

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Ana Bilim Dalı

**OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRMEDE WEB TABANLI
PROBLEM TEMELLİ ÖĞRENMENİN KATILIMCILARIN
ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA VE YÖNETİCİLİK
MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan : Songül KARABATAK

Danışman : Doç. Dr. Muhammed TURHAN

ELAZIĞ-2015

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Songül KARABATAK'ın Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğu **Okul Yöneticisi Yetiştirmede Web Tabanlı Problem Temelli Öğrenmenin Katılımcıların Öz-Yeterlik İnançlarına ve Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutumlarına Etkisi** başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../..... tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından/...../..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

- 1: Prof. Dr. Burhan AKPINAR
- 2: Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI
- 3: Doç. Dr. Muhammed TURHAN (Danışman)
- 4 : Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ
- 5: Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER

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

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum **"Okul Yöneticisi Yetiştirmede Web Tabanlı Problem Temelli Öğrenmenin Katılımcıların Öz-Yeterlik İnançlarına Ve Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutumlarına 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.

Songül KARABATAK

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

ÖN SÖZ

Türkiye’de okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ile ilgili ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Yöneticilerin nicelik olarak eksikliği vekil yönetici atamalarıyla kapatılmaya çalışılırken, nitelik eksikliği bir türlü kapatılamamaktadır. Şu ana kadar da okul yöneticisi yetiştirmeye ilişkin kararlı bir politika oluşturulamamıştır. Ayrıca, etkili okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için, her ülkenin üzerinde anlaştığı bir öğretim metodolojisi geliştirilememiştir. Bu bakımdan, okul yöneticilerinin eğitimleri ve yetiştirmelerinde kullanılabilecek bir modelin tanımlanabilmesi hem Türk Eğitim Sistemi hem de diğer eğitim sistemleri için önemlidir. Yürütülen bu çalışmayla; web tabanlı problem temelli bir okul yöneticiliği eğitimi programının etkililiğini ortaya koymak ve verilen eğitimin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkma sürecinde her türlü bilgi ve yorumlarıyla katkılarını esirgemeyen danışmanım başta Doç. Dr. Muhammed TURHAN’a teşekkürlerimi sunarım. Desteğini her zaman hissettiğim Prof. Dr. Burhan AKPINAR’a, Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI’ya, Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ’a, Doç. Dr. Necmi GÖKYER’e, Yrd. Doç. Dr. Galip AYDIN’a, Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR’e ve tezime destek veren bölüm arkadaşlarım Orhan YAMAN’a, Uğur DEMİROĞLU’na ve İrfan KILIÇ’a teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmam sırasında okul yöneticiliği ile ilgili deneyimlerini benim ile paylaşan ve eleştirilerini yapan Yusuf BAKIN’a, Yasemin ALGÜL’e ve Ziya POLATTAŞ’a, deney ve kontrol gruplarında yer alan bütün gönüllü öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve duaları ile her zaman yanımda olan anneme, babama ve kardeşlerime; bu çalışmayı tamamlamam için gerekli olan sakin ve huzurlu ortamı sağlayan, bana güvenen ve hep yanımda olan sevgili eşim Murat KARABATAK’a ve çocuklarım Elif ve Murat Emre’ye; bana daima destek, moral ve enerji veren arkadaşlarım Gökçe CEYHAN’a, Dönüş ŞENGÜR’e ve Betül EKİCİ’ye ve Hatice DEMİRCİ’ye teşekkür ederim.

ÖZET

Doktora Tezi

OKUL YÖNETİCİSİ YETİŞTİRMEDE WEB TABANLI PROBLEM TEMELLİ ÖĞRENMENİN KATILIMCILARIN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARINA VE YÖNETİCİLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Songül KARABATAK

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Elazığ – 2015, Sayfa XIX+265

Bu tez çalışmasında web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitiminin (WT-PTOYE) katılımcıların öz-yeterlik inançlarına, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada bir deney grubu bir de kontrol grubundan yararlanılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler, sadece deneysel süreçte toplanırken, nitel veriler hem hazırlık aşaması sürecinde hem de deneysel araştırma sürecinde toplanmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma gruplarındaki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük başta olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilme ve internete ulaşılabilirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Deney grubu 33 katılımcıdan, kontrol grubu ise 31 katılımcıdan meydana gelmiştir. Web tabanlı problem temelli öğrenmenin doğasına uygun bir şekilde, deney grubundaki katılımcılar 6 veya 7 kişilik 5 alt 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 ve senaryoların hazırlandığı süreçtir. Bu

süreçte, okul yöneticiliği eğitimi modeli planlanmış, hazırlık aşamasının verileri toplanmış ve eğitim portalı oluşturulmuştur.

Deneysel araştırma sürecinde ilk olarak katılımcılara problem temelli öğrenme (PTÖ) etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için eğitim portalının tanıtımı yapılmış ve öntestler uygulanmıştır. Eğitim süreci sonunda da sontestler yapılmış ve aynı zamanda katılımcılardan odak grup görüşmeleri ile programın etkililiğine ilişkin veri toplanmıştır.

Verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, Web Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği, Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, Program Değerlendirme Ölçeği, Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunları Belirleme Formu ve WT-PTOYE Program Sürecine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Formu kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre; WT-PTOYE sürecinin, katılımcıların genel ve mesleki öz-yeterlik inançlarını, yöneticilik mesleğine ve web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Nitel verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre; eğitim süreci, katılımcıların eğitim ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılamıştır. Ayrıca uygulanan eğitim, katılımcıların teori ile uygulama arasındaki bağı kurmalarına ve öz-yönelimli öğrenmelerine önemli katkılar sağlamıştır. Bu sonuçlardan hareketle, web tabanlı problem temelli öğrenmenin, okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kullanılmasına yönelik olarak eğitim politikalarını üretenlere ve uygulayıcılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, okul yöneticisi seçimi ve yetiştirilmesi, okul yöneticiliği eğitimi, web tabanlı öğrenme, problem temelli öğrenme

ABSTRACT

Ph.D Thesis

EFFECT OF WEB-BASED PROBLEM-CENTERED LEARNING ON PARTICIPANTS' SELF-EFFICACY BELIEFS AND ATTITUDES TOWARDS PRINCIPALSHIP IN SCHOOL ADMINISTRATOR TRAINING

Songül KARABATAK

Firat University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Elazığ – 2015, Page XIX+265

The main aim of this study is to determine the effect of a web-based problem-centered school administrator training program (WB-PCSAT) on participants' self-efficacy beliefs, attitudes towards web-based learning and principalship. For this aim, an experimental group and a control group were used. Mixed method combining quantitative and qualitative research approach was used in this study. While quantitative data were collected only in the experimental process, qualitative data were collected both in the preparation process and after the experimental research process.

Participants of the experimental and the control groups were determined by purposive sampling. Voluntariness, ability to use information and communication technologies effectively and internet accessibility criteria were taken into account for determining the groups participants in the study. There were 33 participants in the experimental group and 31 participants in the control group. Considering the nature of web-based and problem-centered learning, participants in the experimental group was divided into 5 sub-groups (each of sub-groups includes 6 or 7 people).

The study was formed in two phases including preparation phase and experimental research process. The preparation phase was the process of planning work

to be done before starting the experimental research process and preparing the scenario. In this process, school administrator training model was planned, data of preparation phase were collected and the training portal was developed. In the experimental research process firstly the education portal was presented to experimental group to do PBL activities and pretest was applied. At the end of the educational process post-test was applied and also data on the effectiveness of the program were collected through focus group interviews with the participants.

Personal Information Form, Generalized Self-Efficacy Belief Scale, Attitude Towards Web-Based Learning Scale, Attitude Towards Principalship Scale, Program Evaluation Scale, Managerial Problems Faced by School Administrators Determination Form and Focus Group Interview Form on the WB-PCSAT Program Process Evaluation were used to collect the data.

According to the findings obtained from the analysis of quantitative data, WB-PCSAT process was significantly and positively affected participants' attitudes towards general and professional self-efficacy beliefs, principalship and web-based learning. According to the findings obtained from the analysis of qualitative data, training process has been greatly met to participants' training needs. Training process has also provided significant contributions to participants' establishing the link between theory and practice and self-directed learning. Based on these results, some suggestions for educational policy makers and practitioners were developed for the use of a web-based problem-centered learning in school administrators' pre-service and in-service training programs.

Key Words: School administrator, selection and training of school administrator, school administration training, web based learning, problem based learning

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ.....	XVI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sınırlılıklar	12
1.5. Tanımlar	13
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	14
2.1. Türkiye’de ve Bazı Gelişmiş Ülkelerde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi.....	14
2.1.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi	14
2.1.1.1. Türkiye’de Yönetici Yetiştirme ve Atama Modelleri	15
2.1.1.1.1. Çıraklık Modeli	15
2.1.1.1.2. Eğitim Bilimleri Modeli	16
2.1.1.1.3. Sınav Modeli	17
2.1.1.1.4. Keyfilik Dönemi.....	17
2.1.1.2. Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi.....	18
2.1.1.2.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi	18
2.1.1.2.2. Hizmet Öncesi Eğitim	19
2.1.1.2.3. Hizmet İçi Eğitim	20
2.1.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) Eğitim Sistemi	21

2.1.2.1.	ABD’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi.....	22
2.1.2.1.1.	Okul Yöneticilerinin Seçimi	22
2.1.2.1.2.	Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	23
2.1.2.1.2.1.	Hizmet Öncesi Eğitim	28
2.1.2.1.2.2.	Mentorluk.....	29
2.1.2.1.2.3.	Hizmet İçi Eğitimler.....	30
2.1.2.1.2.4.	Meslektaş Destekli Liderlik	31
2.1.3.	İngiltere’de Eğitim Sistemi	32
2.1.3.1.	İngiltere’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi.....	32
2.1.3.1.1.	Okul Yöneticilerinin Seçimi	32
2.1.3.1.2.	Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	34
2.1.3.1.2.1.	Hizmet Öncesi Eğitimler.....	35
2.1.3.1.2.2.	Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri	38
2.1.3.1.2.3.	Hizmet İçi Eğitimler.....	38
2.1.4.	Çin Halk Cumhuriyeti’nde Eğitim Sistemi	39
2.1.4.1.	Çin’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi.....	40
2.1.4.1.1.	Okul Yöneticilerinin Seçimi	40
2.1.4.1.2.	Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	41
2.1.4.1.2.1.	Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri	42
2.1.4.1.2.2.	Sürekli Eğitimler	43
2.1.5.	Japonya’da Eğitim Sistemi.....	44
2.1.5.1.	Japonya’da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi	44
2.1.5.1.1.	Okul Yöneticilerinin Seçimi	44
2.1.5.1.2.	Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	46
2.1.5.1.2.1.	Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri	46
2.1.5.1.2.2.	Hizmet İçi Eğitimler.....	46
2.1.6.	Finlandiya’da Eğitim Sistemi.....	48
2.1.6.1.	Finlandiya’da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi	50
2.1.6.1.1.	Okul Yöneticilerinin Seçimi	50
2.1.6.1.2.	Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	51
2.1.6.1.2.1.	Hizmet Öncesi Eğitimler.....	51
2.1.6.1.2.2.	Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri	52

2.1.6.1.2.3. Hizmet İçi Eğitimler.....	53
2.2. Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Politikalarının Değerlendirilmesi .	55
2.2.1. Yönetici Seçme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi	55
2.2.2. Yönetici Yetiştirme Politikalarının Değerlendirilmesi	60
2.2.3. Yönetici Yetiştirmeye İlişkin Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi	63
2.3. Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Web Tabanlı ve Problem Temelli Öğrenme	65
2.3.1. Yetişkin Öğrenmesi.....	66
2.3.2. Problem Temelli Öğrenme (PTÖ).....	67
2.3.3. Web Tabanlı Öğrenme (WTÖ)	72
2.4. Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumları	74
2.4.1. Okul Yöneticilerinde Öz-yeterlik İnançları.....	74
2.4.2. Okul Yöneticilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları	78
2.4.3. Problem Temelli Öğrenmenin Web Tabanlı Öğrenme ile Harmanlanması.....	80
2.4.4. Eğitim Programlarının Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Mesleğe İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi	81
2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	83
2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	89
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	94
3. YÖNTEM.....	94
3.1. Araştırmanın Yaklaşımı	94
3.2. Araştırmanın Modeli	95
3.3. Çalışma Grubu	96
3.4. Araştırma Süreci.....	97
3.4.1. Hazırlık Aşaması.....	99
3.4.1.1. Eğitim Sürecinin ve WT-PTOYE Modelinin Planlanması	99
3.4.1.2. Eğitim Portalının Hazırlanması.....	104
3.4.2. Deneysel Araştırma Süreci.....	107
3.5. Veri Toplama Araçları	110

3.5.1.	Nicel Veri Toplama Araçları.....	111
3.5.1.1.	Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı (GÖİ) Ölçeği.....	111
3.5.1.2.	Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum (WTÖYT) Ölçeği.....	111
3.5.1.3.	Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum (YMİT) Ölçeği.....	112
3.5.1.4.	Program Değerlendirme Ölçeği	114
3.5.2.	Nitel Veri Toplama Araçları	116
3.5.2.1.	Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu.....	116
3.5.2.2.	WT-PTOYE Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Formu	117
3.6.	Veri Toplama Süreci	121
3.6.1.	Nicel Verileri Toplama Süreci	121
3.6.2.	Nitel Verileri Toplama Süreci.....	121
3.7.	Verilerin Analizi.....	123
3.7.1.	Nicel Verilerin Analizi.....	123
3.7.2.	Nitel Verilerin Analizi.....	124
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	128
4.	BULGULAR	128
4.1.	Hazırlık Aşamasında Elde Edilen Bulgular	128
4.1.1.	Vizyon Geliştirme Temasına İlişkin Bulgular	129
4.1.2.	Okul Kültürü ve İklimi Temasına İlişkin Bulgular	130
4.1.3.	Okul İçi Çevre ve Kaynak Kullanma Temasına İlişkin Bulgular	132
4.1.4.	Toplumla İşbirliği Temasına İlişkin Bulgular.....	134
4.1.5.	Etik Temasına İlişkin Bulgular	136
4.1.6.	Genel Bağlam (Güç ve Politika) Temasına İlişkin Bulgular	137
4.1.7.	PTÖ Senaryolarının Oluşturulması	139
4.2.	DeneySEL Sürece İlişkin Bulgular	140
4.2.1.	Nicel Verilere İlişkin Bulgular.....	140
4.2.1.1.	Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancına İlişkin Bulgular	142
4.2.1.2.	Yöneticilik Mesleğine Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular	144
4.2.1.2.1.	Yöneticilik Mesleğine Yönelik İnançlar Boyutuna İlişkin Bulgular ..	144
4.2.1.2.2.	İş Doyumu Boyutuna İlişkin Bulgular	146
4.2.1.2.3.	Mesleğe Bağlılık Boyutuna İlişkin Bulgular.....	148

4.2.1.3.	Web Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bulgular	149
4.2.1.4.	WT-PTOYE Programının Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular.....	150
4.2.2.	Nitel Verilere İlişkin Bulgular	151
4.2.2.1.	WT-PTOYE Programında Kullanılan Yöntemlerin Öğrenme Tutumlarına Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	151
4.2.2.2.	WT-PTOYE Programının Avantajlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri .	154
4.2.2.3.	WT-PTOYE Programının Dezavantajları ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	162
4.2.2.4.	WT-PTOYE Programının Geliştirilmesine İlişkin Görüşler.....	164
BEŞİNCİ BÖLÜM.....		169
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	169
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	169
5.1.1.	WT-PTOYE Programının Katılımcıların Öz-Yeterlik İnancına Etkisi.....	170
5.1.2.	WT-PTOYE Programının Katılımcıların Yöneticilik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi	172
5.1.3.	WT-PTOYE Programının Katılımcıların Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi	175
5.1.4.	WT-PTOYE Programının Etkililiği	176
5.1.5.	Kullanılan Yöntemlerin Katılımcıların Öğrenme Tutumlarına Etkisi	178
5.1.6.	WT-PTOYE Programının Dezavantajları ve Karşılaşılan Sorunlar ...	180
5.1.7.	WT-PTOYE Programının Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar	183
5.2.	Öneriler	187
5.2.1.	Politika Üretenlere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	187
5.2.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	189
KAYNAKLAR		191
EKLER		220
ÖZ GEÇMİŞ		265

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’de Yönetici Seçilme Prosedürleri	19
Tablo 2. ABD’de Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri.....	23
Tablo 3. İngiltere’de Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri.....	34
Tablo 4. Çin’de (Şangay) Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri	41
Tablo 5. Japonya Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri	45
Tablo 6. Japonya’da Düzenlenen Ulusal ve Yerel Düzeyde Hizmet İçi Eğitimler	47
Tablo 7. Finlandiya Yönetici Seçme ve Atanma Prosedürleri.....	50
Tablo 8. Okul Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Yaklaşımlarının Uluslararası Karşılaştırması	56
Tablo 9. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen	96
Tablo 10. Katılımcıların Demografik Özellik Tablosu.....	97
Tablo 11. WT-PTOYE Programı.....	99
Tablo 12. Okul Yöneticiliği Eğitim Programı	100
Tablo 13. WT-PTOYE Sürecinin Ayrıntılı İşleyişi	103
Tablo 14. Oluşturulan Gruplar ve Katılımcılar.....	106
Tablo 15. Boyutlara Göre Maddelerin Yük Değerleri.....	113
Tablo 16. Boyutlara Göre Maddelerin Yük Değerleri	115
Tablo 17. Odak Gruplar ve Üyeleri	122
Tablo 18. GÖİ Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları	140
Tablo 19. YMİT Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları	141
Tablo 20. WTÖYT Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları.....	141
Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının GÖİÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	142
Tablo 22. GÖİ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	143
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	144
Tablo 24. Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	145
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Doyumu Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	146

Tablo 26. İş Doyumu Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	147
Tablo 27. Farklı Grupların Mesleğe Bağlılık Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	148
Tablo 28. Mesleğe Bağlılık Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	149
Tablo 29. Deney Grubu Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması.....	150
Tablo 30. Program Değerlendirme Ölçeği'nin Boyutlarına İlişkin Ortalamalar	151

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. ISLLC Standartlarının 2008 ve 2014 Yıllarında Oluşturulan Versiyonları	26
Şekil 2. NPQH Aşamalarının İlk Hali	35
Şekil 3. Finlandiya'nın Eğitim ve Sosyal Sistem Çerçevesi	49
Şekil 4. Araştırmanın Soğan Modeli.....	94
Şekil 5. Araştırma Süreci	98
Şekil 6. Okul Yöneticilerini Yetiştirmede Brazer Ve Bauer Modeli	101
Şekil 7. WT-PTOYE Program Modeli	102
Şekil 8. WT-PTOYE Modülleri.....	105
Şekil 9. WT-PTOYE Süreci.....	107
Şekil 10. Eğitim Portalının Web Haritası	109
Şekil 11. Görüşme Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamalar	125
Şekil 12. Vizyon Geliştirirken Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları.....	129
Şekil 13. Okul Kültürü Oluştururken Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları	131
Şekil 14. Okul İçi Çevre ve Kaynak Kullanmada Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları.....	133
Şekil 15. İşbirliği Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları.....	135
Şekil 16. Okullarda Karşılaşılan Etik Sorunlar ile Sorunların Kaynakları	136
Şekil 17. Genel Bağlamda Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları.....	138
Şekil 18. Grupların Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı Ortalamalarındaki Değişim ..	143
Şekil 19. Grupların Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Ortalamalarındaki Değişim	146
Şekil 20. Grupların İş Doyumu Ortalamalarındaki Değişim	148
Şekil 21. Grupların Mesleğe Bağlılık Ortalamalarındaki Değişim.....	149
Şekil 22. WT-PTOYE Programının Katılımcıların Öğrenme Tutumlarına Etkisi	152
Şekil 23. WT-PTOYE Programının Avantajlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	155
Şekil 24. Karşılaşılan Sorunlar ile Programın Dezavantajlarına İlişkin Görüşler	163
Şekil 25. WT-PTOYE Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşler	165

