgini çekti, nereden başlamak istersin?

Ayşe Hanım: Hepsini de güzel sorulardı. Fakat bu konuda gerçekten kendimin ne istediğimi hiç düşünmemiştim. Bir de Cem Bey'in kimin tarafında olduğumu sormasını tam anlayamadım. Cem Bey, ne demek istiyorsun taraf derken?

Set bu şekilde Ayşe Hanım ile devam eder.

Oturum sonunda koç Ayye Hanım'a ve diğer grup üyelerine doldurmaları için bir değerlendirme formu verir. 5 dakika süre tanır.

Koç, "Arkadaşlar, size dağıttığım formları ifadeler açık ve net şekilde doldurmanızı istiyorum." der ve oturumu bitirir.

Ayye Hanım'ın doldurduğu kâğıt aşağıdaki gibidir.

OTURUM SONU DEĞERLENDİRME FORMU

1. Bugün **PROBLEMİM** hakkında öğrendiğim üç şey:
 - a. Zaten çoklu ve proteyeni bu konuda düşünün.
 - b. Ürün belkemi çok iyi düşünün.
 - c. Patlama için sadece üç kişi yeterlidir.
2. Bugün **KENDİM İLE İLGİLİ** öğrendiğim şey:
 - a. Patlama için yeterliydim. Bu sorun için fazla düşünme sebep oluyorum.
3. Bu problemin çözümü için gerekli olan **EYLEM** adımları:
 - a. Patlama için artık kumaşa çalışacağım.
 - b. İki kadarı/tek değeri düşünme yapacağım.
 - c. Sorun için diğer arkadaşlarım ile paylaşım yaparak çözümü bulacağım.
4. En ilginç ifadeleri belirten veya farkındalığımı arttıran **GRUP ÜYELERİ**:
 - a. İsim: ~~Sema~~ : "Sen kim tarafından?"
 - b. İsim: Sema : Patlama için kumaş nasıl?
 - c. İsim: Kenan : Bu konuda 10 arkadaşlarım ne kadar iyi?
 - d. İsim: Kadri : Sen ve patlama dışında kim bu durumu problem olarak görüyor.
 - e. İsim
5. Bugün **GRUBUN** öne çıkan özelliği:

Bizim Patlama için kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar, kumaşlar.

Oturum Sonu Değerlendirme Formu

1. Bugün PROBLEMİM hakkında öğrendiğim 3 şey:

- a)
- b)
- c)

2. Bugün KENDİM İLE İLGİLİ öğrendiğim şey:

- a)
- b)
- c)

3. Bu problemin çözümü için gerekli olan EYLEM adımları:

- a)
- b)
- c)

4. En ilginç ifadeleri belirten veya farkındalığımı artıran GRUP ÜYELERİ:

- a)
- b)
- c)
- d)

5. Bugün GRUBUN öne çıkan özelliği:

Örnek Oturum Sonu Değerlendirme Formu

01.04.2017 Oturum No:.....

OTURUM SONU DEĞERLENDİRME FORMU

1. Bugün **PROBLEMİM** hakkında öğrendiğim 3 şey:

- Şiddetin görün olmaması
- Aile bireyleri görün noktasında önemi olması
- Okul partilerinin uygun olması gerekliliği

2. Bugün **KENDİM İLE İLGİLİ** öğrendiğim şey:

- Farklı sosyal etkinliklere yönlendiririm.
- Sorumluluk veririm

3. Bu problemin çözümü için gerekli olan **EYLEM** adımları:

- Çocuğa sorumluluk vermesi
- İlgilili alakasına yönelik etkinlik vermesi
-

4. En ilginç ifadeleri belirten veya farkındalığımı artıran **GRUP ÜYELERİ**:

..... = Sosyal etkinlik konusunda neler yaptınız?

..... = Sorumluluk kazandırdınız mı?


c.:

d.:

5. Bugün **GRUBUN** öne çıkan özelliği:

- Sorunlara farklı ve ilginç bir öneriler sunması

Ölçek İzinleri

 Dönüş ŞENGÜR <kdksengur@gmail.com>
Alıcı: ilker.gumuseli

22.12.2017 ☆



Sayın Hocam,
Ben Dönüş Şengür. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum.
iyi çalışmalar.