EKLER LİSTESİ

Ek 1	220
Ek 2	221
Ek 3	222
Ek 4	224
Ek 5	225
Ek 6	226
Ek 7	227
Ek 8	228
Ek 9	229
Ek 10.....	231
Ek 11.....	233
Ek 12.....	235
Ek 13.....	237
Ek 14.....	239
Ek 15.....	242
Ek 16.....	243
Ek 17.....	246
Ek 18.....	246
Ek 19.....	247
Ek 20.....	247
Ek 21.....	248
Ek 22.....	251
Ek 23.....	252
Ek 24.....	253
Ek 25.....	253
Ek 26.....	255
Ek 27.....	257
Ek 28.....	258
Ek 29.....	258
Ek 30.....	259
Ek 31.....	260

Ek 32.....	261
Ek 33.....	264

KISALTMALAR LİSTESİ

- PTÖ** : Problem Temelli Öğrenme
- WTÖ** : Web Tabanlı Öğrenme
- WT-PTOYE** : Web Tabanlı Problem Temelli Okul Yöneticiliği Eğitimi
- WT-PTOYEP**: Web Tabanlı Problem Temelli Okul Yöneticiliği Eğitimi Programı
- ISLLC** : Interstate School Leaders Licensure Consortium - *Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu*
- ABD** : Amerika Birleşik Devletleri
- ÖYS** : Öğretim Yönetim Sistemi
- AASA** : American Association of School Administrators - *Amerikan Okul Yöneticileri Derneği*
- AR-GE** : Araştırma ve Geliştirme
- ERA** : Education Reform Act - *Eğitimde Reform Kanunu*
- HEADLAMP**: Headteacher Leadership and Management Programme - *Başöğretmen Liderlik ve Yönetim Programı*
- hPTÖ** : Harmanlanmış Problem Temelli Öğrenme Ortamı
- LEAD** : The Leadership Development Act – *Lider Geliştirme Hareketi*
- LEAs** : Local Education Authorities- *Yerel Eğitim Otoriteleri*
- LIFT** : Leadership Initiative for Transformation
- LPSH** : Leadership Programme for Serving Headteachers - *Görev Başındaki Okul Müdürlerine Yönelik Liderlik Programı*
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- MEHTAP** : Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
- MEXT** : Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
- MSA** : Masters in Schools Administration
- NAESP** : The National Association of Elementary School Principals - *Ulusal İlköğretim Okul Müdürleri Derneği*
- NASSP** : The National Association of Secondary School Principals-*Ulusal Ortaöğretim Okul Müdürleri Derneği*
- NCPEA** : The National Council of Professors of Educational Administration – *Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konseyi*

NEAC	: Ulusal Eğitimsel Değerlendirme Merkezi - <i>National Educational Assessment Centre</i>
NPBEA	: National Policy Board on Educational Administration
NPQH	: National Professional Qualification for Headship - <i>Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler</i>
NSFH	: National Standards for Headteachers
OG	: Odak Grup
PAL	: Peer-Assisted Leadership - <i>Meslektaş Destekli Liderlik</i>
QTS	: Nitelikli Öğretmen Statüsü
TODAI	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi
TQA	: Teaching Qualifications Act - <i>Öğretim Yeterlilikler Kanunu</i>
TTA	: Teacher Training Agency- <i>Öğretmen Eğitim Kurumu</i>
UCEA	: The University Council for Educational Administration – <i>Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi</i>
WB-PCSAT	: Web Based Problem Centered School Administrator Training

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

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

1.1. Araştırma Problemi

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, her ülke için hala güncel bir konu ya da sıcak bir sorundur. Bu nedenle, 21. yüzyılın başından itibaren eğitimsel liderliğe yönelik büyük bir ilgi başlamış, liderliğin kalitesinin okul ve öğrenci çıktılarında önemli değişiklikler meydana getirdiği yaygın bir inanç haline gelmiştir (Bush, 2008, s. 30; Bush, 2013). Bu nedenle etkili okullarla ilgili yapılan çalışmalarda, özellikle okul yöneticileri üzerinde yoğunlaşmış, okulların başarısı ile etkili okul liderleri arasında önemli bir ilişki olduğu (Edmonds, 1979; Bush ve Jackson, 2002; Huber, 2002, s.1; Bottoms, O'Neill, Fry ve Hill, 2003, s.4; Yavuz, 2006; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr ve Cohen, 2007; Memduhoğlu, 2007; Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010; Moos, Johansson ve Day, 2011; Şişman, 2012, s.37), liderliğin tüm okulun başarısında hayati bir önem taşıdığı ve eğitimde niteliğin artırılmasında kritik bir rol oynadığı (Anderson, 1991) ortaya konmuştur. Tschannen-Moran ve Garies da (2005) okulun etkililiği ve verimliliği açısından okulun geleceğini planlama, yönünü belirleme ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirme gibi konularda okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Bazı çalışmalarda da (Leithwood ve Riehl, 2003; Price, 2012) okul yöneticilerinin tüm okul atmosferi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu üzerinde durulmuştur.

Gelişmiş ülkelerde okul liderlerinin etkililiğini arttırmak için hizmet öncesi, hizmete geçiş ve hizmet içi eğitim programlarına ayrı bir önem verilmekte ve ciddi yatırımlar yapılmaktadır. Okul etkililiğinin arttırmak için okul yöneticilerinin sahip olması gereken çeşitli standartlar belirlenerek, bu standartlar çerçevesinde okul yöneticilerinin katılma zorunluluğu olan eğitimsel lider yetiştirme programları düzenlenmektedir. Örneğin İngiltere'de (National Standards for Headteachers-NSfH), Amerika Birleşik

Devletleri'nde (ABD) (Interstate School Leaders Licensure Consortium-ISLLC) ve Finlandiya'da (Teaching Qualifications Act-TQA) standartlara dayalı okul yönetici yetiştirme sistemleri oluşturulmuştur (Huber, 2004; Värri ve Alava, 2005; Ministry of Education, Finland, 2007, s. 23). Ayrıca düzenlenen yetiştirme programları ABD'de federal ve yerel yönetimlerin yanı sıra okul bölgeleri, AR-GE laboratuvarları, üniversiteler, meslek örgütleri ve özel sektör kuruluşları tarafından da desteklenmekte (Şişman ve Turan, 2002), Japonya'da ulusal hükümet dışında üniversiteler, valilikler, belediyeler, eğitim kurulları, eğitim araştırma kuruluşları tarafından düzenlenmektedir (MEXT, 2013). Finlandiya'da yöneticilerin yetiştirilmesi için üniversiteler, yerel belediyeler ya da eğitim merkezleri ile işbirliği içinde çalışmakta (Eurydice, 2013) ve Avustralya'da yetiştirme kursları üniversiteler, öğretmen kuruluşları, siyasi partiler, kiliseler ve ticaret odaları tarafından sunulmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013). Anılan ülkeler ile diğer gelişmiş ülkelerde okul liderliğinin en iyi okul ortamında çeşitli uygulamalar ve deneyimlerle kazandırılabilmesi ortak felsefesi hakimdir. Bu nedenle, bu ülkelerde yetiştirme süreçlerinde stajyerlik, koçluk, meslektaş desteği veya mentorluk gibi çeşitli yöntemlerin üzerinde durulmaktadır. Ayrıca eğitim süreçlerinde (simülasyonlar, durum çalışmaları, problem-temelli öğrenme, uygulama ile bütünleşik program içerikleri, okullarda klinik uygulama, grup süreçleri, katılımlı liderlik süreçleri, koordinasyon sağlama, etkili iletişim becerileri, katılımlı karar verme süreçleri gibi) etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak işbirlikçi öğrenmeyi ve toplumsal etkileşimi gerçekleştirmeye yönelik uygulamalı dersler yer almaktadır (Anderson, 1991; Davis, Darling-Hammond, LaPointe ve Meyerson, 2005; Rhodes ve Beneicke, 2006; Celep, Ay ve Göğüş, 2010).

Gelişmiş ülkelerde, okul liderlerinin yetiştirilmesi ile ilgili önemli sayılabilecek çalışmalara imza atılmasına rağmen çeşitli sorunlar da yaşanmaktadır. Bu sorunlara yönelik olarak ABD'de 1980'lerden itibaren eğitim yönetimi alanında çok ciddi araştırmalar ve tartışmalar yapılmaktadır. Bu tartışmalara konu olan ve alanyazında yer alan okul yöneticisi yetiştirme programlarındaki eksiklikler ve sorunlardan bazıları, programların içeriği ile uygulayıcı ihtiyaçlarının birbiri ile örtüşmemesi; halen yöneticilik görevi yapan kişilerin performanslarının ölçümünde sıkıntıların yaşanması; uygulamayı öne çıkarması gereken program, içerik ve materyallerin akademik yönelimli olması; programlarda görev alan öğretim üyelerinin okul gerçeklerinden haberdar

olmamaları; programlar arasında içerik ve yöntemler konusunda standartların olmaması; programlarda okul deneyimi ya da klinik deneyim eksikliği; yöneticilerin açık ve net görev tanımları yapılmaması; okul veya eyaletlerin temel değer ve misyonları ile programlar arasındaki uyumsuzluk; programların işe dönük öğrenme fırsatlardan yoksun oluşu; programlarda öğrenme teknolojilerinin düzensiz veya yetersiz kullanılması; hizmet öncesi programlardaki geleneksel derslerin genellikle gerçek dünyanın karmaşıklığı ile okul liderliğinin gerektirdikleri ve teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi kurmada başarısız olması olarak belirtilmektedir (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002; Şimşek, 2002; Chapman, 2005; Darling-Hammond ve diğerleri, 2007; Yan ve Catherine Ehrich, 2009; Hallinger ve Lu, 2011; Versland, 2013).

Petzko, Clark, Valentine ve Hackmann (2002) yaptıkları çalışmada okul liderlerinin çoğunun okul yöneticiliğinin gerektirdiği genel deneyimlere sahip olmalarına rağmen birçok özel tecrübelerinin orta düzeyde yeterli olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar bu sorunun nedenini; okul yöneticilerinin yeterli zamanının olmaması, mesleki gelişim ve bilgileri tazelemeye yönelik çalışmaların sürekli olmaması, eşgüdüm eksikliği ve yetiştirme programlarının genellikle yetersiz olması şeklinde açıklamışlardır. Drago-Severson, Asghar, Blum-DeStefano ve Welch (2011) ve Balcı (2011a), okul liderlerinin önemi açıkça ortaya koyulmasına rağmen, mega eğilimler, güçler, değişen ve eklenen rolleri nedeni ile liderlerin çoğunun yeni talepleri yönetecek veya karşılayacak şekilde donatılmadıklarını ifade etmişlerdir. Hoff, Yoder ve Hoff (2006) liderlerin bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için daha kapsamlı hazırlık programlarına ihtiyaç olduğunu; Petzko ve diğerleri de (2002) üniversitelerin okul yöneticisi yetiştirme programlarının ve kurslarının tasarımlarının ve içeriklerinin tekrar ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü yönetsel beceriler (örneğin planlama ve bütçeleme) üzerine odaklanan lider hazırlama programları liderlik yeterliklerini kazandırmak için gerekli fakat yetersizlerdir (Danoldson, 2008; Drago-Severson ve diğerleri, 2011).

Hallinger (2005, s.211-212) eğitim sisteminde merkeziyetçi anlayışın hakim olduğu ve öğrenci başarısı açısından en iyi ülkelerden biri olan Çin'de de 1990'ların başından itibaren okul lideri yetiştirme programlarının başlaması ile çeşitli sorunların baş gösterdiğini belirtmektedir. Anılan sorunlardan bazıları, yöneticilerin eğitimlere katılmaları için yeterince motive edilmemeleri; büyük şehirler ile kasabalar ve kırsal

alanlardaki kurumların eğitim yeteneğinin birbirlerinden farklı olması ve özellikle kasabalar ve kırsal alanlarda nitelikli öğretmenlerin sayısının azlığı; profesyonel eğitim programlarının bilgiye vurgu yaparak idari beceri ve liderlik yetkinliklerini ihmal etmesi ve çoğu eğitim kurumunda modern teknoloji ve gelişmiş yöntemlerin kullanılmaması şeklindedir.

Gelişmiş ülkelerin ileri düzey okul lideri yetiştirme programlarında yukarıda belirtilen problemler yaşanırken, Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda ciddi girişimlerde bulunulmamıştır (Şişman ve Turan, 2002; Balyer ve Gündüz, 2011). Okul yöneticisi seçiminin merkezi otoriteler tarafından yapılması; eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi veya hizmete geçiş programlarına katılmanın ön koşul olarak görülmemesi ve yönetici yetiştirme programlarına işlevsellik kazandırılmaması nedeni ile eğitim yöneticiliğinin meslekleşmemesi; düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına katılma zorunluluğunun olmaması ve eğitim yönetimine ilişkin lisansüstü eğitimin tercih sebebi bile olmayışı; yöneticilerin sahip olması gereken liderlik yeterlik standartlarının eksikliği; Bakanlık ile üniversiteler arasındaki eşgüdüm eksikliği yaşanan bu sorunların başında gelmektedir (Çelik, 2002; Celep ve diğerleri, 2010; Akın, 2012; Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012; Reçepoğlu ve Kılınç, 2014; Aktepe, 2014).

Yurtiçi alanyazında bazı araştırmacılar (Varış, 1996; Ağaoğlu ve diğerleri, , 2002; Çelik, 2002; Özmen 2002; Şişman ve Turan, 2002; Korkmaz, 2005; Celep ve diğerleri, 2010; Reçepoğlu ve Kılınç, 2014; Yavaş, Aküzüm, Tan ve Uçar, 2014; Oyman ve Turan, 2014) okul yöneticilerinin sahip olması gereken bazı yeterliklerin hizmet içi programlarla kazandırılmadığını belirterek, çalışmalarında okul yöneticisi yetiştirme programları ve içerikleri ile ilgili çeşitli sorunları dile getirmişlerdir. Örneğin, Bilgen (1996), Korkmaz (2005), Şişman ve Turan (2002) ve Oyman ve Turan (2014) yüksek lisans programlarının içeriğinin 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını ve yetersiz kaldıklarını belirtirken, Balcı (2011a) yönetici yetiştirme hala Türkiye için sıcak bir problem olduğunu ve yönetici eğitimi programları ile ilgili olarak bazı gelişmelere rağmen hala programların okul liderlerini işlevsel, alanın sorunlarına çözüm getirici ve ihtiyaçları karşılayıcı olarak yetiştirmekten uzak olduğunu belirtmiştir. Korkmaz (2005) ve Oyman ve Turan (2014) bu konu ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi çabalarının temelinde *öğrenci öğrenmesi* olması gerektiğini

belirtmiştir ve üniversitelerde hazırlanan yönetici yetiştirme programlarının, müfredat ve öğretimle ilgili konuların nasıl yönetileceği ile ilgili değil tamamen yönetsel konularla ilgili olmasını eleştirmişlerdir. Ayrıca bu yönetsel konuların da okullarda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olmadığını belirterek programlardaki uygulama boyutunun eksikliğine dikkat çekmişlerdir.

Ağaoğlu ve diğerleri (2002) hem yüksek lisans programlarının hem de hizmet içi programların okul yöneticilerinden beklenen görev ve sorumlulukları ile yeterince örtüşmediğini; programların oldukça farklı konuları içeren derslerden oluşmasının eğitim yöneticilerinin çok yönlü olarak yetiştirilmesi bakımından bir avantaj olmasına rağmen derslerin içeriklerinin sabit bir unsur olarak görülmesi (Varış, 1996, s. 114) ve ders içeriklerinin tartışma konusu bile yapılmamasını yaşanan bir sorun olarak belirtmiştir. Ayrıca programların yeterliğe dayalı olarak hazırlanmaması ve bu nedenle yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikleri kazandırmada yetersiz olması; ülke düzeyinde çağdaş gelişmeleri yansıtacak programların uygulanması ile ilgili bütünlük sağlanamaması; programlarda yer alan derslerin, programın amaç ve ilkeleriyle örtüşmemesi ve programlarda kimi yeterlikleri yoğun olarak kazandırmaya yönelik derslere gereğinden fazla yer verilirken, kimi yeterlikleri kazandıracak derslere programda yeterince ya da hiç yer verilmemesi araştırmacılar tarafından belirtilen diğer eksiklikler ve sorunlardır.

Akçadağ (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticisi yetiştirme programları etkisiz olarak nitelendirilirken, Özmen (2002) ve Çelik (2002) Türkiye’de gerçek okul yaşamına odaklaşan, sorun çözmeye dayalı ve süreklilik gösteren etkili yetiştirme programlarına henüz yer verilmemesini; yönetici yetiştirme programlarında koçluk ve mentorluk gibi destek eğitimleri faydalanılmamasını ve portföy hazırlama, internet tabanlı öğrenme, proje hazırlama ve tartışma gibi öğretim stratejilerinin yaygın olarak kullanılmamasını ciddi eksiklikler olarak belirtmişlerdir.

Genel olarak Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirmede hizmet öncesi veya hizmete geçiş eğitimlerinden söz edilemezken, mevcut hizmet içi eğitim programlarının amacının, içeriğinin ve yapısının da okul müdürlerine müdürlük formasyonu kazandırmaktan uzak ve yetersiz programlar olduğunu belirtmektedir (Işık, 2003). Okul müdürlerinin yetişmesinin göreve geldikten sonra çoğunlukla deneme-yanılma ve çıraklık modeli gibi bireysel çabalarla gerçekleştiği görülmektedir (Ağaoğlu ve

diğerleri, 2012). Bu da Türkiye'deki okul yöneticilerinin göreve başladıklarında makamlarının gerektirdiği yeterliğe sahip olmadıklarını göstermektedir (Işık, 2003; Süngü, 2013). Kaya'nın da (1984, s. 89) belirttiği gibi eğitim sisteminin, geleneksel deneme-yanılma yönteminin (örgüt ve toplum açısından) maddi bakımdan pahalı; karar ve politika belirleme yönünden ise sakıncalı sonuçlardan kurtulması gerekir.

Çelik de (2012, s. 42) okul yöneticilerinin en fazla okul yöneticiliği ve yaratıcı sorun çözme konusunda yetiştirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu sorunla ilgili olarak, Ada, Dilekmen, Alver ve Seçer (2010) ve Aktepe (2014) okul yöneticilerinin problem çözme becerileri konusunda önemli eksikliklerinin olduğunu belirterek, problem çözme becerisinin öğrenilebilen bilişsel bir özellik olması nedeniyle, yönetici yetiştirme programlarında kazandırılması gerektiğini önermektedirler. Bu nedenle, verilen derslerin içeriklerinin, okul ve yönetim ortamındaki örnek uygulamalarla ilişkilendirilerek yeterince tartışılması (Günay, 2004; Can ve Çelikten, 2000; Altın ve Vatanartıran, 2014; Aktepe, 2014), uygulamaya dönük gerçekleştirilmesi (Karip ve Köksal, 1999; Altın ve Vatanartıran, 2014), yönetici adaylarının yöneticilik uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözmeye yardımcı olabilecek yöntemleri öğretmeye yönelik olması (Işık, 2003; Oyman ve Turan, 2014) gerekmektedir.

Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi, etkili okul liderlerinin yetiştirilmesi için her ülkenin üzerinde anlaştığı bir öğretim metodolojisinin kullanıldığı -en- doğru bir yaklaşım henüz ortaya koyulamamıştır (Balcı, 1999; akt. Süngü, 2013). Bu yüzden okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde, farklı bakış açıları, yeni modeller ve alternatif eğitim yaklaşımlarına yer verilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Ayrıca web tabanlı teknolojiler kendi öğrenmesinden sorumlu olan bireylerin, uzak mesafelerde bulunan eğitim merkezlerine ulaşılmalarını sağlayan ve özellikle eğitimdeki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıran araçlardır (Kesim, 2009). Dolayısıyla da bu programlarda etkili öğretim strateji ve yöntemlerin (web tabanlı öğrenme ve problem temelli öğrenme gibi) kullanılabilirliğinin araştırılması ve etkililiği sınanmış bir modelin tanımlanması alanyazın için çözülmesi gereken bir sorun ve boşluk olarak değerlendirilmektedir.

Bu boşluğun doldurulması için, hem hedef grubun yetenekleri hem de karşılaştıkları problemlerin çözümü için ihtiyaç duydukları öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alınması, katılımcı deneyimlerinin eğitimsel süreç için önemli bir kaynak

olması; klasik eğitim yaklaşımlarındaki eğitici tarafından tüm sorumluluğun üstlenilmesinin aksine, içerik ve yöntemin katılımcıların gereksinim ve ilgilerine göre belirlenmesi ve eğitimin -konu tabanlı değil- problem merkezli olması gerektiği düşünülmektedir (Huang, 2002; Huber, 2004; Knowles, Holton ve Swanson, 2005; Kesim, 2009; Altın ve Vatanartıran, 2014). Bu nedenle düzenlenen programların - örgütsel gelişme ve yönetim alanlarında sıkça kullanılan- yetişkin eğitimi yaklaşımı kapsamında ele alınması gerekmektedir. Bu noktada ise bir yetişkin eğitim yaklaşımı olarak etkili olduğu öne sürülen (Lyotard, 1984: akt. Jarvis, 2004, s.117; Knowles ve diğerleri, 2005), ve okul yöneticilerinin uygulamadan teorik bilgiye ulaşmalarını sağlayacak (Crawford, 2011) problem temelli öğrenme (PTÖ) yöntemi aklı gelmektedir. Fakat alanyazında yönetim alanında problem temelli öğrenmenin etkililiğinin sınındığı yeterli sayıda deneysel çalışma yer almamaktadır (Hallinger ve Lu, 2011; Scott, 2014).

Bridges ve Hallinger (2005, s.4-8), geleneksel yönetici yetiştirme varsayımları ile PTÖ varsayımları birbirlerinden keskin çizgilerle ayrılmaktadır. Geleneksel varsayımlara göre; öğretim, bilginin iletimi; öğrenim ise bu bilginin edinimi olarak görülmektedir. Bu nedenle, geleneksel programlarda kazandırılacak bilgi, öğrenenlerin gelecekteki mesleki rolleri ile ilgilidir ve edinilen yeni bilgiler kullanmak için uygun bir durum meydana geldiği zaman -öğrenenler tarafından- kabul edilebilir. Bu bilgilerin uygulanması, nisbeten basit ve anlaşılırdır. Ayrıca, edinilen bilgilerin daha sonra kullanılmaları veya hatırlanmaları çok zor veya imkânsızdır. PTÖ varsayımlarına göre ise, bilgi ve bilgiyi kullanabilme becerisi eşit öneme sahiptir. Bu nedenle, öğrenme daha işlevseldir. Bu yöntemde öğrenenlerin her öğrenme deneyiminin, bilgiyi meydana getirdiği varsayılır. PTÖ'de öğrenenlerin yeni bilgileri edinmeleri daha çok mümkündür. Çünkü PTÖ'de bireyin önceki bilgileri önemlidir ve yeni bilgi var olan bilgi üzerine inşa edilir. Bu bilgiyi uygulamak için öğrenenlere sayısız fırsatlar sunulur ve yeni bilgi daha sonra farklı bir duruma rahatlıkla uyarlanır. Bu bağlamda araştırmacılara göre; PTÖ, okul yöneticisi adaylarının gelecekte karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlar ile daha önceden tanışmalarını ve böylece önemli etkileri olabilecek bu sorunlarla ilgili bilgi birikimine sahip olmalarını sağlar. PTÖ, okul yöneticilerinin edinilen bilgiyi uygulama becerilerini; problem çözme becerilerini; çözümleri

uygulama becerilerini; işbirliğini kolaylaştıran liderlik becerilerini; mesleğe bağlılıklarını ve duygusal kapasitelerini ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirir.

Öz-yeterlik, genel kişilik özelliklerinin iş performansına nasıl etki ettiğini anlamamızı sağlayan inançlardır (Alessandri, Borgogni, Schaufeli, Caprara ve Consiglio, 2014) ve öz-yeterlik inancının mesleğe bağlılık (Bakker, 2011) ve daha iyi iş performansı sergileme ile ilişkili olduğu (Bandura,1997) bazı çalışmalarda ampirik olarak ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan Winter, Rinehart ve Munoz (2002) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticisi adaylarının mesleki becerilerinin ve öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde yetiştirme programlarının önemli olduğuna işaret edilerek, adayların mesleki yeteneklerine ilişkin öz-algılarının, okul yöneticiliğine başvurmadaki –istekliliklerinin- en güçlü belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Virga (2012) öz yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin hem kendileri hem de çalışanları için yüksek hedefler belirlediklerini ve çalışanlarının motivasyonlarını ve mesleğe bağlılıklarını etkilediklerini belirtmiştir. Alessandri ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada güçlü bir yeterlik duygusunun bir hedefe ulaşmak için çabaların sürdürülmesinde ve yeterliğin sağlamlasında önemli bir motivasyon faktörü olduğu, zayıf yeterliğin de çabaların başarıya dönüştürülmesini tehlikeye attığını belirtmişlerdir.

Alanyazında kişilerin genel veya bir olguya yönelik öz-yeterlik inançları veya mesleğe ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik araçların geliştirildiği ve uyarlandığı çeşitli çalışmalara rastlansa da, okul yöneticilerinin mesleki performanslarını etkileyen genel öz-yeterlik inançları ile yöneticilik mesleğine yönelik tutumlarını ele alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Ayrıca, doğrudan PTÖ'nün öz-yeterlik inancına ve mesleğe ilişkin tutuma etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu bağlamda özetlenecek olursa; araştırmamızın problemi, PTÖ'nün gelişmiş ülkelerde yönetsel sorunların çözülmesi için yönetici yetiştirme programlarında tercih edilen ve bazı araştırmacılar (Bridges ve Hallinger, 1992; Tanner, Keedy ve Galis, 1995; Copland, 1999; Smith, 2005; Donaldson, 2008, Brazer ve Bauer, 2013) tarafından yöneticilerin yetiştirilmesinde kullanılması tavsiye edilmiş bir yöntem olmasına karşın, deneysel olarak işlevselliğinin yeteri kadar ortaya konmamasıdır. Bu yüzden, PTÖ'nün okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeye dönük araştırmalara ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez çalışmasının amacı, web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitiminin uygulamadaki etkililiğini değerlendirmek ve verilen eğitimin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu amaçla, karma yaklaşım paradigması çerçevesinde yürütülen çalışmanın nicel boyutu deneysel olarak desenlenmiştir. Bu boyuta ilişkin araştırma soruları şunlardır:

1. Web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitimi (WT-PTOYE) programına katılanların öz-yeterlik inançları ile yüz yüze ve kuramsal okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların öz-yeterlik inançları farklılaşmakta mıdır?

2. WT-PTOYE programına katılanların yöneticilik mesleğine yönelik tutumları ile yüz yüze ve kuramsal okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların yöneticilik mesleğine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

3. WT-PTOYE programına katılanların web tabanlı öğrenmeyle ilgili tutumlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Uygulanan WT-PTOYE programının nitelikleri/uygulamaları (içerik, yöntem ve teknikler) bakımından etkililik düzeyi nedir?

Nitel boyutun temel amacı; hazırlık aşamasında WT-PTOYE programında kullanılacak problem temelli senaryoları oluşturmak ve programa katılanların sürece ilişkin algılarını belirlemektir. Bu bağlamda, nitel boyuta ilişkin araştırma soruları şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin ISLLC standartları bağlamında, yönetim sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

2. WT-PTOYE programında kullanılan yöntemlerin (web tabanlı ve problem temelli öğrenme) öğrenme tutumlarına etkisine ilişkin katılımcı algıları nelerdir?

3. WT-PTOYE programının avantajlarına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?

4. WT-PTOYE programının dezavantajlarına ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?

5. Katılımcıların WT-PTOYE programı sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

6. WT-PTOYE programının geliştirilmesine ilişkin görüşler nelerdir?

1.

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş ülkelerde etkili okul liderleri yetiştirmek amacı ile yönetici adaylarının veya görev başındaki yöneticilerin mesleki gelişimlerini sağlamak için eğitim programları düzenlenmiş ve dünya çapında saygın dergilerde birçok akademisyen tarafından tartışılmıştır. Alanyazında okul lideri yetiştirmede kullanılabilir pek çok etkili yöntemde mutabakat sağlanmasına rağmen bu yöntemlerin etkisini gösteren ampirik kanıt neredeyse yok denecek kadar azdır (Davis ve diğerleri, 2005, s.8; Hallinger ve Lu, 2011).

1960'lerden itibaren tıp alanında yaygın bir pedagojik yaklaşım olarak kullanılan PTÖ'nün, genelde yönetim özelde eğitim yönetimi alanında sınırlı sayıda çalışmada (Bigelow, 2004; Brownell ve Jameson, 2004; Sherwood, 2004; Smith, 2005; Hallinger ve Lu, 2011) etkililiği ortaya konmuştur (Scott, 2014). Bazı araştırmacılar (Bridges (1992); Bridges ve Hallinger, 1992; 1995; 1997; 1999; 2007; Copland, 1999; 2000; 2005; Cardno ve Piggot-Irvine, 1996) problem temelli öğrenmenin okul lideri yetiştirmede nasıl kullanılacağı ile ilgili alanyazının alt yapısını oluşturmuş ve kuramsal çalışmalar -kitap ve makale olarak- yapmışlardır. Dalby (2005) problem temelli öğrenmenin okul liderlerinin üstbilişsel farkındalıkları ve öz-yönelimli öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçladığı çalışmayı nitel araştırma paradigması çerçevesinde gerçekleştirmiştir. Brazer ve Bauer (2013) ise problem temelli öğrenmenin kullanıldığı okul lideri yetiştirme programının kavramsal çerçevesini oluşturarak problem temelli okul lideri yetiştirme ile ilgili model önerisinde bulunmuştur.

Drago-Severson ve diğerleri (2011) ve Drago-Severson ve Blum-DeStefano (2014) tarafından iki boylamsal ampirik çalışma yapılmıştır. Her iki çalışmada da okul liderinin yetiştirilmesi yetişkin eğitimi kapsamında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan Drago-Severson ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada yetişkin eğitimi kapsamında üniversite temelli derslerin okul yöneticilerinin öğrenmelerine ve kavramsal becerilerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Drago-Severson ve Blum-DeStefano (2014) tarafından yapılan diğer boylamsal çalışmada ise yetişkin gelişimi için bir üniversite temelli liderlik kursunun, mezunların liderlik anlayışlarını, kurstan mezun olduktan hemen sonra ve yıllar sonra nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışma sonunda, düzenlenen kursun okul liderlerinin düşünme ve anlama becerilerini

geliştirmede ve öğrendiklerini uygulamaya dönüştürmelerine önemli katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır.

Lyotard (1984: akt. Jarvis, 2004, s.117) yetişkin yaş grubundaki kişiler için bilginin daha edimsel bir nitelik taşıması gerektiğini ve bu nedenle PTÖ'ye yetişkin eğitimlerinde başvurulması gerektiğini savunmaktadır. Knowles ve diğerleri (2005, s.4) PTÖ'yü uygulamalı yetişkin eğitiminin "öğrenmeye yönelim" boyutunun temel varsayımı olarak belirtmektedir. PTÖ, özellikle yetişkin öğrenenlerin eğitim süreçlerinde fikir ve düşüncelerine başvurulması, öğrenme etkinliğinin başlamasından önce öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretilmek istenenin bir problem olarak ortaya koyulması gibi özellikleri ile (Akin, 2012) artık dünyada özellikle gelişmiş eğitim kurumlarında sıkça kullanılan ve tavsiye edilen bir yetişkin eğitimi yöntemi olarak belirtilmektedir (Bridges ve Hallinger, 1992; Tanner ve diğerleri, 1995; Copland, 1999; Jarvis, 2004; Smith, 2005). PTÖ'de bir problem, öğretimin başlangıç noktası olarak alınır ve kişilerin bireysel veya grup içinde bu problemin çözümü için aktif rol oynaması ve cevabı problemin içinde bulmasını sağlar (Tanner ve Keedy, 1995; Copland, 2000; 2005). Böylece öğrenme, uygulamalar sonucunda meydana gelir (Jarvis, 2004, s. 171).

Yönetim eğitimi programlarında durum çalışmaları yaygın olarak kullanılmasına rağmen, eleştiriler hala teori ile pratik arasındaki bağlantının etkili kurulmadığı yönündedir (Hallinger ve Lu, 2011). Bu nedenle, Bjork ve Ginsberg (1995), Stine, Lopez ve Birch (1997, akt. Karip ve Köksal, 1999) ve Çelik (2002) programların mesleki hayatta karşılaşılan sorunlar ele alınarak, amaca dönük ve günün koşullarına uygun olarak düzenlenmesi, yönetici yetiştirme programında bilgilerin uygulamaya dönüştürülebilmesi için pratik problemlere odaklanmış, uygulama ağırlıklı yetiştirme programlarının kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Şimşek (2003), Cemaloğlu (2005), Balyer ve Gündüz (2011) ve Akkuş (2011) eğitim sürecinde uygulamaların eksikliğine; Şimşek (2003) programlarda yer alan klasik öğretim yöntemlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine ve yetiştirme programlarının tezsiz yüksek lisans programları olarak düzenlenmesine, uygulama ve klinik deneyimin öne çıkarılmasına, ders içeriklerinin simülasyon ve örnek olay çalışmalarına dayandırılmasının gerektiğine dikkatleri çekmiştir.

Gelişmiş ülkelerde okul liderleri yetiştirilirken uygulamaya dönük çeşitli öğretim yöntem ve tekniklere sıkça başvurulurken, Türkiye'deki programlar daha çok kuramsal nitelikte olup uygulamaya dönük değildir. Ayrıca okul yöneticilerinin yetiştirilmesi kapsamında yaşanan sorunlar, yapılması gerekenler ve bazı araştırmacılar (Kalyoncu, 2002; Çelenk, 2002; Işık, 2003; Şimşek, 2003; Cemaloğlu, 2005; MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2009; Yirci, 2009; Akkuş, 2011; Balyer ve Gündüz, 2012; Küçükahmetoğlu, 2012) tarafından gelişmiş ülkelerin iyi uygulamalarından esinlenerek oluşturdukları okul yöneticisi yetiştirme modelleri öneri olmaktan ileriye gidememiştir (Korkmaz, 2005; Karip ve Köksal, 1999; Cemaloğlu, 2005; Turhan ve Karabatak, 2015b). Yapılan çalışmaların bazılarında sunulan önerilere göre, yönetici yetiştirmede farklı stratejilerin uygulanması ve teknolojiden faydalanılması (Ağaoğlu ve diğerleri, 2002; Balcı ve Çinkır, 2002; Bakioğlu ve diğerleri, 2002; Süngü, 2013), hizmet içi eğitimin amacına ulaşması için programın iyi yapılandırılmış, iyi zamanlanmış, yer ve grup dinamiğinin sağlanmış olması ve öğretim elemanı bakımından seçici davranılması (Acar, 2002; Balcı ve Çinkır, 2002; Onural, 2005) gerektiği belirtilmiştir. Fakat yapılan çalışmaların hiçbirinde PTÖ kullanılmamıştır. Yurtdışı alanyazında ise PTÖ'nün okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılması bazı araştırmacılar (Bridges ve Hallinger, 1992; Tanner ve diğerleri, 1995; Copland, 1999; Smith, 2005) tarafından tavsiye edilmiş fakat uygulamaya dönük modeller konusunda yeterli çalışma yapılmamıştır (Hallinger ve Lu, 2011).

Bu çalışmada alanyazındaki saygın akademisyenlerin ortaya koyduğu sorunlar, eksiklikler, öneriler ve modeller göz önünde bulundurularak, okul liderlerinin eğitiminde kullanılmak üzere bir web tabanlı problem temelli eğitim programı oluşturulmuş ve deneysel bir araştırmaya konu edilmiştir. Bu tez çalışması, alanyazındaki okul yöneticilerinin web tabanlı problem temelli yetiştirilmelerini sağlayan ilk deneysel çalışma özelliğine sahiptir. Bu nedenle tezin gerek konusu, gerek yaklaşımı ve gerekse uygulamaya yakınlığı alanyazına katkı sağlaması hedeflemektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. 2014-2015 öğretim yılında düzenlenen eğitimlere katılmaya gönüllü öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırmada kullanılan web tabanlı ortam, Moodle (öğretim yönetim sistemi-ÖYS) programında kullanılabilcek internet araçları ve araştırmacının kendi kişisel masaüstü bilgisayarına yükleyebildiği etkinlik veya eklentiler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Problem Temelli Öğrenme: Bir problemi öğretimin başlangıç noktası olarak alarak, bir kişinin bireysel veya grup içinde sorunun çözümü için aktif rol oynamasını ve cevabı problemin içinde bulmasını sağlayan öğrenme yöntemidir (Tanner ve Keedy ve Galis, 1995; Copland, 2000).

Web tabanlı öğrenme: Web teknolojileri ve web ortamında sunulan bir yazılım aracılığıyla zamandan ve mekândan bağımsız, eş zamanlı veya eş zamansız olarak öğrenenlerin öğretmenlerin birlikte çalışabilmesine imkân tanıyan ve öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenmelerine teşvik eden öğrenme yöntemidir (Tekedere, 2009).

Öz-yeterlik (Self-Efficacy): Öz-yeterlik, bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısıdır (Bandura, 1986).

Genel öz-yeterlik (General Self-Efficacy) inancı: Bir kişinin pek çok alanda karşılaştığı ve başa çıkılması zor olan ya da alışık olmadığı yeni durumlar karşısındaki genel güveni olarak da tanımlanmaktadır (Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002).

Mesleğe yönelik tutum: Bir yetişkinin mesleğini kabul ya da red etmesine yönelik, bilinçli, tutarlı ve güçlü eğilimi ya da o mesleği yapmaya ya da yapmamaya karşı eğilimi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2008).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, tezin konusuna ilişkin kuramsal çerçeve ve yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili çalışmalar incelenecektir.

2.1. Türkiye’de ve Bazı Gelişmiş Ülkelerde Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme ile ilgili etkili bir modelin tanımlanabilmesi için Türkiye’deki mevcut durum saptanmalı ve eksiklikler ortaya konmalıdır. Bu nedenle öncelikle dünyadaki uygulamaların bilinmesi gerekmektedir. Bu başlık altında ilk olarak Türkiye, ABD, İngiltere, Çin Halk Cumhuriyeti, Japonya ve Finlandiya’da okul yöneticisi seçiminde ve yetiştirilmesine ilişkin uygulamalar incelenmiş ve bahsi geçen ülkeler ile Türkiye’de izlenen okul yöneticisi seçme ve yerleştirme politikaları karşılaştırılarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Daha sonra da okul yöneticilerinin eğitiminde web tabanlı öğrenme ile problem temelli öğrenmenin kullanımı ele alınmış, eğitim programlarının okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi tartışılmıştır (Resmi Gazete, 2011).