 Ali İlker Gümüşeli <ilker.gumuseli@okan.edu.tr>
Alıcı: bana


22.12.2017 ☆



Sayın Dönüş Şengür,
Orijinali M. Afzalur Rahim'e ait olan ve izinle ilk defa tarafımdan Türkçeye uyarlanan kısa adı ROCI II olan envanteri, bilimsel eserlerde kaynak gösterme kurallarına uymak koşulu ile çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.
Prof.Dr.Ali İlker Gümüşeli

From: Dönüş ŞENGÜR [mailto:kdksengur@gmail.com]
Sent: Friday, December 22, 2017 10:09 AM
To: Ali İlker Gümüşeli
Subject: Ölçek izni

Sayın Hocam,
Ben Dönüş Şengür. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum.
iyi çalışmalar.

 edeniz@yildiz.edu.tr
Alıcı: bana

17:52 (19 saat önce) ☆



Dönüş merhaba, ölçek ekli dosyada, başarılar dilerim.

Prof. Dr. M. Engin Deniz

Yıldız Technical University
Faculty of Education
Department of Guidance and Psychological Counseling
Davutpaşa/Istanbul

Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
Davutpaşa-Istanbul

-----Dönüş ŞENGÜR <kdksengur@gmail.com> yazdı: -----

Kime: edeniz@yildiz.edu.tr
Kimden: Dönüş ŞENGÜR <kdksengur@gmail.com>
Tarih: 09.04.2018 13:16
Konu: Melbourne Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ I-II) İzni

Sayın Hocam,
Ben Dönüş Şengür. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde Melbourne Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Ölçeği'nizi kullanmak istiyorum.
iyi çalışmalar.

Melbourne Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilleri Ölçeği (MKVÖ I-II)

Aşağıda verilen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelerle ilgili görüşünüzü “Kesinlikle Katılıyorum” dan “Kesinlikle Katılmıyorum” a doğru uzanan değerlendirme aralığında cevap seçeneklerinden birine X işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Karar verme yeteneğime güvenirim.	5	4	3	2	1
2. Karar verirken kendimi birçok kişiden aşağı görürüm.	5	4	3	2	1
3. Kendimi karar vermede başarılı olarak görürüm.	5	4	3	2	1
4. Kendimi o kadar çaresiz hissedirim ki, karar verme uğraşından vazgeçerim.	5	4	3	2	1
5. Verdiğim kararlar iyi sonuçlanır.	5	4	3	2	1
6. Diğer insanların, kendi kararımdan ziyade, kendi kararlarının doğru olduğu konusunda beni ikna etmeleri kolaydır.	5	4	3	2	1
7. Karar verirken, sanki büyük bir zaman baskısı altındaymışım gibi hissedirim.	5	4	3	2	1
8. Bütün alternatifleri göz önünde tutmayı severim.	5	4	3	2	1
9. Kararları diğer kişilere bırakmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
10. Bütün alternatiflerin dezavantajlarını ortaya çıkarmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
11. Son kararı vermeden önce önemsiz konular üzerinde çok zaman harcarım.	5	4	3	2	1
12. Kararı en iyi şekilde nasıl uygulayabileceğimi enine boyuna düşünürüm.	5	4	3	2	1
13. Bir kararı verdikten sonra bile kararı uygulamayı geciktiririm.	5	4	3	2	1
14. Karar verirken karar hakkında pek çok bilgi toplamaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
15. Karar vermekten kaçınırım.	5	4	3	2	1
16. Karar vermek zorunda olduğum zaman karar üzerinde düşünmeye başlamadan önce uzun süre beklerim.	5	4	3	2	1
17. Karar verme konusunda sorumluluk üstlenmeyi sevmem.	5	4	3	2	1
18. Karar vermeden önce amaçlarımı netleştirmeye çalışırım.	5	4	3	2	1
19. Önemsiz küçük olayların yolunda gitmeyebileceği olasılığı, benim aniden o tercihlerimden dönüş yapmama neden olur.	5	4	3	2	1
20. Bir karar benim tarafımdan veya başka biri tarafından verilecekse, ben karar vermeyi diğer kişiye bırakırım.	5	4	3	2	1
21. Ne zaman zor bir kararla karşı karşıya kalsam iyi bir çözüm yolu bulma konusunda kendimi kötümser hissedirim.	5	4	3	2	1
22. Seçim yapmadan önce çok dikkatli davranırım.	5	4	3	2	1
23. Zorunda kalmadıkça karar vermem.	5	4	3	2	1
24. Son ana kadar karar vermeyi geciktiririm.	5	4	3	2	1
25. Çok daha bilgili kişilerin benim yerine karar vermelerini tercih ederim.	5	4	3	2	1
26. Karar verdikten sonra kararın doğru olduğuna kendimi inandırmak için çok zaman harcarım.	5	4	3	2	1
27. Karar vermeyi ertelerim.	5	4	3	2	1
28. Acilen karar vermem gereken bir durumda doğru düşünmem.	5	4	3	2	1

Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri II (ROCI II)

Okul yönetimi sürecinde, herhangi bir konuda bireylerle aramda bir farklılık, uyumsuzluk, sorun ya da başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda,	(5) Her zaman	(4) Çoğunlukla	(3) Ara sıra	(2) Az	(1) Çok az
1. Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.	5	4	3	2	1
2. Onların ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
3. Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.	5	4	3	2	1
4. Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi kendilerinininkiyle birleştirmeye çaba gösteririm.	5	4	3	2	1
5. Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak bir çözüm bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.	5	4	3	2	1
6. Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1
7. Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8. Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.	5	4	3	2	1
9. Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.	5	4	3	2	1
10. Onların isteklerini dikkate alırım.	5	4	3	2	1
11. Onların isteklerini koşulsuz benimserim.	5	4	3	2	1
12. Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileri ile tam bir bilgi alış-verişi yaparım.	5	4	3	2	1
13. Kendilerine ödün veririm.	5	4	3	2	1
14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.	5	4	3	2	1
15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileriyle görüşürüm.	5	4	3	2	1
16. Kendileriyle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.	5	4	3	2	1
17. Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1
18. Kendi lehime karar çıkarmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.	5	4	3	2	1
19. Onların önerilerine uyarım.	5	4	3	2	1
20. Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.	5	4	3	2	1
21. Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.	5	4	3	2	1
22. Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.	5	4	3	2	1
23. Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.	5	4	3	2	1
24. Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.	5	4	3	2	1
25. Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.	5	4	3	2	1
26. Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.	5	4	3	2	1
27. Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.	5	4	3	2	1
28. Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.	5	4	3	2	1

**Eylem Öğrenme ile Yönetici Yetiştirme Program (EÖYYP) Sürecinin
Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu**

Adınız, Soyadınız:

Sayın Katılımcı,

1. Bu dönem aldığınız ders kapsamında sınıfınızda eylem öğrenme yöntemiyle birtakım sorunlar tartışılmıştır. Bu bağlamda,

a) EÖYYP'nin karar verme becerilerine etkilerinin olduğunu ya da olacağını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

b) EÖYYP'nin çatışma yönetme becerilerine etkilerinin olduğunu ya da olacağını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

2. Eylem öğrenme sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

(Araştırmacının Açıklaması)

Bu çalışmada “Okul Yöneticisi Yetiştirmede Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi” isimli doktora tezi kapsamında çalışmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Çalışmada yer alan katılımcıların EYTPE tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarının birinde öğrenci ya da MEB’e bağlı öğretmen veya okul yöneticisi olması gerekmektedir. Katılımcılar eylem öğrenme süreci ile okul yöneticisi eğitimi programına yerleştirileceklerdir. Programda öğretim yöntemi olarak eylem öğrenme tekniği kullanılacaktır. 10 haftalık programın ilk haftasında dersin işlenişi ile ilgili tanıtım, 8 hafta eylem öğrenme ile okul yöneticilerinin eğitimi süreci ve son haftasında da son testler ile programın değerlendirilmesi yapılacaktır. Ayrıca ilk hafta ile değerlendirme haftasında yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinizin alındığı anketler ve mülakatlar yapılacaktır. Çalışma sonunda eylem öğrenmenin etkililiği ile eğitimin karar verme ve çatışma yönetme becerileri üzerine etkisi belirlenecektir.