2.1.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim hizmetlerinden, ulusal eğitim politikalarının belirlenmesinden ve yürütülmesinden sorumludur. Her ilde ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü bulunur, ilçe milli eğitim müdürlükleri görev ve hizmetleri yürütürken, il milli eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları gözönünde bulundurularak bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre Bakanlık ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilir.

2.1.1.1. Türkiye’de Yönetici Yetiştirme ve Atama Modelleri

Türkiye’de yönetici yetiştirme çalışmaları, Osmanlı’nın kamu yönetimi anlayışına kadar dayanır. Topkapı Sarayı’nın iç kısmı anlamına gelen ve Enderun ismiyle anılan okullar (mektepler), esas olarak Hıristiyan tebaasından zihinsel ve fiziksel açıdan üstün niteliklere sahip çocukların iyi ve güvenilir üst düzey devlet adamı, yönetici ve asker olarak yetiştirilmelerini sağlamaktaydı. Bu okulda öğrenciler yatılı ve burslu olarak öğrenim görürlerdi. Gelişimi Fatih Sultan Mehmet ile başlayan bu mektepler, 1909 yılına kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Cumhuriyetin ilanından sonra ise Türkiye’de eğitim yöneticisi ataması konusunda farklı düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (Acar, 2002; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s.27).

Türkiye’de Cumhuriyetin kabulünden sonra sürekli değişen bir eğitim politikasının söz konusu olduğu görülmektedir. Bu kısa zaman dilimi içerisinde -iyi sayılabilecek bazı adımlar atılmaya çalışılmış olmasına rağmen- eğitim yöneticiliği ve yetiştirilmesi konusunda da değişen ve istikrarsız bir durumun olduğu görülmektedir. Şimşek (2002; 2003) ve Balcı (2008)’ya göre okul yöneticisi yetiştirme politikalarında dört temel yönelim söz konusu olmuştur: (1) çıraklık modeli, (2) eğitim bilimleri modeli, (3) sınav modeli, (4) keyfilik modeli.

2.1.1.1.1. Çıraklık Modeli

Çıraklık modeli, Fransız, İtalyan, İsveç ve Danimarka modelleriyle benzerlik gösteren Bonapartist geleneğin bir uzantısıdır. Bu gelenekte merkeziyetçi, bürokratik, bütünleşik sistem, sosyal düzen ve bu sosyal düzene şekil veren güçlü bir merkezi devlet söz konusudur. Bu nedenle okul yöneticiliği profesyonel bir meslek alanı olarak görülmemektedir. Çıraklık modelinin eğitim sistemimize yansıyan özellikleri ise aşağıdaki gibidir (Şimşek, 2003; Şimşek, 2009):

- Liderlik değil yöneticilik söz konusudur.
- 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. Maddesine göre eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmek gerekli ve yeterlidir.
- *Yöneticiliğin okulu yoktur* anlayışı hakimdir (14. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı, Mayıs 1993, s. 42).

- Merkeziyetçi anlayışla şekillenmiş okul sistemi söz konusudur. Okul yöneticisi de merkezi otoritenin okuldaki temsilcisi ve memurudur.

Türk Eğitim Sisteminde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretim faaliyetlerinin tek merkezli bir organizasyon olması sağlanmıştır. Bu yeni yapılanmada eğitim örgütlerinin yönetim, teftiş ve öğretmen ihtiyacına yönelik olarak 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünün Pedagoji Bölümü faaliyete geçmiştir. Dewey 1924 yılında iki aylık bir süre için Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelmiş, okul yöneticisi yetiştirecek ders ve programların açılmasına ilişkin bazı önerilerde bulunmuştur (Cemaloğlu, 2005). Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesinin sağlanması ise ilk kez 1946 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şurası'nda tartışılmıştır. Şura'da, eğitim yönetiminin bir meslek olarak kabul edilmesi ve başarılı öğretmenlere iki yıllık öğrenim veren Yönetim Enstitüsünün veya Akademisinin kurulması önerilmiştir (Bayraktar, 2013).

2.1.1.1.2. Eğitim Bilimleri Modeli

Eğitim bilimleri modeli, Türkiye'de 1970'lerin sonlarında eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme ile ilgili akademik bir yönelim olarak ortaya çıkmıştır. Yönetimin bilimsel bir çalışma alanı olduğu, yönetici olacak kişilerin örgüt, yönetim, liderlik gibi temel alanlarda akademik bilgilere sahip olması bu modelin temel varsayımı olmuştur. Bu model akademik çevrelerce benimsenmiştir.

Bu model sürecinde, Ankara, Gazi, Hacettepe, İnönü, Dokuz Eylül, Çanakkale 18 Mart, Bolu Abant İzzet Baysal ve Van 100. Yıl üniversitelerinin eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde *Eğitim Yönetimi ve Planlaması* bölümleri açılmış ve bu programlardan pek çok öğrenci mezun edilmiştir. 1998 yılında lisans düzeyindeki eğitimlere son verilerek, sadece yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim vermeye devam edilmiştir. Bu programı bitirmiş adayların Bakanlık tarafından okullara yönetici olarak atanması sık sık gündeme getirilmiş, ancak herhangi bir faaliyette bulunulmamıştır. Bu nedenle de yönetici yetiştirme konusunda değişik kaynaklara yönelme başlamıştır (Kayıkçı, 2001; Şimşek, 2003; Günay, 2004).

Bu modelin uygulandığı dönemde, 1993 yılında gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şurası'nda yönetici yetiştirmenin önemine dikkat çekilmiş, okul yöneticilerinin hizmet öncesi yetiştirilmelerinin üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Eğitim Yönetimi

ve Planlaması Bölümlerinde Eğitim Yönetimi Lisans Programı ile gerçekleştirilmesi gerektiği ve bu programı alan öğrencilerin lisans öğrenimleri sırasında okul yönetimi stajı yapmaları savunulmuştur. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da (1985-1989) eğitim yöneticiliği detaylı olarak ele alınarak okul yöneticiliğinin bir meslek olması, yöneticilerin seçiminde ölçütler getirilmesi, yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi konularında çeşitli kararlar alınmıştır.

2.1.1.1.3. Sınav Modeli

Sınav modeli, tam olarak farklı bir yönetici yetiştirme modeli değildir. Yönetici yetiştirmede geleneksel çıraklık modelini temel almaktadır (Şimşek, 2003). Çıraklık modelinden farklı olarak okul yöneticiliğine atamada bazı ek ölçütler (herhangi bir alanda yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, öğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış eseri olmak) kullanılmaya başlanmıştır.

Sınav modeli, 1998 tarihinde yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelik ile getirilen sınav uygulaması ile başlamıştır. Okul yöneticisi adaylarının yönetici olarak atanabilmeleri için adayların Yönetici Seçme Sınavına girmiş olmaları ve en az 70 puan almış olmaları ön koşul olarak belirtilmiştir. Sınavda başarılı olan adaylar 120 saatlik hizmet içi eğitim programına katılmış ve başarılı olanlar beş yıl geçerliği olan yöneticilik sertifikası almışlardır (Balcı, 2008). Bu anlamda, adı geçen uygulama bir ayıklama mekanizması olarak işlev görmüştür (Şimşek, 2003).

2.1.1.1.4. Keyfilik Dönemi

Sınav uygulamasının kaldırıldığı dönemi tanımlar. 1999 yılından itibaren yapılan yöneticilik sınavı uygulamasından en son 11 Ocak 2004'te çıkarılan yönetmelikte bahsedilmiş, fakat 13 Nisan 2007 günlü 26492 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği ile kaldırılarak 5 yıl yapılmamıştır. Neden kaldırıldığı anlaşılamayan sınav uygulaması, 13 Ağustos 2009'da çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik ile tekrar uygulamaya konmuştur (MEB, 2004; MEB, 2007; MEB, 2008; MEB, 2009). Bu durum, Türkiye'de okul müdürlerinin

atanmasının herhangi bir kuralın ve standardın olmadığını (Balcı, 2008) ve model tanımlamasının tekrar güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Akın, 2012).

2.1.1.2. Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

2.1.1.2.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

Türkiye’de şu anda geçerli olan okul yöneticilerinin görevlendirilmesi ile ilgili yasal dayanak 6 Ekim 2015 günlü 29494 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik’tir. Bu yönetmeliğe göre; okul ve kurum yöneticilerinin görevlendirmeleri il milli eğitim müdürünün teklifi ve valiliğin onayı ile dört yıllığına yapılmaktadır.

Yönetmeliğe göre yönetici olarak görevlendirilecek kişilerde yükseköğretim mezunu olma; Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olma; görevlendirileceği eğitim kurumunda alanı itibarıyla öğretmen olarak atanabilme şartını taşıyor olma ve son dört yıl içinde adlî veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olma genel şartları aranır. Müdür olarak görevlendirileceklerin özel şartlardan en az birini taşımaları yeterlidir ve bu özel şartlar: Müdür olarak görev yapmış olma; müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olma; kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olma; Bakanlığın eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı dışındaki şube müdürü veya daha üstü kadrolarda görev yapmış olma şeklindedir.

Eğitim kurumu yöneticiliği için sözlü değerlendirme sınavı, yardımcılıklar için yazılı sınav yapılır. Değerlendirme komisyonunda; il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, il millî eğitim müdürünce belirlenecek iki ilçe millî eğitim müdürü ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan iki şube müdürü yer alır. Değerlendirme komisyonu; müdür adaylarını, Yönetici Değerlendirme Formuna göre değerlendirmekle görevlidir. Sözlü sınav komisyonu; il millî eğitim müdürünün görevlendireceği bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya bir ilçe millî eğitim müdürünün başkanlığında, il millî eğitim müdürünce il millî eğitim müdürlüğünden belirlenen bir şube müdürü ile farklı ilçe millî eğitim müdürlüklerinden belirlenen üç şube müdüründen oluşur.

Müdür olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan adayların görevlendirmeye esas puanları; değerlendirme puanı (Yönetici Değerlendirme Formu kullanılarak hesaplanan) ile sözlü sınavda verilen puanın aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Görevlendirmeye esas puanlar, kesin sonuçların ilan edildiği tarihten itibaren en fazla bir yıl süreyle olmak üzere bu kapsamda yapılacak bir sonraki değerlendirme tarihine kadar geçerlidir. Sözlü sınavda adaylar mevzuat, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti, genel kültür konularında değerlendirmeye tabi tutulur. Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı adaylarından, Bakanlıkça veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca test usulü ile yapılan yazılı sınavda 100 puan üzerinden 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Yazılı sınav sonuçları, kesin sonuçların ilan edildiği tarihten itibaren en fazla bir yıl süreyle olmak üzere bu kapsamda yapılacak bir sonraki sınav tarihine kadar geçerlidir.

Yönetmelik ile okul yöneticilerinin seçilmesi ve görev süresinin uzatılmasına ilişkin açık hükümler getirmesine rağmen, yönetici yetiştirme süreci ve uygulanacak programlarla ilgili herhangi bir düzenleme bulunmamaktadır. Genel olarak Türkiye'deki yönetici seçme ve atama koşulları Tablo 1'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1. Türkiye'de Yönetici Seçilme Prosedürleri

BOYUT	AÇIKLAMA
<i>Genel Yaklaşım</i>	Merkeziyetçi bir yaklaşım (Milli Eğitim Bakanlığına bağlı)
<i>Seçim Organı</i>	İl millî eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı
<i>Reklam ve Pazarlama</i>	Yönetici görevlendirmeleri takvimi her yıl Bakanlıkça belirlenerek Bakanlık internet sitesinde duyurulur ve valiliklere yazı ile bildirilir.
<i>İş Profili</i>	Atanmak üzere başvurulacak eğitim kurumuna alanı itibariyle öğretmen olarak atanabilmek
<i>Ön Koşullar</i>	Lisans mezunu olmak, öğretmen olmak, son dört yıl içinde adli veya idarî soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak
<i>Seçim Yöntemleri</i>	Sözlü değerlendirmenin (%50) yanında bazı kriterlere (eğitim, alınan ödül ve cezalar, kariyer, yöneticilik, öğretmenlik hizmet süreleri vs.) göre de değerlendirmeler (%50) yapılmaktadır.
<i>Seçim Kriterleri</i>	Değerlendirme sonucunda 100 puan üzerinden 70 ve üzeri puan almış olma
<i>Değerlendirme</i>	Değerlendirme Komisyonu ve Sözlü Sınav komisyonu tarafından

2.1.1.2.2. Hizmet Öncesi Eğitim

Türkiye'de eğitim yöneticiliği görevine atanabilmek için hizmet öncesi eğitim ile ilgili yasal zorunluluk bulunmamaktadır.

2.1.1.2.3. Hizmet İçi Eğitim

Türkiye’de okul yöneticileri için düzenlenen hizmet içi eğitimler, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, Üniversiteler ve Sivil Toplum Kuruluşları işbirliğinde yapılmış ve devam etmekte olan çalışmalar veya projeler aracılığı ile gerçekleştirilir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili önemli görevler üstlenen diğer kuruluşlardan bazıları da aşağıdaki gibidir (Kaya, 1984, s. 244-255; Kayıkçı, 2001; Günay, 2004; Helvacı, 2007)

- Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) Uzmanlık Programı,
- Merkezî Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP),
- Millî Eğitim Akademisi,
- Üniversiteler.

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE)

1953 yılında kurulan TODAİE, yönetimde verimliliği ve hizmetin niteliğini artırma çabalarına destek olmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, yürütmekte olduğu yüksek lisans düzeyindeki yönetici yetiştirme programları ile kurum ve kuruluşların gereksinim duydukları yöneticileri yetiştirmek için çok sayıdaki kısa süreli kurs, seminer ve benzeri eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Bu durum, Türkiye’de eğitim yönetiminin kamu yönetiminin bir alt alanı olarak ele alındığının bir göstergesidir (TODAİ).

Merkezî Hükûmet Teşkilâtı Araştırma Projesi (MEHTAP)

MEHTAP, planlı kalkınma döneminde merkezi hükümet alanındaki en kapsamlı araştırmadır. Bu yönüyle daha sonra yapılan idari reform çalışmalarına rehber olmuştur (Sevinç, 2014). 1962 yılında hazırlanan raporda eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümlerin açılması ele alınmıştır (Cemaloğlu, 2005; Akkuş, 2011).

Millî Eğitim Akademisi

Hizmet içi eğitim, personeli geliştirerek işini en iyi şekilde yapmasını sağlayacak becerileri kazandırmaktır. Bu nedenle hizmet içi eğitimler okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Yirci, 2009). 23.10.1989 tarihli 385 sayılı kanun hükmünde kararname ile kurulması öngörülen Millî Eğitim Akademisi, eğitim yöneticiliğinin Bakanlık tarafından bir uzmanlık alanı olarak algılanmasını sağlayan

önemli bir adımdır. Akademi, eğitim yöneticisi yetiştirirken eğitim ve öğretimde verimliliğin artmasına, gelişmelerin sağlanması için gerekli hizmet içi çalışmalarının yapılmasına ve bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesine de olanak tanımaktadır (Günay, 2004).

Üniversiteler

Üniversiteler de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde önemli bir misyona sahiptir. Türkiye’de üniversiteler bünyesinde eğitim yönetimi alanında lisans düzeyinde herhangi bir eğitim verilmezken, yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans ve doktora programları ile eğitimler verilmektedir.

2.1.2. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) Eğitim Sistemi

ABD’de eğitimin örgütlenmesi yerel kontrollerle sağlanır. Eğitimin örgütlenmesi ve yürütülmesi federal hükümetlerin sorumluluğundadır. Dahası, bu federal yapılanma içinde her eyaletin eğitim örgütlenmesi dağınık bir yapıya sahiptir. Her eyalet idari ve mali özerkliğe sahip eğitim bölgelerine ayrılmıştır. ABD’de eyaletler tarafından yönetilen 50’nin üzerinde farklı eğitim sistemi olduğu söylenebilir (Bolay ve diğerleri, 1996, s.98; Erdoğan, 1997, s.71; Şimşek, 2003; Huber ve Hiltmann, 2010, s.322). Bu durum, ABD’nin okul yöneticilerini yetiştiren sistemlerinin daima karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşim halinde bulunan karmaşık bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Özellikle eğitim sektöründe karar verme süreçlerinin farklı yerel yönetim tarafından gerçekleştirilmesinin okul müdürlerinin görev ve fonksiyon yelpazeleri üzerinde ciddi etkilerinin hissedilmesine neden olmaktadır (Huber, 2010, s.322).

Yöneticiliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği ABD’de meslek öncesi okul yöneticilerinin yetiştirme programlarının yüzyıla yakın bir geçmişi vardır (Kayıkçı, 2001; Oyman ve Turan, 2014) ve okul yönetimi ile ilgili ilk ders 1881 yılında verilmiştir (Şişman ve Turan, 2002b). Yaklaşık 35 sene öncesine bakıldığında dünyanın hiçbir ülkesinde ulusal bir okul lideri hazırlama ile ilgili herhangi bir standart veya programın olmaması dikkat çekicidir. 1980 yılından sonra ise ABD, okul yöneticileri için sahip olmaları gereken yeterlikleri kazanmalarını sağlayacak hizmet öncesi hazırlık veya sertifika programları hazırlayan ender ülkelerden biri ve aynı zamanda eğitim

yönetimi ile eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda en deneyimli ve en iyi ülke ünvanına sahip olmuştur (Hallinger, 2003, s.3).

2.1.2.1. ABD’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

2.1.2.1.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

Yönetici olma şartları eyaletlere göre değişmekle birlikte aşağıdaki koşullar hemen tüm eyaletlerde ön şarttır (Kimbrough ve Burkett, 1990, akt. Aydın, 2002; Güçlü ve Bayrakçı, 2004):

1. Öğretmenlik sertifikasına sahip olmak,
2. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesi almış olmak,
3. Eğitim yönetimi ile ilgili bir programa katılmış ve bir sertifika almış olmak,
4. Kamu okullarında 8 yıllık deneyimi olmak,
5. Staj ve alan tecrübesine sahip olmak,
6. Yönetim kurullarınca kabul edilecek niteliklere sahip olmak.

Eğitim politikalarında eyaletler bazında görülen farklar, okul yönetim bölgeleri için de geçerlidir. ABD’de pek çok okul sistemi bölgede kimlerin okul müdürü olabileceğini saptamak üzere değerlendirme merkezlerinden faydalanmaktadır. Okul yönetim bölgelerinde farklar ve bireyselleşmeler nedeni ile her okul yönetici seçim kriterleri okul tarafından kurulan seçim komiteleri tarafından belirlemektedir (Ubben ve Hughes, 1992, s.9, akt. Aydın, 2002; Huber, 2010, s.322). Çoğu zaman, komiteler, (ön) seçim işlemlerini başka danışmanlara devrederler ya da personel danışmanları veya personel istihdam kuruluşlarının desteği ile birlikte yürütürler.

Eyaletlere göre değişen yıl süresince aktif öğretmenlik yapmış yönetici adayları eyalet üniversitelerinde veya özel üniversitelerde eğitim yönetimi alanında bir lisansüstü derece yapmak zorundadırlar. Yönetici adayı öğretmenlerden bazıları doğrudan müdür olarak atanırken, bazıları da önce müdür yardımcısı, okul ya da bölge düzeyinde yönetsel işlerde deneyim kazandıktan sonra atanırlar (Balyer ve Gündüz, 2011).

Genel olarak ABD’deki yönetici seçme ve atama koşulları Tablo 2’deki gibi özetlenebilir.

Tablo 2. ABD’de Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri

BOYUT	AÇIKLAMA
<i>Genel Yaklaşım</i>	Ademi merkezîyetçi (sorumluluk okullarda) bir yaklaşım
<i>Seçim Organı</i>	En çok okul tarafından kurulan işe alım veya seçim komiteleri etkin olarak görevlidir. Bazen personel danışmanları veya personel işe alım ajansları veya Okul Kurulu Dernekler hizmetleri tarafından desteklenmektedir.
<i>Reklam ve Pazarlama</i>	Müdür ihtiyacı kariyer panoları, gazeteler, internet vb. aracılığı ile ilan edilmektedir. İşe alım şirketleri de ayrıca okullara veya gerekli yerlere e-postalar ve broşürler göndermektedir.
<i>İş Profili</i>	Adaylardan ilgili okulun gereksinimlerine göre hazırlanmış ve genel iş profilini yansıtan ulusal standartlar aranır
<i>Ön Koşullar</i>	Lisans öğretimi, yeterli üniversite yüksek lisans, yönetici lisansı istenmektedir.
<i>Seçim Yöntemleri</i>	Testler uygulanmaktadır. Lisansları alırken bu testlerden faydalanılmaktadır fakat testlerin aralarında büyük farklılıklar vardır. Örneğin psikolojik testler aracılığıyla öz-değerlendirme testleri. Özgeçmiş analizleri, yazılı soruları, referans mektupları, mülakatlar ve değerlendirme merkezlerinin cevapları değerlendirilerek yönetici seçimi yapılmaktadır.
<i>Seçim Kriterleri</i>	Seçimler merkezi olarak gerçekleştirilmediğinden dolayı seçim kriterleri ile ilgili sonuçlara ulaşılamamıştır.
<i>Değerlendirme</i>	Ortaöğretim Okul Yöneticileri Ulusal Derneği (NASSP-National Association of Secondary School Principals) kendi değerlendirme merkezi prosedürlerine sahiptir. Değerlendirme merkezleri heterojen yapıya sahiptir. Aslında seçim komitesinin heterojen yapısı değerlendirmenin yapılması konusunda bazen dezavantaj olmaktadır. Bu nedenle de seçim yöntemleri ile ilgili hiçbir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır.

Kaynak: Huber, S. G., ve Hiltmann, M. (2010). The Recruitment and Selection of School Leaders – First Findings of an International Comparison. S. G. Huber içinde, *School Leadership: International Perspectives* (s. 303-325). London New York, Springer Science+Business Media B.V.

2.1.2.1.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

ABD’de okul yöneticiliğine atanmak için adayların eğitim fakültesi mezunu olması, öğretim deneyiminin olması ve lisansüstü eğitim almış olması şartlarının yanında eğitim yönetimi alanında çok iyi yetişmiş olma şartı da aranmaktadır (Aydın, 2002; Yan ve Ehrich, 2009). ABD’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde izlenen politikalar, hizmet öncesi eğitim, başlangıç sertifikası, alana hazırlık ve sürekli mesleki gelişimler için oluşturulan *standartlar* üzerine kurulmuş bir sistem olarak düşünülebilir. Bu durum hiç kuşkusuz, devlet yöneticisi kalite politikası üzerinde de önemli etkiye sahip olan ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium-*Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu*) standartlarını aklı getirmektedir. ISLLC standartları, hizmet öncesi program standartlarına, aday değerlendirmeye, lisans derecelerine, program akreditasyonuna ve lisansüstü danışmanlığa da etki etmektedir

(Pounder, 2011) ve düzenlenen programlar, ISLLC olarak bilinen bu standartlara sıkı sıkıya bağlıdır.

Eğitim Yöneticiliği Ulusal Politika Komitesi (Council of Chief State School Officers) ve Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyinin (National Policy Board on Educational Administration -NPBEA) işbirliği ile okul liderliğini geliştirme programlarını güçlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan ISLLC (Interstate School Leaders Licensure Consortium) standartları, ABD’de okul müdürlerinin göreve başlamaları için sahip olmaları gereken standartları ve yeterlik alanlarını tanımlamaktadır (Van Meter ve Murphy, 1997; Bush ve Jackson, 2002, s. 418; Hale ve Moorman, 2003, s.2; Murphy, 2005; Darling-Hammond ve diğerleri, 2007). ISLLC standartları, ilk kez 1996 yılında yayımlanmış ve 2008 ve 2014 yıllarında tekrar düzenlenmiştir. ISLLC standartları konsorsiyumdaki 45 eyalet tarafından onaylanmıştır. ISLLC’ye (1996; 2008; 2014) göre ABD’de görevli tüm okul yöneticileri için bu standartlar geçerlidir (Ahi, 2011). Eğitim liderleri için ISLLC (2008) standartları oluşturulurken özellikle şu ilkelere dikkat edilmektedir:

1. Öğrenci öğrenmesini merkeze almalıdır;
2. Okul liderinin değişen rolünü göz önünde bulundurmalıdır;
3. Okul liderliğinin işbirlikçi doğasını ortaya koymalıdır;
4. Mesleğin (okul yöneticiliğinin) kalitesini artırmalıdır;
5. Okul liderlerinin ölçme ve değerlendirmesi için performans dayalı sistemler kullanmalıdır;
6. Birleştirici ve uyumlu olmalıdır;
7. Okul toplumundaki bütün paydaşlara her türlü erişim, fırsat ve gelişim imkânı sağlamalıdır.

ISLLC (2008) raporunda yer alan altı standart da aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Standart 1: Öğrenme için geniş bir paylaşılan vizyon oluşturma

Bir eğitim lideri, paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu oluşturarak, gelişmeyi, birleşmeyi ve uygulamayı kolaylaştırarak her öğrencinin başarısını destekler.

Standart 2: Öğrenci öğrenmesi ve personelin mesleki gelişimi için elverişli okul kültürü ve öğretim programı geliştirme

Eğitim lideri, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültürü, iklimi ve eğitim programının oluşturulması, desteklenmesi ve sürdürülmesi için çaba sarfeder.

Standart 3: Güvenli, verimli ve etkili öğrenme ortamı için organizasyon, operasyon ve kaynakların etkin yönetimi sağlama

Eğitim lideri, güvenli, yeterli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için bütün kaynakların etkin kullanılmasını sağlayarak öğrencilerin tümünün başarısını destekler.

Standart 4: Öğretim yeleri ve okul toplumu yeleri ile işbirliği yapma ve çeşitli toplum çıkarlarına ve ihtiyaçlarına cevap verme ve toplum kaynakları seferber etme

Eğitim lideri, ailelerle ve okul toplumunun diğer üyeleriyle işbirliği yaparak, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için toplum kaynaklarını seferber eder ve böylece tüm öğrencilerin başarısını destekler.

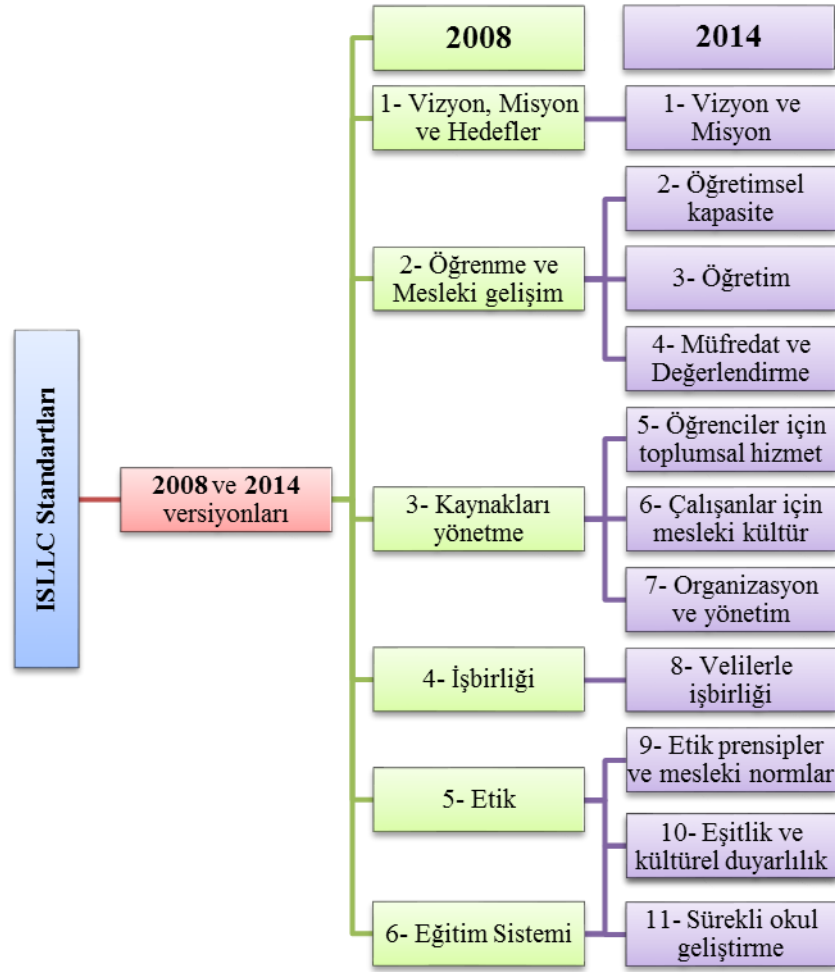
Standard 5: Dürüst, adil ve etik bir şekilde hareket etme

Eğitim lideri, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için dürüst, adil ve etik davranışlar sergiler.

Standart 6: Siyasi, sosyal, hukuki ve kültürel bağlamları etkileme, anlama ve tepki verme

Eğitim lideri bütün öğrencilerin başarısı için, siyasi, sosyal, hukuki ve kültürel bağlamları etkiler, anlar ve onlara cevap verir.

2014'te revize edilen ISLLC raporunda eğitim liderleri için 11 tane standart yer almaktadır. 2008 ile 2014 yıllarında düzenlenen raporlarda belirlenen standartlar arasındaki ilişki şekil 1' de gösterildiği gibidir (Council of Chief State School Officers, 2014). Taslak niteliğindeki standartların yeni düzenlenmiş kapsamı aşağdaki gibi özetlenebilir:



Şekil 1. ISLLC Standartlarının 2008 ve 2014 Yıllarında Oluşturulan Versiyonları

Kaynak: Council of Chief State School Officers. (2014, XX). *2014 ISLLC Standards*, Washington, DC: Author.

Standart 1: Vizyon ve Misyon

Bir eğitimsel lider, bütün okul toplum üyelerinin paylaştığı öğrenci merkezli kaliteli bir vizyonun gelişimi, uygulaması ve yönetimini sağlayarak her öğrencinin esenliği ve başarısını destekler.

Standart 2: Öğretimsel kapasite

Bir eğitim lideri öğretim kapasitesini artırarak her öğrenci başarısını ve refahını destekler.

Standart 3: Öğretim

Bir eğitim lideri öğrencinin öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak öğretimi geliştirerek her öğrencinin başarısını ve refahını sağlar.

Standart 4: Müfredat ve değerlendirme

Bir eğitim lideri sağlam ve anlamlı müfredat ve değerlendirme programları geliştirerek, her öğrencinin başarısını ve refahını sağlar.

Standart 5: Öğrenciler için hizmetler topluluğu

Bir eğitim lideri destekleyici ilişkiler ve özenle oluşturulmuş bir kültür özelliğine sahip kapsamlı bir okul iklimi geliştirerek her öğrencinin başarısını ve refahını sağlar.

Standart 6: Öğretmenler ve çalışanlar için mesleki kültür

Bir eğitim lideri öğretmenler ve diğer çalışanlar için mesleki normlar dizisi geliştirerek her öğrencinin başarısını ve refahını sağlar.

Standart 7: Organizasyon ve yönetim

Bir eğitim lideri öğrencilerin sosyal ve akademik öğrenmesini teşvik etmek için okulun etkin ve verimli yönetimini sağlayarak her öğrencinin başarısını ve refahını sağlar.

Standart 8: Velilerle işbirliği

Bir eğitim lideri aileler ve diğer paydaşlar için katılım toplulukları oluşturarak öğrencinin başarısını ve refahını sağlar.

Standart 9: Etik prensipler ve mesleki normlar

Bir eğitim lideri etik ilkeler ve mesleki normlara bağlı kalarak her öğrencinin başarı ve refahını sağlar.

Standart 10: Eşitlik ve kültürel duyarlılık

Bir eğitim lideri adil ve kültürel açıdan duyarlı okulun gelişimini sağlayarak her öğrencinin başarı ve refahını sağlar.

Standart 11: Sürekli okul geliştirme

Bir eğitim lideri, sürekli okul iyileştirme kültürünün gelişmesini sağlayarak her öğrencinin başarı ve refahını sağlar.

Bu standartlara göre düzenlenen eğitim yöneticiliği programlarındaki derslerde özellikle bilimsel araştırma temelleri, personel değerlendirme, okul yönetimi, okul toplum ilişkileri, okul hukuku, okul muhasebesi ve bütçelendirme, program geliştirme ve değerlendirme, araştırma projesi, veri analizi ve teknoloji, halkla ilişkiler, eğitim politikaları, danışmanlık, denetleme ve liderlik yönetimi gibi konular yer almaktadır (Providence College, 2012). Bu durum aslında, okul yöneticilerinin hizmet öncesi almaları gereken eğitime verilen öneme vurgu yapmaktadır. Müdür adayları eğitimleri

sirasında teori ve uygulamanın aynı anda gerçekleştiği gerçek okul ortamlarına giderek ortaya çıkan problemlerin çözümü için çalışmaktadırlar. Bugün “okul liderliği en iyi şekilde okul ortamında öğretilir ve öğrenilebilir” ifadesi ABD’nin müdür hazırlama programlarının ortak felsefesi olarak belirtilmektedir (Korkmaz, 2005).

2.1.2.1.2.1. Hizmet Öncesi Eğitim

ABD’de hizmet öncesi eğitimler için üniversite ile bölge işbirliği ayrı bir öneme sahiptir. Hizmet öncesi programlara katılacak müdür adayının son 2-3 yıl içerisinde başarılı bir performans göstermiş olması, öğretim stratejileri ile ilgili güçlü bir bilgi birikimine sahip olması ve etik değerlere bağlı olması gerekir. Bu şartların yanı sıra adaylar başvurularda başvuru mektubu, özgeçmiş, transkript belgeleri ile birisi halen birlikte çalıştığı üst amirlerinden alınmak üzere iki referans mektubunu da sunmaları gerekir. Özellikle amirinden alınan referansta, başvuran adayın çalıştığı kurumda bir liderlik vasfının olup olmadığı önemle vurgulanmalıdır (Balyer ve Gündüz, 2011). Ayrıca bir adayın okul yöneticisi olarak göreve başlamadan önce sahip olması gereken ve hizmet öncesi program kapsamında verilen bilgi ve beceriler aşağıda sıralandığı gibidir (Murphy ve Hallinger, 1992, s.74; Huber, 2002, s.277):

- Okullaşma üzerindeki toplumsal ve kültürel etkiler,
- Öğretme ve öğrenme süreçleri ve okul gelişim,
- Organizasyon teorisi, örgütsel çalışmaların metodolojileri ve politika analizi,
- Liderlik ve yönetim süreçleri ve işlevleri,
- Politika çalışmaları ve eğitim politikaları,
- Eğitimin ahlaki ve etik boyutları.

Bu bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan hizmet öncesi eğitimlerin program süreleri, staj programları ve öğretim içeriği eğitimi veren kurum veya kuruluşa göre değişmektedir. Üniversitelerin bünyesinde yer alan yetiştirme programlarının hemen hemen tamamı klasik program içeriklerinden ziyade program geliştirme ve öğretim liderliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Personel gelişimine daha çok ağırlık verilmektedir. Derslerde simülasyonlar, durum çalışmaları, problem-temelli öğrenme ve uygulama ile bütünleşik program içerikleri kullanılmaktadır. Yetiştirme programlarının önemli bir ögesini deneyim oluşturmaktan dolayı, klinik uygulama, grup süreçleri, katılımlı liderlik süreçleri, koordinasyon sağlama, etkili iletişim becerileri ve katılımlı

karar verme gibi yaklaşımlardan da faydalanılmaya çalışılmaktadır (Mulkeen ve Cooper, 1992; Murphy ve Hallinger, 1992; Şimşek, 2003).

2.1.2.1.2.2. Mentorluk

ABD’de üniversiteler ile ortaklaşa yürütülen hizmet öncesi eğitim programlarının içeriği, pratik deneyimle temellendirmek ve desteklemek için iki yıl sürer ve mentorluk, iyi planlanmış bir lider geliştirme programının en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Daresh ve Playko, 1992). Programa katılan her adayın bir mentor müdürü bulunur ve stajyer müdürün başarısında mentor müdürün etkisi çok büyüktür (Stevenson, 2008, s.23). Bu programın özelliği, programın müdür adaylarının çalıştıkları yerlerde verilmesi, sürecin ortak planlanması, programa katılanlara mentorluk uygulamasıdır. Böyle bir programa ihtiyacın olup olmadığına, okul bölgeleri ile üniversitelerin lider yetiştirme program yürütücülerinin ortak toplantıları sonucunda karar verilir. Bu karar toplantıları süresince -ilerleyen zamanlarda- ne kadar müdüre ihtiyaç duyulacağından programın içeriğine kadar bütün hususlar ele alınmaktadır. Üniversiteler ile okullar arasındaki mesafenin fazla olduğu durumlarda, eğitim çalışılan yerde verilmektedir. Bu programda adayların 27 ders kredisi almaları ve 24 ay devam etmeleri zorunludur. Bazen program ortak gruplar formatında gerçekleştirilebilir. Ortak grup programları 24 aylık bir süreyi kapsar ve adayların diğer bölgeleri ziyaret etmelerine olanak tanınır. Eğitim bölgeleri tarafından mali olarak desteklenen bu programları tamamlayanlar müdürlük görevlerine başlayabilirler (Balyer ve Gündüz, 2011).

ABD’de her eyalette mentorluk; sponsorluk, usta müdür, lider müdür, akran desteği, danışmanlık, sosyalleşme ve koçluk gibi çeşitli şekillerde kavramsallaşmıştır. Örneğin, Ontario’da aday yöneticinin liderlik potansiyeli tespit edilip ve geliştirildiği için mentorluk *sponsorluk* olarak kabul edilmektedir. Merkezlerin çoğu mentorluğu *koçluk* olarak nitelendirmektedir. Şikago’da (örneğin, LIFT-Leadership Initiative for Transformation- programı) yeni müdürlerle altı ay boyunca çalışacak *usta müdür*lerden söz edilirken, Ohio’da aday okul müdürleri için hazırlanan programda *lider müdürler* tarafından yapılan koçluklar söz konusudur. Bazı yerlerde de *çevrimiçi mentorluk* hizmetleri de sunulmaktadır (Bush ve Jackson, 2002).

Mentorluğun diğer bir modeli *staj*dır. Şikago LIFT programı son derece planlı altı aylık staj bileşeni içeren lider yetiştirme programıdır. Güney Karolayna'da MSA (Masters in Schools Administration) başarılı okulların deneyimli müdürleri ile bir yıllık staj ardından bir yıl tam zamanlı katılımı içeriir (Bush ve Jackson, 2002). Üniversite öğretim elemanı bu süreçte programın ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını, stajyerlik standartlarını ve gerekliliklerini denetlemekle sorumludur (Young, 2007, s.45, akt. Balyer ve Gündüz, 2011).