Bu çalışmada yer almayı kabul etmeden önce çalışmanın hangi amaçla yapılmadığını anlamamız ve kararınızı, çalışma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra vermeniz gerekmektedir. Bu bilgilendirme formu söz konusu çalışmayı ayrıntılı olarak tanıtmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen bu formu dikkatle okuyunuz. Çalışma ile ilgili anlamadığımız veya eksikliğini hissettiğiniz bilgileri araştırmacıya sorunuz ve anlaşılır yanıt isteyiniz. Bu çalışmaya katılıp katılmama konusunda serbestsiniz. Çalışmaya katılım **gönüllülük** esasına dayalıdır. Çalışma hakkında tam olarak bilgilendirildikten sonra, kararınızı özgürce verebilmeniz ve düşünmeniz için formu imzalamadan önce araştırmacı size zaman ayıracaktır. Çalışmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda formu imzalayınız.

(Katılımcının Beyanı)

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza

Görüşme tanığı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza:

Katılımcı ile görüşen kişi

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel.

İmza

Ek 12.
Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/04/2017-195525



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/
Konu :Doç. Dr. Muhammed TURHAN (Dok. Öğr. Dönüş ŞENGÜR)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi :07/03/2017 tarihli, 190728 sayılı ve "Doç.Dr. Muhammed TURHAN (Dönüş ŞENGÜR)" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Doç. Dr. Muhammed TURHAN yönetiminde, Dok. Öğr. Dönüş ŞENGÜR'e ait "**Okul Yöneticisi Yetiştirmede Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-izmalıdır.
Prof. Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :
Etik Kurul Kararı 1(bir) sayfa

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717
E-Posta: : Elektronik ağı: http://www.firat.edu.tr
halklaileiskiler@firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Teslime ÖZKILIÇ

Ek belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

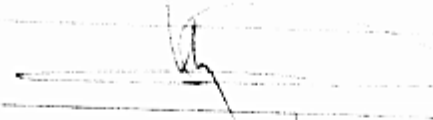
T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
30.03.2017	06	27	Doç. Dr. Muhammed TURHAN

KARAR

"Okul Yöneticisi Yetiştirmede Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	İmza	Prof. Dr. Figen DEVECİ (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	İmza	Prof. Dr. Nuri GÖMMEKSİZ (Üye)	İmza
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)	İmza	Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza
Doç. Dr. Özge HANAY (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Nurlan HALİSDEMİR (Üye)	Bahamadı
Yrd. Doç. Dr. Tamer YILDIRIM (Üye)	İmza	Yrd. Doç. Dr. Mehmet TUZCU (Üye)	İmza

Tez Orjinallik Raporu



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	DÖNÜŞ ŞENGÜR
Öğrenci Numarası	131402203
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Muhammed TURHAN
Tez Başlığı (Türkçe)	Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Eylem Öğrenmenin Karar Verme Ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 94 sayfalık kısmına ilişkin, 17/07/2018 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 16 'tır.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yukarıda bilgileri verilen öğrencinin doktora tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından belirlenen azami benzerlik oranlarını aşmadığını ve tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.


Dönüş ŞENGÜR
Öğrencinin Adı-Soyadı

F.Ü.LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

Madde 41- Lisansüstü tezleri ile birlikte teslim edilmesi gereken belgeler şunlardır:

- a) Lisansüstü tezler, savunma öncesinde **intihal program raporu** ve ilgili makale şartını sağladığına dair belgeleri ile birlikte enstitüye teslim edilir.
- b) İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

Dönüş ŞENGÜR

kdxsengur@gmail.com

1984 İskenderun doğumludur. İlkokulu Hatay'da, ortaokulu Kırşehir-Kaman'da, lise eğitimini ise Kırşehir Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2006 yılında Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2013 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda "Öğrencilerin Akademik Başarılarının Veri Madenciliği Metotları ile Tahmini" konusunda yaptığı tez çalışması ile Yüksek Lisans derecesini aldı. 2007 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bilgisayar öğretmeni olarak çalışmaktadır.