2.1.2.1.2.3. Hizmet İçi Eğitimler

ABD'de hizmet öncesi için önceden belirlenen zorunlu koşullar hizmet sırasında da eğitilmeye katılma şartı olarak kendini göstermektedir. Özellikle birçok hizmet öncesi eğitim programının tam olarak müdürleri yetiştirmek için yeterli olmadığından, bazı eyaletlerde yöneticilerin yeterliklerini koruyabilmeleri için sürekli eğitim kurslarına gitme zorunluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle bazı kuruluşlar görevdeki müdürlere hizmet içi programlar düzenlemektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Okul müdürlerinin yetiştirilmesi için pek çok kar amaçlı ya da kar amacı gütmeyen dernek ve kuruluş vardır (Akın, 2012). 1986-1990 yılları arasında ABD okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili projelere 30 milyon dolar harcamış ve bu tarihten itibaren çeşitli eyaletlerde 150'den fazla okul yöneticisi yetiştirme programı veya merkezi açılmıştır (Hallinger, 2002, s.9; Şimşek, 2003).

1990'ların sonundan itibaren birçok eyalet birbirlerinden bağımsız olarak verdikleri liderlik hazırlama programlarının hem yapılarını hem de içeriklerini tamamen değiştirerek önemli değişiklikler yapmıştır (Pounder, 2011; Roach, Smith ve Boutin, 2011). Bu değişikliklerin ana konusu eğitsel liderlerin nerede ve nasıl yetiştirilecekleri olmuştur. Günümüzde de ABD'de müdürler, üniversiteler ve özel müdür yetiştirme programları olmak üzere iki farklı kaynaktan yetiştirilmektedir (Korkmaz, 2005).

ABD'de lider hazırlama programları kapsamında federal hükümetlerin düzenlediği zorunlu sertifika programlarının önemli bir yeri vardır. Bu programların yanında federal hükümetin desteklediği LEAD (The Leadership Development Act) olarak bilinen liderlik geliştirme yasası okul yöneticisi yetiştirilmesini sağlayan en önemli çalışmalardan biridir. Bazı mesleki ve özel kuruluşlar ile dernekler ulusal düzeyde okul yöneticilerine dönük sertifika ve hizmet içi eğitim programlarının

düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (American Association of School Administrators–AASA), Ulusal Ortaöğretim Okul Müdürleri Derneği (The National Association of Secondary School Principals-NASSP) ve Ulusal İlköğretim Okul Müdürleri Derneği (The National Association of Elementary School Principals-NAESP) bu örgütler arasında yer almaktadır. Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konseyi (The National Council of Professors of Educational Administration–NCPEA) ve Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (The University Council for Educational Administration–UCEA) adlı kuruluşlar ise ABD’de eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenlerin üyesi olduğu ulusal düzeyde iki önemli dernektir (Şişman ve Turan, 2002b).

Programlarda ders verenlerin bir kısmı üniversite öğretim elemanlarıdır. Eyaletlerle birlikte yerel okul bölgeleri ve bölge hizmet merkezleri okul müdürleri için hizmet içi eğitimler düzenlemekte ve eğitim süreçlerinde üniversite profesörleri yer almaktadır (McIntyre, 2001, s.30, akt. Balyer ve Gündüz, 2011). Bazı hizmet içi programlar da yöneticilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak için iki yıllık liderlik semineri dizisi halinde düzenlenir. Bu programlar kapsamında yaz çalıştaylarının yanında öğretim yılı içinde çalıştaylar yapılmakta ve kişisel mentorluk için çeşitli fırsatlar sunulmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin kendilerini sürekli yenilemeleri ve kendi çalışmalarını ile ilgili ilkeleri sürekli canlı tutmaları için ulusal düzeyde eyalet ve il bünyesinde seminerler, çalıştaylar ve yaz enstitülerinde güncel konuları içeren konferanslar yapılmaktadır (Taipale, 2012).

2.1.2.1.2.4. Meslektaş Destekli Liderlik

Uzak Batı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Laboratuvarı 1983 yılında öğretimsel yönetim programı kapsamında müdürlerin profesyonel gelişimlerini sağlamak için *Meslektaş Destekli Liderlik* (Peer-Assisted Leadership-PAL) programını başlatmıştır. Programın temel özelliği müdürlerin birbirlerine yardım ederek daha iyi bir öğretimsel lider olmalarını sağlamaktır. PAL programının dört temel hedefi vardır (Barnett ve Long, 1986, s.672; Barnett, 1990):

1. Müdürlerin kendilerini ve diğer müdürlerin yönetim davranışlarını analiz edebilmek için becerilerini geliştirmelerine yardım etmek,
2. Diğer okul müdürlerinin nasıl liderlik yaptıklarını öğrenmelerine fırsat vermek,

3. Meslektaşlarından destek almayı sağlamak,
4. Müdürlerin kendi okul düzenleri ile öğretimsel liderliğin genel çerçevesini bütünleştirmelerine yardım etmek

PAL eğitiminde müdürler, bir sene boyunca meslektaşları ile ilgili bilgi toplarlar. Onların becerilerini öğrenirler, geliştirirler, uygularlar ve bu bilgileri -yararlı bir şekilde- onlarla paylaşırlar. Altı haftalık aralıklarla ve altı tam günlük toplantılar düzenlenmektedir. Eğitimciler simülasyonlar, uygulamalar ve geri bildirimler sunmaktadırlar. Toplantılar arasında müdürler becerilerini meslektaşlarının belirttiği şekilde uygularlar ve sonra da uygulamalarının sonuçlarını görüşürler. Altı toplantı sonunda müdürler meslektaşlarının öğretimsel yönetim aktivitelerini gruba sunmaya hazır olurlar. Bu programın parçası olan müdürler, deneyimlerden çok fazla faydalandıklarını ve bu deneyimlerinin okul yönetimine fazlasıyla yansıdığını belirtmektedirler (Barnett ve Long, 1986, s.673).

2.1.3. İngiltere’de Eğitim Sistemi

İngiltere’de Eğitim ve Beceriler Bakanlığı eğitim hizmetlerinden, ulusal eğitim politikalarının belirlenmesinden ve eğitim sisteminin bir bütün olarak yürütülmesinden sorumludur. 1990’lı yıllara kadar eğitimle ilgili kararlar yerel yönetimler tarafından verilirken, yetki okullara devredilmiş ve karar verme yetkisi merkezileştirilerek yerel yönetimlerin yetkileri azaltılmıştır (Bakioğlu ve Ülker, 2013).

İngiltere’de ilk ve orta öğretim okulları, halk okulları, gönüllü kurumlarca yönetilen okullar ve vakıf okulları olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Merkezi hükümet, yerel yönetimler, kiliseler, gönüllü kuruluşlar, eğitim kurumlarının yönetim kurulları ve öğretim kadrosu okulların paydaşlarını oluşturmaktadır (Akin, 2012). Bu okulları, okulun paydaşları tarafından oluşturulmuş bir idare organı yönetir (Bakioğlu ve Ülker, 2013).

2.1.3.1. İngiltere’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

2.1.3.1.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

İngiltere’de başöğretmenler –okul müdürleri- ve öğretmenler yerel yönetimlerce işe alınırlar fakat onlara devlet memuru statüsü verilmez. İşveren yerel yönetimler

olmasına rağmen okul çalışanlarının ve müdürlerin seçimi idare organları tarafından yapılmaktadır (Huber ve Hiltmann, 2010).

Başöğretmen olabilmek için adaylarda daha önce müdür yardımcısı veya başka bir okulda müdür olarak çalışmış olma temel şartı aranmaktadır. Adayların öğretim yeterlikleri ile ilgili başarılı bir öğretim deneyimine sahip olmaları da ön şartlar arasındadır. Çoğu okul müdürünün, özellikle okul yönetimi alanında yüksek lisansı tamamlamış olması ve aynı zamanda bir zorunluluk olmamasına rağmen birçok mesleki eğitim kurslarına katılmış olmaları da istenmektedir.

İngiltere’de yönetici seçim süreci şu şekilde işlemektedir: Bir başöğretmen ihtiyacı doğduğunda, ulusal basında özellikle de internet üzerinden (örneğin, www.tesjobs.co.uk) ilan edilir. Başöğretmenlik için uygun niteliklere sahip olanlar başvurabilirler ve süreç genellikle Yerel Eğitim Otoriteleri (Local Education Authorities-LEAs) tarafından yürütülür. Başvuru sahiplerine okul ve belli görev tanımları hakkında ayrıntılı bilgi içeren bir bilgi paketi gönderilir. Ön elemeyi geçen adaylar daha sonra yerel eğitim otoritelerinin (LEAs) danışmanlarının da yer aldığı panel modeli bir mülakata tabi tutulurlar. Mülakat ve seçim süreci normal olarak bir gün sürer ama özellikle orta dereceli okullarda çeşitli görevler ve gözlemler söz konusu olabileceği için iki ya da üç gün sürebilir. Daha büyük okullar için bazen *danışmanlar* ve *kafa avcıları* diye adlandırılan profesyonel kişiler de okul müdürü seçim ve mülakat sürecine katılır (Bolam, 2005, s.43). Belirtilen aşamaları başarıyla tamamlayan müdür adayları NPQH programına katılmaya hak kazanırlar (Bolam, 2005, s.43; Huber, 2003, s.141; National College, 2011).

Genel olarak İngiltere’de okul yöneticisi seçme ve atama koşulları Tablo 3’teki gibi özetlenebilir.

Tablo 3. İngiltere’de Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri

BOYUT	AÇIKLAMA
<i>Genel Yaklaşım</i>	Ademi merkezîyetçi (sorumluluk okullarda) bir yaklaşım
<i>Seçim Organı</i>	Okul yönetim organı
<i>Reklam ve Pazarlama</i>	Times Eğitim Desteği (Times Educational Supplement), bölgesel gazeteler ve çevrimiçi iş panoları aracılığı ile ilan edilmektedir. İhtiyaç olan okulun web sitesinden ilan edilmekte, okullara ziyaretler düzenlenmekte ya da valilikler tarafından mektuplar gönderilmektedir.
<i>İş Profili</i>	Bir kısmı okullar tarafından belirlenmiş ulusal standartlara uygunluk
<i>Ön Koşullar</i>	1 Nisan 2009’ ten itibaren zorunlu hale gelen Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler (National Professional Qualification for Headship-NPQH) programına katılmış olmak. Ayrıca Nitelikli Öğretmen Statüsüne (QTS), yeterli öğretim deneyimine ve yöneticilik deneyimine sahip olmak.
<i>Seçim Yöntemleri</i>	Ön elemelerden sonra bir daha eleme yapmak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Örneğin, panel görüşmeler veya başvuranlar tarafından yapılan sunumlar gibi. Bazen psikolojik testler, çok sık olmasa da veli temsilcileri ile görüşmeler, bazen de referans kontrolleri yapılmaktadır. Başvuru sayısına ve finansmana bağlı olarak bir değerlendirme merkezi de oluşturulabilir.
<i>Seçim Kriterleri</i>	Valiliklere göre kriterler değişmektedir. Özellikle liderlik ve yönetim becerileri, eğitim uzmanlığı ve öğrenme, NPQH yeterliliğini tamamlama, finansman ve bütçeleden anlama, toplum ile işbirliği konusunda tecrübeli olma ve okul liderliği deneyimi gibi kriterler aranmaktadır. Okulun kendi komitelerinin önerisi doğrultusunda LEA (local education authority-yerel eğitim otoritesi) tarafından atanma yapılmaktadır.
<i>Değerlendirme</i>	Okul yönetim kurulunun işe alım değerlendirme sürecini yürütmesi en çok tavsiye edilen durumdur. Ancak, değerlendirme, gayri resmi olarak gerçekleştirilmektedir. Valiliklerin deneyimleri ve hazırlıkları görüşmelerin kalitesini etkilemektedir. Resmi olarak da Ulusal Eğitimsel Değerlendirme Merkezi’nin (National Educational Assessment Centre-NEAC) yaptığı analizler geçerlidir

Kaynak: Huber, S. G. ve Hiltmann, M. (2010). The Recruitment and Selection of School Leaders – First Findings of an International Comparison. S. G. Huber içinde, *School Leadership: International Perspectives* (s. 303-325). London New York, Springer Science+Business Media B.V.

2.1.3.1.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

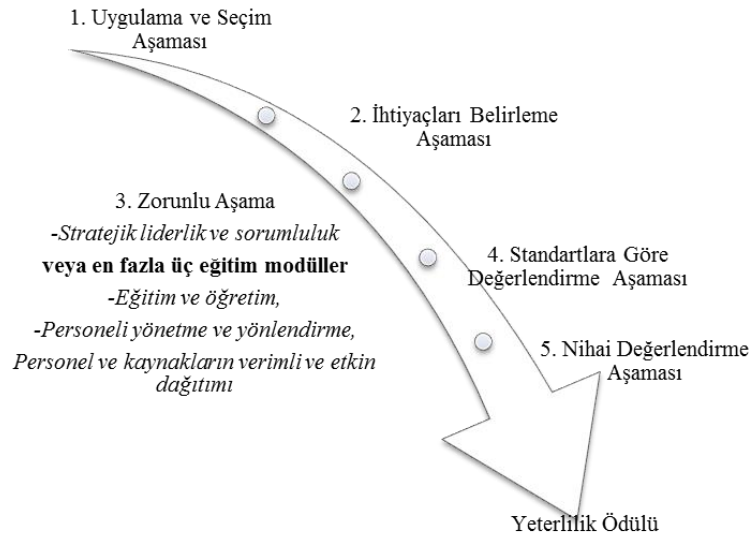
İngiltere’de 1980’lerden önce okul yönetimi eğitimlerinin organizasyonu ve finansmanı için parçalı ve tutarsız bir yapı söz konusu iken (Brundrett, 2001), 1990’lardan sonra özellikle yönetici yetiştirilmesi ile ilgili önemli adımlar atılmaya başlamıştır. İngiltere’de standartlara dayalı ve sistematik okul yönetici yetiştirme sistemleri oluşturulmuştur. Başöğretmenler için Ulusal Standartlar -National Standards for Headteachers (NSfH)-, okul müdürlerinin sahip olması gereken mesleki bilgi, anlama, beceri ve yetenekleri altı anahtar özellik çerçevesinde belirleyen standartlar dizisidir ve yetiştirme programları bu ulusal standartlara göre düzenlenmektedir

(Department of Education, 2015). İngiltere’de yönetici yetiştirme programları üç aşamadan oluşmuştur (Huber, 2010, s. 78).

- a) Hizmet öncesi eğitimler (Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler - National Professional Qualification for Headship - NPQH)
- b) Hizmete geçiş eğitimleri (Başöğretmen Liderlik ve Yönetim Programı - Headteacher Leadership and Management Programme - HEADLAMP)
- c) Hizmet içi eğitimler (Görev Başındaki Okul Müdürlerine Yönelik Liderlik Programı - Leadership Programme for Serving Heads - LPSH)

2.1.3.1.2.1. Hizmet Öncesi Eğitimler

Okul müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler (National Professional Qualification for Headship-NPQH) programı İngiltere’deki okul yöneticilerine hizmet öncesinde eğitim sunan en önemli programdır. İlk olarak 1997 yılında okul müdürü adaylarını müdürlük pozisyonlarına hazırlayacak bir program olarak başlatılmıştır (Süngü, 2013). NPQH, süre ve içerik olarak da en kapsamlı yetiştirme programıdır (Balcı ve Çinkır, 2002; Yan ve Ehrich, 2009). Ulusal düzeyde ilan edilen programa isteyen herkes başvurabilmektedir. Şekil 2’de görüldüğü gibi NPQH programının ilk hali beş aşamalıdır: Uygulama ve seçim aşaması, ihtiyaçları değerlendirme aşaması, zorunlu aşama, değerlendirme aşaması ve nihai değerlendirme aşaması.



Şekil 2. NPQH Aşamalarının İlk Hali

1. Aşama: Uygulama ve Seçim

NPQH programına katılacaklar, eğitim otoritelerinden veya okul müdürlerinden aldıkları referanslara göre uygun olduğu belirtilen adaylar arasından seçilir. Uygun olmadığına karar verilenler ertesi yıl bir daha başvurma hakkına sahiptir.

2. Aşama: İhtiyaçları Belirleme

Titiz, destekleyici ve gizli yöntemler ile gerçekleştirilen bu aşamada belirlenecek program yeterlikleri ulusal standartları (NSfH) desteklemelidir. İlk olarak adayların kendi özel eğitimleri ve kişisel gelişimleri için nelere ihtiyacı olduğu tespit edilmeye çalışılır. Buradaki amaç, adayların bireysel eylem planını oluşturmaktır. Ayrıca bu aşama ile aday yöneticinin üçüncü aşamadaki (zorunlu programdaki) tüm modülleri mi yoksa sadece tek bir modülü mü alacağı belirlenir. Adayların alacakları eğitimin süresi, modül sayısına göre 1 ile 3 sene arasında değişir (Huber, 2004, s.135).

3. Aşama: Zorunlu Aşama

Üçüncü aşama, gerçek eğitim ve gelişim modüllerini kapsar. Modüllerin sınırları NSfH program yeterlikleri ile çizilmiştir. İkinci aşamada gereksinimleri ortaya konulan adaylar için özellikle *Stratejik Liderlik ve Sorumluluk* modülü üzerinde yoğunlaşılır. Bu modül program süresinde alınması gereken zorunlu modüldür. 60 saat yüz yüze eğitimin yanında 120 saat okul temelli projelerin, bireysel çalışmaların ve çeşitli değerlendirmelerin yapıldığı toplamda 180 saatlik çalışma içerir. Bu modülde müdürün rolleri ile ilgili dört ünite yer almaktadır (Huber, 2004, s.135-136):

Birinci Ünite: Öğrenci başarısını yükseltecek stratejik bir eğitimsel vizyon geliştirme. Katılımcıların kendi okulları için uygun bir model geliştirebilecekleri bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılır.

İkinci Ünite: Yüksek kalitede eğitim ve öğretim için vizyonu uygulamaya dönüştürme. Okulun amaçlarına ulaşmak için geliştirilen vizyon adım adım planlanır ve daha sonra uygulama aktivitelerine dönüştürülür.

Üçüncü Ünite: Okulun etkililiğini izleme, değerlendirme ve gözden geçirme. Bu ünite okul gelişim işlem basamaklarının gözlemlenmesi ve değerlendirilmesine odaklanmıştır.

Dördüncü Ünite: Okul etkililiği ve verimliliği için yöneticilere, personele, öğrencilere ve velilere karşı sorumlu olma. Okul düzeyinde yüksek seviyede hesap

verme ile sorumluluğa sahip olma üzerinde yoğunlaşılır. Bu nedenle başöğretmenler için bu ünite temel konu özelliğine sahiptir.

Adaylar kendi bireysel aktivite ve eğitim planlarına göre *Stratejik Liderlik ve Sorumluluk* modülü dışında başka modüller de alırlar. Örneğin, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik konuların ele alındığı *Eğitim ve Öğretim* modülü; müdürün öğretmenlere ve diğer çalışanlarına karşı rolünün ele alındığı *Personeli Yönetme ve Yönlendirme* modülü; müdürlere kaynakların etkili kullanımına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmasına yönelik *Personel ve Kaynakların Verimli ve Etkin Dağıtımı* modülü bunlardan bazılarıdır. İngiliz eğitim sisteminde, okul personelinin seçimi ve geliştirilmesi ile bütçenin yönetimi müdürün sorumluluğunda olduğu için son modül ayrı bir önem taşımaktadır (Bush ve Jackson, 2002; Huber, 2004, s.136; Balyer ve Gündüz, 2011).

Her bir ek modül 90 (30 saat yüz yüze ve en az 60 saat okul temelli projeler ve ödevler) saattir. Derslerde ders oturumları, seminerler, atölye çalışmaları, vaka çalışmaları, simülasyon egzersizleri, grup yorum ve sunumları gibi çeşitli eğitim yöntemleri kullanılmaktadır.

4. Aşama: Standartlara Göre Değerlendirme

Modülleri bitiren adaylara, modül hedeflerine ulaşmış ulaşmadıklarını tespit etmek amacıyla ulusal standartlara dayalı bir değerlendirme yapılır. Değerlendirmeyi geçemeyen adaylar programa daha sonra tekrar katılabilirler.

5. Aşama: Nihai Değerlendirme

Nihai değerlendirme adayların müdürlük için uygun olup olmadıklarını göstermeleri için gerçekleştirilen aşamadır. Adaylar program sırasında düzenledikleri kendi çalışma portföylerini bu aşamada sunarlar (Huber ve West, 2004, s. 139).

Beş aşamalı NPQH programı, üç yıl boyunca uygulandıktan sonra tekrar düzenlenmiş ve ihtiyaçları değerlendirme aşaması kaldırılmıştır. NPQH'nin son şekline göre; programa katılacak adayların bireysel öğrenme gereksinimleri değerlendirme merkezlerinde belirlenir. Adaylarla bire bir görüşülerek, eksik ya da yetersiz oldukları ve geliştirilmeye gereksinim duydukları alanlar ile yönetim alanındaki deneyim düzeyleri belirlenir ve müdür adayı için en uygun yetiştirme planı hazırlanır (Huber ve West, 2004, s. 139; Duncan, 2002, s.10:akt. Balyer ve Gündüz, 2011).

Adayların yönetsel alandaki deneyim düzeylerine göre program "Başlangıç Aşaması", "Gelişme Aşaması" ve "Final Aşaması" olmak üzere üç seçenekten oluşmaktadır (Duncan, 2002, s.10-12; akt. Balyer ve Gündüz, 2011). *Başlangıç aşaması* yönetim alanında az deneyime sahip olan adayların yetiştirilmeye başlandığı aşamadır. Bu aşamada adaylar, yetiştirme planında öngörülen ders modüllerine katılırlar. Programın adaylar için tamamlanma süresi iki yıldır. Yönetim alanında orta derecede deneyime sahip adaylar eğitime *gelişme aşamasından* itibaren başlarlar. Bu adaylar için programın tamamlanma süresi bir yıldır. Adayların bir üst aşamaya devam edebilmeleri için değerlendirme sürecinde başarılı olmaları gerekir. Yönetim alanında oldukça deneyimli adaylar programa *final aşamasında* katılırlar. Bu adaylar için programın tamamlanma süresi 6 aydır (Duncan, 2002, s.10-12, akt. Balyer ve Gündüz, 2011).

2.1.3.1.2.2. Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri

İngiltere’de başöğretmenlere destek olmak ve eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek için yöneticilerin okullarda liderlik pozisyonuna geçtikten sonra Başöğretmen Liderlik ve Yönetim Programı (Headteacher Leadership and Management Programme-HEADLAMP) ve Görev Başındaki Okul Müdürlerine Yönelik Liderlik Programı (Leadership Programme for Serving Headteachers-LPSH) isimli iki gelişim programı sunulmaktadır (Huber ve West, 2004, s.132). Bu iki programdan HEADLAMP yönetici geçiş dönemi eğitim programıdır. Öğretmen Eğitim Kurumu (Teacher Training Agency-TTA) tarafından 1995 yılında başlatılan ve merkezi olarak finanse edilen HEADLAMP ulusal eğitim programı, özellikle müdürlük görevine atanan başöğretmenlerin ilk (iki) yıllarında liderlik ve yönetim becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerine destek olmak amacıyla ile tasarlanmıştır. HEADLAMP, yerel eğitim otoriteler, yükseköğretimler, meslek örgütleri, yönetim danışmanları ve özel sektör kuruluşlarının da arasında bulunduğu bir dizi eğitim sağlayıcı ile desteklenmektedir.

2.1.3.1.2.3. Hizmet İçi Eğitimler

İngiltere’de 1988’de çıkarılan Eğitimde Reform Kanunu (Education Reform Act-ERA) ile eğitim yöneticilerinin yönetim ve öğretim becerileri, finans yönetimi, vizyon oluşturma ve bütçe planlama konularında eğitilmeleri zorunlu hale gelmiş ve eğitim yöneticileri hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeye başlamıştır (Çetin ve Yalçın, 2002).

2000 yılından itibaren de ülke çapında görevlerinde altıncı yılını dolduran okul müdürleri için Görev Başındaki Okul Müdürlerine Yönelik Liderlik Programı (Leadership Programme for Serving Headteachers-LPSH) düzenlenmeye başlanmıştır. Başlangıçta TTA'nın sorumluluğunda olan bu program, 2001'de yeni kurulan Ulusal Okul Liderliği Okulu'nun (National College for School Leadership-NCSL) sorumluluğu altına girmiştir (Bush ve Jackson, 2002, s.422; Huber, 2003, s.140). LPSH teori ve pratiği bir araya getiren bir yaklaşımdır (Balyer ve Gündüz, 2011) ve dört aşamadan meydana gelmektedir (Tony ve Jackson, 2002): (1) Ön atölye hazırlık aşaması, (2) Atölye çalışması aşaması, (3) Atölye çalışması sonrası aşama, (4) Final aşaması.

Hazırlık aşaması, teşhis veya tanı aşamasıdır. Bu aşamada, okul müdürlerinin kendilerini teşhis etmelerinin yanı sıra yerel eğitim otoriteleri de okulun performansı ile müdürün liderlik özelliklerini değerlendirir. Değerlendirme sürecinde tanı aracı olarak genellikle anketler kullanılır. Dört gün süren *atölye çalışması aşaması*, tanısız araçlarla (anket) ilgili geribildirimlerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada bireysel koçluk ile grup oturumları yapılır ve bireysel eylem planları sonuçlandırılır. *Atölye çalışması sonrası aşamasında* koçluk, mentorluk ve bilgi iletişim teknolojileri (BİT) aracılığıyla (üst düzey bir yönetici tarafından) yöneticiyi takip etme söz konusudur. Bu aşamada her başöğretmen eylem planının uygulanmasına katkıda bulunacak bir iş ortağı ile eşleştirilir (Brundrett, 2001). *Final aşamasında* ise katılan gruplar çalıştırdan bir yıl sonra tekrar bir araya gelirler. Kaydettikleri ilerlemeleri değerlendirir ve değerlendirme sonuçlarına göre bireysel ve okullarının amaçlarını tekrar gözden geçirirler (Balyer ve Gündüz, 2011).

2.1.4. Çin Halk Cumhuriyeti'nde Eğitim Sistemi

Felsefi yaklaşımları ile ünlü olan Çin Halk Cumhuriyeti'nin bu bakış açısı eğitime de yansımış ve eğitim sistemlerine yön vermiştir. Çin'deki eğitim sisteminin başarısı, hem felsefi temellerden hem de dünyadaki eğitim sistemlerini inceleyerek kendileri için belirledikleri ve uyguladıkları politikalardan kaynaklanmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2013).

Çin'de sıkı bir merkezi sistem söz konusudur. Hiyerarşik ve katı kurallı liderlik yapısına Şangay okullarındaki yöneticiler uç bir örnek olarak verilebilir. Çin okullarının yönetiminde okul müdürü sadece okulun genel idaresinden sorumludur. Tek otoritesinin

geçtiği konu öğretmenlerin uzun vadeli, sözleşmeli ya da geçici olarak alınmasına karar vermesidir. Yerel Eğitim Komisyonu tarafından müdür yardımcısı atanırken bile okul müdürünün fikri alınmaz (Taipale, 2012, s.12; Bakioğlu ve Özcan, 2013). Müdürler öğretim işi yapmazlar. Genellikle okullarda okulun büyüklüğüne göre en az bir tam zamanlı asistan veya müdür yardımcısı atanmaktadır. Müdüre bağlı parti sekreteri, müdür yardımcıları ve bölüm başkanları vardır (Lai ve Lo, 2006). Müdür veya okulun müdür yardımcılarında bir tanesi Komünist Partisi'nin temsilcisi olarak *parti sekreteri* olarak atanır ve okul yönetiminin, derslerin ve kitapların ulusal düzeyde yönlendirilmesinden sorumludur (Taipale, 2012, s.12; Bakioğlu ve Özcan, 2013).

Çin'de müdürler beş kategoriye ayrılır. En yüksek dereceye sahip olanlar *fahri müdür*lerdir (honorary principal) ve bu müdürler, eğitmen olarak yönetici birimlerine görev yaparlar. Yeni atanmış müdürler de *birinci sınıf müdür*lerdir. Müdürlerin kıdem ve ödülleri arttıkça dereceleri de artar (Taipale, 2012, s.14).

2.1.4.1. Çin'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

2.1.4.1.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

Şangay'da öğretmenler, sırayla, üçüncü sınıf öğretmenler, ikinci sınıf öğretmenler, birinci sınıf öğretmenler ve kıdemli öğretmenler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır (Taipale, 2012, s.12; Daming, 2005, s.213; Wong, 2005). Müdür olmayı hedefleyenler ya kıdemli öğretmen ya da birinci sınıf öğretmen olmalıdırlar (Taipale, 2012, s.12).

Çin Hükümeti müdürler için sahip olmaları gereken genel niteliklere ilişkin hükümleri 1990 yılının başlarında yayınlamıştır. Bu ön koşullar geneldir ve Çinli memurlardan istenen özellikler ile uyumludur. Adayların özellikle *ideolojik, politik ve ahlaki eğitim yeteneğine* sahip olması istenir. Seçim sürecinde adayın parti üyeliğine ve uzmanlığına da önem verilirken, iletişim ve etkileşim becerilerinin üzerinde fazla durulmaz. Şanghay'da seçim süreci okuldan gelen talep ile başlatılır. Çoğunlukla bir davet sistemi kullanılır. Seçimlerde kararlar okulların kendi idarelerinde değildir ve sıkı seçim süreçleri düzenlenir (Taipale, 2012, s.17-20). Okul müdürlerinin ataması yerel parti yönetimi tarafından yapılır. Yerel Eğitim Komisyonu, uygun adayların değerlendirilmesinden ve değerlendirme sonuçlarına göre okullara dağıtılmasından sorumludur (Lai ve Lo, 2006).

Genel olarak Çin’de (Şangay) yönetici seçim ve atama prosedürleri Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Çin’de (Şangay) Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri

BOYUT	AÇIKLAMA
<i>Genel Yaklaşım</i>	Merkezi yaklaşım (Eğitim Bakanlığı’na bağlı eyalet eğitim komisyonları ve belediye eğitim komisyonları)
<i>Seçim Organı</i>	Yerel parti yönetimi ve Yerel Eğitim Komisyonu
<i>Reklam ve Pazarlama</i>	Duyuru ve ilan sistemi kullanılır
<i>İş Profili</i>	Okul müdürü okulun genel idaresinden sorumlu olma
<i>Ön Koşullar</i>	Kıdemli öğretmen ya da birinci sınıf öğretmen olması, parti üyeliğinin olması, Çin uyruklu olması, Çin sınırları içerisinde ikamet etmesi ve devlet tarafından belirlenen diğer şartları sağlamalıdır.
<i>Seçim Yöntemleri</i>	Yerel Eğitim Komisyonu uygun adayları değerlendirir.
<i>Seçim Kriterleri</i>	Çinli memurlarından istenen niteliklerin yanında “ <i>İdeolojik, politik ve ahlaki eğitim sağlama yeteneğine</i> ” sahip olması istenir. Adayın parti üyeliği ve uzmanlığının olması
<i>Değerlendirme</i>	Okul ve diğer eğitim kurumlarının sponsorları, ilgili devlet tüzüğüne göre okulların idaresine karar verirler.

2.1.4.1.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için Çin eğitim programı 1950-1960’lı yıllarda başlamış ve 1980’lerden itibaren yavaş yavaş standart ve sistematik bir yapı halini almıştır. 1989’un Aralık ayında modern yönetici yetiştirme programlarına geçiş yapılmıştır (Feng, 2005a, s.207; Xu, 2011). Şangay’da okul müdürünün liderlik eğitimine göreve başladığı ilk altı ay içinde başlaması gerekmektedir (Taipale, 2012, s.20). Okul müdürlerine yönelik eğitimler genellikle üniversitelerde *Yönetim, Psikoloji ve Eğitim* temel alanlarından üniversite araştırmacıları ve profesörleri tarafından verilmektedir. Çin’de yönetici yetiştirme programları *okul yöneticiliğine geçiş/yeterlik eğitimleri, sürekli/geliştirme eğitimleri (hizmet içi eğitim) ve araştırma eğitimleri/ileri eğitim seminerleri* olmak üzere üç çeşittir (Feng, 2005a, s.208; Yan ve Erich, 2009; Zheng, Walker ve Chen, 2013):

Geçiş Eğitimleri veya *Yeterlilik Eğitimleri*, yeni okul müdürlerine etkili okul liderliği konusunda temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitimdir. En az 300 saattir. Tüm müdürler yazılı sınava katılırlar ve sınavı geçmeleri halinde profesyonel sertifika alırlar.

Sürekli Eğitimler veya *Geliştirme Eğitimleri* yöneticilik pozisyonu için mesleki sertifikalara sahip yöneticiler için eğitim ve eğitim yönetimi ile ilgili geniş bir müfredat sunar. Beş yıl içerisinde minimum 240 saattir.

Araştırma Eğitimleri veya *İleri Eğitim Seminerleri* ise mesleki sertifikaya sahip olanlar ile görevlerinde iyi performans gösteren yöneticiler için düzenlenen ve seçilmiş konular üzerinde tartışmaların, çalışmaların ve okul ziyaretlerinin yapıldığı eğitimsel programlardır. Katılmak isteyen müdürler için zaman sınırlaması yoktur. Okul müdürlerinin herhangi bir zaman diliminde bir aylığına eğitim kampüsünde yaşamaları sağlanır. Eğitime katılan ve öğrenme yolculuğunu tamamlayan müdürlerden daha sonra yazılı bir evrak göndermeleri istenir (Feng, 2005a; Yan ve Erich, 2009; Zheng ve diğerleri, 2013).

2.1.4.1.2.1. Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri

Genel olarak yöneticiliğe geçiş eğitimleri, hükümet tarafından ulusal müfredat doğrultusunda düzenlenen ve finanse edilen okul liderlik programlarıdır. Bu programlara sadece müdür olarak atanmış adaylar katılmaktadır. Program kapsamında müdürler arasında etkili informal ağların kurulması nedeni ile uygun bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Böylece program milli eğitim politikasının hedeflerine ulaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim içeriğinin esnek olması nedeni ile öncelikle güncel olayların ve projelerin tartışıldığı ortamlar oluşturulmaktadır. Ayrıca katılımcıların deneyimlerine ve ihtiyaçlarına göre de içerik oluşturulabildiğinden dolayı, merkezi olarak oluşturulan diğer eğitim programlarının içeriklerine göre daha etkilidir. Bu eğitim programının öne çıkan bir özelliği de katılımcıların kendi liderlik uygulamalarını keşfetmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olmasıdır (Taipale, 2012, s.21).

Şangay'da yeni atanan müdürler için *yeterlilik eğitim programları* da düzenlenmektedir. Eğitimin doğası gereği (hem hazırlık hem de geçiş eğitimi olduğundan dolayı) katılımcılara müfredat ve okul yönetimi ile ilgili hakim olmaları gereken temel bilgiler verilmektedir. Ders geçme sistemi söz konusudur ve dersten geçen katılımcılara mesleki yeterlilik belgesi verilir. Yeni müdürlerin göreve başladıkları ilk altı ay içinde programa başlamaları gerekir. Programın -resmi olarak- asgari süresi 300 saattir. Ancak uygulamada, müdür adaylarına verilen eğitimin niteliği veya saat sayısı

değişebilmektedir. 2000'li yılların başından itibaren yeni müdürler için yeterli programları yeniden düzenlenmiştir. Amaç, liderliği görev olarak benimseyen daha deneyimli müdür ve müdür yardımcılarını istihdam etmektir (Taipale, 2012, s.28; Yan ve Ehrich, 2009).

2.1.4.1.2.2. Sürekli Eğitimler

Sürekli eğitimler, teori ve pratiğin bir arada kullanıldığı programlardır. Bu eğitimlerin uygun içeriğe sahip olması, pratik olarak uygulanabilir olması, ihtiyaçları karşılaması ve öğrenme çıktıları ile bağlantılı olması gerekir. Çin'de zorunludur ve genellikle üniversiteler tarafından verilmektedir. Üniversiteler beş yolla yönetici yetiştirmektedir (Feng, 2005a, s.209):

- Öğretmen yetiştiren bazı ünlü üniversitelerin bünyesinde *yönetici merkezleri* kurulmaktadır. Örneğin, 1990 yılında Ulusal Yüksek Okul Yöneticisi Yetiştirme Merkezi (National Training Center for High School Principals) East China Normal University (ECNU) bünyesinde kurulmuştur ve özel eğitim faaliyetleri düzenlemenin yanı sıra personel yetiştirme sorumluluğu da almıştır.
- Üniversiteler, yerel yönetimler için *ileri araştırma eğitim programları* geliştirmektedir. Örneğin, üniversitelerden seçilen bazı profesörler yerel eğitim programlarının tasarlanmasında ve derslerin değerlendirilmesinde doğrudan görev almışlardır.
- Üniversitelerde profesörler okul müdürleri için eğitim sınırları hakkında sunumlar yapmaktadırlar. Örneğin, 1998 yılında, müdür/öğretmen eğitimi için Şangay'da üniversite profesörlerinden oluşan bir öğretim üyesi grubu kurulmuştur.
- Seçilmiş bazı profesörler politikalarda hükümetin karar alma sürecine ve yönetici yetiştirme prensiplerinin oluşturulmasına katılmaktadırlar. Örneğin, Şangay'da birçok profesör Şangay Okul Liderleri için Profesyonel Gelişim Temel Grubu üyesi olarak Şangay Belediye Eğitim Komisyonu'na atanmışlardır.
- Yerel yönetim bazı genç ve umut verici müdürlerinin Eğitim Yönetimi yüksek lisansına katılmalarını sağlamaktadır.

2.1.5. Japonya’da Eğitim Sistemi

Japonya, eğitim sistemi üç farklı düzeyden oluşmaktadır. En üst ulusal düzeyde eğitim hizmetlerinden sorumlu olan organ *Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı* (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology - MEXT)’dir. İkinci ve üçüncü düzeylerde ise sırasıyla *il* (bölge) ve *ilçe* (yerel) eğitim yönetimleri ile ilgili eğitim sistemi yer almaktadır (Bakioğlu ve Gökmen, 2013, s.247-248). Bakanlık, ulusal düzeyde okul ve eğitim sisteminin yönetimini planlamak; projeleri yönetmek ve yürütmek; il ve ilçelerle okullara rehberlik yapmak; finansal destek sağlamak, özel okulların kurulmasını sağlamak ve gerektiğinde düzenleyici ve düzeltici genelgeler yayınlamakla sorumludur (TÜGEB).

Japonya’da her ilin ve ilçenin kendine ait bir *İl Eğitim Kurulu* ve *İlçe Eğitim Kurulu* bulunmaktadır (Bakioğlu ve Gökmen, 2013, s.247-248). İl eğitim kurulları valiliğe, ilçe eğitim kurulları da belediye başkanlığına bağlıdır. Japonya’da 47 bölge ve bu bölgelere bağlı yerel yönetimler mevcuttur. İl eğitim kurulları okul açmak ve yönetmek; öğretmenlere sertifika vermek ve belediye yönetimlerinin teklifi ile atamaları yapmakla sorumlu iken; ilçe eğitim kurulları belediyelere bağlı ilk ve orta dereceli okulları işletmek; öğretmenlerin atanması veya görevlerinin sona erdirilmesi ile ilgili il eğitim kurullarına önerilerde bulunmakla sorumludur (Uçar ve Uçar, 2004; Türk, 2004; TÜGEB). Okulun yönetiminden sorumlu olan okul müdürleri de il ve ilçe eğitim kurullarına ve eğitim müdürlerine bağlıdır (Türkoğlu, 1998, s.485).

2.1.5.1. Japonya’da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

2.1.5.1.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

Japon Eğitim Sistemi’nin temel yapısı ve ilkeleri *Temel Eğitim Kanunu* ve *Okul Eğitim Kanunu* ile belirlenmektedir. Okulların organizasyon, personel, tesis, ekipman, müfredat ve benzeri konulara ilişkin standartları bu kanunlara uygun olarak inşa edilmesi gerekir (Uçar ve Uçar, 2004; Telci, 2011, s.365; MEXT, 2013). Okul Eğitim Kanunu’nun 5. maddesinde yer alan "Bir okulu kim kurarsa o yönetmek de zorundadır." ifadesi doğrultusunda, ulusal okullar ulusal hükümet, diğer kamu okulları ilgili yerel yönetimler tarafından yönetilmek, özel okullar da okul şirketleri tarafından işletilmek zorundadır (MEXT, 2013).

Müdürler, ulusal hükümet tarafından belirlenen eğitim kurulları ve hukuk standartlarına göre hazırlanmış okul kurallarına göre okuldaki bütün faaliyetleri düzenlemenin yanında, öğretmenler dahil bütün personeli denetlemek, okul ile çevre arasındaki koordinasyonu sağlamak, öğrenci temsilcileri ile görüşmeler yapmak başlıca görevleri arasındadır. Müdür yardımcısı *başöğretmen* olarak adlandırılmaktadır. Başöğretmenler okulun günlük hayatını idare etmenin yanında özel projeleri ve diğer programları yürütmekle de sorumludur (OERI, 1996, akt. Türk, 2004; MEXT, 2013).

Japonya’da öğretmenler öğretmenlik yapabilmek için *normal, özel veya geçici* öğretmenlik sertifikası almak zorundadırlar. Normal öğretmenlik sertifikasına sahip olan öğretmenler üstün sınıf sertifikası, birinci sınıf sertifikası ve ikinci sınıf sertifikasından birine sahip olmak zorundadırlar (Telci, 2011, s.37; Bakioğlu ve Gökmen, 2013, s.279). Okul müdürü olmada esas öğretmenliktir (Bjork, 2000, akt. Akın, 2012). Müdür olmak isteyen öğretmenlerden en az birinci sınıf sertifikaya sahip olma ve lisansüstü eğitime katılmış olma şartları aranmaktadır (Akın, 2012).

Japonya’da yöneticilerin belirlenmesi il eğitim kurulları ve ilçe eğitim kurullarının yetkisi altındadır (Uçar ve Uçar, 2004). Öğretmenler okul yöneticisi olmak için çeşitli sınavlara katılırlar. Adayları sınavlara hazırlamak için çeşitli kurslar düzenlenmektedir (Bartell ve Willis, 1987, akt. Akın, 2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve atanması ile ilgili şartlar her bölgenin kendi il eğitim yönetim kurulu kararı ile belirlenmektedir (MEXT, 2013). Genel olarak Japonya’da yönetici seçim ve atama prosedürleri Tablo 5’teki gibi özetlenebilir.

Tablo 5. Japonya Yönetici Seçim ve Atanma Prosedürleri

BOYUT	AÇIKLAMA
<i>Genel Yaklaşım</i>	Ademi merkezîyetçi bir yaklaşım, Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimler
<i>Seçim Organı</i>	İl ve ilçe eğitim kurulları
<i>Reklam ve Pazarlama</i>	Herhangi bir bilgiye ulaşamamıştır
<i>İş Profili</i>	Eğitimle ilgili ideali, bilgisi ve vizyonu olan, kavrama yeteneği güçlü olan ve liderlik yeteneğine sahip kişiler
<i>Ön Koşullar</i>	En az birinci sınıf öğretmenlik sertifikasına sahip olma, lisansüstü eğitimi tamamlamış olma
<i>Seçim Yöntemleri</i>	Okul yöneticiliği için düzenlenen sınavlar
<i>Seçim Kriterleri</i>	Sınavlarda başarılı olmanın yanında Japon kültürüne dayalı kriterler
<i>Değerlendirme</i>	Yerel eğitim kurulları tarafından değerlendirme yapılır.

2.1.5.1.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

2.1.5.1.2.1. Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri

Japonya’da okul müdürlüğü ve müdür başyardımcılığı (başöğretmenlik) çok önemli statülerdir (Türk, 2004). Japonya’da okul müdürleri göreve başlamadan önce yaklaşık 20 yıl öğretmenlik ve uzun bir süre de yardımcı yönetsel görevlerde bulunmuş olmak zorundadırlar. Bu nedenle hizmet öncesinde okul müdürü olmak için ayrıca bir eğitim almamaktadırlar (Bartell ve Willis, 1987, akt. Akın, 2012). Seçilen adaylar ilk yıllarında bölge ve yerel eğitim merkezlerinde hizmet içi eğitim yolu ile eğitilmektedir (Hara, 1994, akt. Çetin ve Yalçın, 2002; Schleicher, 2012, s.26). Bu eğitimlerde 36 kredilik genel kültür, 52 - 62 kredilik alan eğitimi ve 14 kredilik meslek eğitimi olmak üzere toplamda 154 kredilik dersler yer almaktadır (Türkoğlu, 1998, s.491).

2.1.5.1.2.2. Hizmet İçi Eğitimler

Japonya’da okul müdürleri ve müdür yardımcılarının hizmet içi eğitimlerine çok fazla önem verilmektedir. Bu amaçla ulusal ve yerel hükümetler birlikte çalışırlar ve sorumluluğu paylaşırlar. Ülkede sistematik ve düzenli hizmet içi eğitimler düzenlenir. Ulusal hükümet, ulusal eğitim standartlarını korumaktan ve geliştirmekten sorumludur ve özellikle her bölgede orta düzey öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimi ile ilgilenir.

İl eğitim kurulları öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimlerinde birinci derecede sorumlu kuruluşlar olup, yöneticilerin görevleri ve rolleri doğrultusunda gerekli eğitimleri almalarını sağlamaktadır (MEXT, 2013). Bu amaçla Japonya’da her müdür yılda bir kere 4-8 günlük hizmet içi eğitimlere katılmaktadır. Bu eğitimler genellikle konferans, tartışma ve örnek olay incelemeleri şeklinde gerçekleştirilmektedir (Akın, 2012)

2001 yılında ulusal hükümet tarafından yürütülmesi gereken tüm gelişim kurslarını uygulamak için kurulan Milli Öğretmen Gelişimi Merkezi (National Center for Teachers' Development -NCTD) her yıl yaklaşık 50 farklı kurs düzenlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEXT) ile işbirliği içinde olan NCTD, okul müdürlerine, müdür yardımcılara, okul yetkililerine ve öğretmenlere eğitim sunarken, il eğitim kurullarına da rehberlik ve danışmanlık yapmaktadır (MEXT, 2013; NCTD, 2013).

NCTD tarafından düzenlenen kurs programlarının içeriğinde okul yöneticileri için acil ve önemli görülen konular yer almaktadır. Kursiyerlere 20 günlük bir eğitim uygulanmaktadır. Yöneticiler merkezin yurdunda kalmaktadırlar ve yöneticilere kurs boyunca tam gün eğitim verilmektedir. Kurs kapsamında eğitim ekonomisi, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, uluslararası bir anlayış için eğitim, kariyer eğitimi, ahlak eğitimi, kriz yönetimi, program yönetimi, öğretim ve değerlendirme, okul örgütünün yönetimi, insan hakları eğitimi, özel destek eğitimi, yerel eğitim yönetimi reformları gibi dersler verilmektedir. Kurs, teori ile pratik uygulamalarla birlikte toplam yaklaşık 100 saatlik bir programdır (NCTD, 2010, akt. Akın, 2012)

1978 yılından itibaren bakanlık tarafından kurulmaya başlanan ve devlet tarafından finanse edilen Hyogu, Joetsu ve Tokushima eğitim üniversitelerinde yılda bir kere -lisansüstü eğitim amacıyla- öğretmenlere çeşitli eğitimler verilmektedir (TÜGEB). Ayrıca, mevcut eğitim reformlarında hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin yetiştirilmesi için lisansüstü okullar kurulmuştur. Açılan programlar, lider okul yöneticilerinin öğretimi geliştirmelerine yardımcı olacak pedagojik teori ve pratik becerileri kazandırmaktadır (Schleicher, 2012).

Bunlara ek olarak Japonya’da ilçe eğitim kurulları veya eğitim araştırma örgütleri tarafından yürütülen hizmet içi eğitim kursları da vardır. Bu kurslar, daha çok araştırma liderlerinin veya gönüllü öğretmenlerin oluşturduğu araştırma grupları tarafından, her okulun kendi bünyesinde düzenlendiği okul içi gelişim programlarıdır (MEXT, 2013). Japonya’da hem öğretmenlere hem de okul yöneticilerine ulusal ve yerel düzeyde düzenlenen hizmet içi eğitim programları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Japonya’da Düzenlenen Ulusal ve Yerel Düzeyde Hizmet İçi Eğitimler

Düzenleyen	Eğitim Türü	Katılımcılar ve Kurs Bilgisi
Ulusal hükümet	Lider eğitimi	Öğretmenler için merkez eğitim kursları, kariyer rehberliği kursu, yurtdışına öğretmen gönderme programı
	Acil konular	Eğitimsel bilgi teknolojisi ile ilgili lider gelişimi teşvik kursları; AIDS ve uyuşturucu bağımlılığı hakkında bilgi vermek için düzenlenen kurslar
Valilikler, belediyeler ve şehir merkezleri	Farklı rollere yönelik olarak düzenlenen kurslar	Müdür eğitimleri, müdür yardımcısı eğitimleri ve başöğretmenler eğitimleri
	Özel eğitim	Başöğretmenler için ahlak eğitimi, öğrenci rehberliği, kariyer rehberliği, bilgi eğitimi
	Öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda düzenlenen eğitimler	Öğretmenlerin ilk yıllarında almaları gereken eğitim, on yıllık emektar öğretmenler için eğitim (bu iki kurs kanunla belirlenmiştir), 5 yıllık öğretmenler için eğitim, 15 yıllık öğretmenler için eğitim, 20 yıllık öğretmenler

Düzenleyen	Eğitim Türü	Katılımcılar ve Kurs Bilgisi
		için eğitim (Bu eğitimler her eğitim kurulunun kendi takdirinde uygulanmaktadır)
	Uzun vadeli eğitimler	Öğretmenlerin üniversitelere, araştırma kurumlarına ve özel şirketlere gönderilmesi
	Sosyal deneyim eğitim	Öğretmenlerin özel şirketlere ve sosyal eğitim kurumlarına gönderilmesi
Diğer	Belediye eğitim kurulları tarafından yürütülen eğitimler, eğitim araştırma kuruluşları ve grupları tarafından düzenlenen eğitim kursları, okul içi gelişim kursları, bireysel olarak öğretmenler tarafından yürütülen çalışmalar	

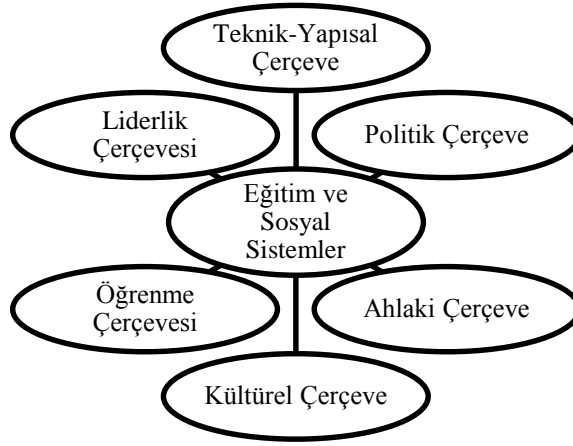
Kaynak: MEXT (2013). "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" Japanese Country Background Report.

Tabloda da görüldüğü gibi Japonya'da okul yöneticilerinin eğitimlerine verilen önem, aslında yöneticilerin öğretmenlik yaptıkları süreçte almak zorunda oldukları eğitimler ile daha iyi görülmektedir. Verilen eğitimler, okul müdürlerinin bireyselliklerini sergilemeleri, başkalarına liderlik yapmaları ve okul yönetimlerini etkili yürütmeleri için kendi beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (MEXT, 2013).

2.1.6. Finlandiya'da Eğitim Sistemi

Finlandiya'da Eğitim Bakanlığı ülkenin eğitim sisteminden sorumlu birimdir. Okul yönetimlerinde âdemi merkeziyetçi bir yapı söz konusudur ve tüm yetkiler yerel otoritelere verilmiştir. Bu nedenle okulların yönetimi yerel eğitim yasaları ile düzenlenmektedir (Erden ve Erden, 2005; Bakioğlu ve Elverici, 2013, s.94).

PISA'daki başarıları ile gündeme gelen Finlandiya eğitim sistemi dünyadaki en güçlü eğitim sistemlerinden biri olarak anılmaktadır. Özellikle OECD ülkeleri arasında Finlandiya'nın eğitim çıktıları başarısının en iyi örneğini temsil etmektedir. Bu nedenle, Finlandiya eğitim sisteminin başarısının arkasında yatan şeyin ne olduğunu anlamaya çalışma uluslararası bir ilgi odağı haline gelmiştir (Hargreaves, Halász ve Pont, 2007; Pont, Nusche ve Hopkins, 2008). Aslında Finlandiya'nın başarısının altında yatan en önemli neden, kültürün ve sosyalitenin etkisinin eğitimin üzerinde çok fazla olmasından kaynaklanmaktadır (Davies ve Brundrett, 2010, s.168). Finlandiya'nın birbiri ile iç içe olan eğitim ve sosyal sistemini anlamanın tek yolu öncelikle birbirlerinden farklı, fakat aynı zamanda da bağlantılı olan "çerçeve" leri anlamaktan geçer ki bu çerçevelerin ilişkisi aşağıdaki gibi gösterilebilir.



Şekil 3. Finlandiya'nın Eğitim ve Sosyal Sistem Çerçeveleri

Şekil 3'te görülen çerçevelerden *ahlaki çerçeve* toplumun veya örgütün vizyonuna ve amaçlarına odaklanır. *Öğrenme çerçevesi* örgütler ve toplumlar içinde önemli öğrenme biçimlerinin yanı sıra insanların, örgütlerin ve toplumların zamanla geliştirdikleri öğrenme süreçlerini kapsar. *Kültürel çerçeve*, bir kişinin yaşam biçimi, tutumu, inancı ve yaptıkları ve başkaları ile ilişkileri üzerinde yoğunlaşır. *Siyasi çerçeve* ahlaki vizyona göre güçlerin düzenlenmesini ve dağılımını sağlar. *Teknik-yapısal çerçeve*, politika ve prosedürleri, rolleri ve sorumlulukları, zaman ve mekan kullanım politikalarını ifade eder. *Liderlik çerçevesi* ise hangi hedeflere ulaşılacağı ve belirlenmiş değişimlerden hangisinin yapılacağına karar veren etki ve sorumluluk süreçlerini ele alır. Çerçeveler kapsamında oluşturulan amaçlar ve hedefler doğrultusunda öğretmenler, okul müdürleri ve hatta eğitim sürecine katılan herkes için yüksek kalitede eğitim sağlamak ortak bir amaç haline gelmektedir. Bu durum da liderliğin ülke genelinde paylaşılan bir kavram olmasına neden olmaktadır ve Finlandiya'da okul yöneticileri de bu çerçevelerin meydana getirdiği sistemin lideridir (Pont ve diğerleri, 2007, s.11).

Finlandiya'da okul yöneticileri (rehtorit ve johtaja) okulun yönetiminden, öğretmenlerin seçiminden, bütçenin düzenlenmesinden sorumludur ve okul işlerini denetler. Aynı zamanda okul yöneticileri okulun program ve eğitim lideridir. Finlandiya'da belediyenin yönetmeliklerine ve okulun büyüklüğüne göre okul yöneticisinin sorumlulukları ve ders yükleri değişmektedir. Bütün okul yöneticilerinin haftada en az 2 en fazla 22 saate kadar öğretim ile ilgili sorumluluğu vardır (Eurydice, 1996; Eurydice, 2005; Ministry of Education, Finland, 2007, s.32; Eurydice, 2013).

2.1.6.1. Finlandiya’da Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

2.1.6.1.1. Okul Yöneticilerinin Seçimi

Finlandiya’da yönetici seçim süreci Öğretim Yeterlilikler Kanunu (Teaching Qualifications Act-TQA) ile düzenlenmiştir. Okul yöneticisi olmak için öğretmenlik deneyimi gerekmemektedir. Sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni derecesine sahip olmak yeterlidir (Värri ve Alava, 2005; Ministry of Education, Finland, 2007, s. 23). Boş olan okul yöneticisi kadroları için ilan yoluyla duyuru yapıldıktan sonra adaylar arasından seçim yapılmaktadır (Eurydice, 1996). Adaylar arasından en yetenekli ve uygun olanı seçilmektedir.

Finlandiya’da müdürlerin seçilmeleri belediyeler tarafından yapılmaktadır ve süreç belediyelere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, müdürün seçilmesi bazen belediyenin eğitim kurulu tarafından, bazen yerel hükümet tarafından, bazen okul kurulu tarafından, okul müdürleri veya bölge müdürleri tarafından bazen de siyasi bir heyet tarafından yapılabilmektedir (Ministry of Education, Finland, 2007, s.23). Görevlendirmeler müracaat veya mülakat yoluyla yapılmaktadır. Okul müdürlerinin atanmaları ve görev süreleri her belediyenin kendi yönetmeliğine göre ve özerk olarak gerçekleştirilmektedir (Bozkurt, 2005).

Finlandiya’daki yönetici seçme ve atama süreci Tablo 7’deki gibi özetlenebilir.

Tablo 7. Finlandiya Yönetici Seçme ve Atanma Prosedürleri

BOYUT	AÇIKLAMA
<i>Genel Yaklaşım</i>	Ademi merkezietçi yaklaşım
<i>Seçim Organı</i>	Yerel otoriteler tarafından gerçekleştirilir
<i>Reklam ve Pazarlama</i>	Boşalan kadrolara ilan yoluyla duyuru
<i>İş Profili</i>	Belediyenin ve okulun büyüklüğüne göre değişmektedir ve Öğretim Yeterlilikler Kanunu tarafından belirlenen yeterliklere sahip olmak zorundadır.
<i>Ön Koşullar</i>	Öğretim yeterliliği, öğretim deneyimi, eğitim yönetimine ilişkin bilgisinin sınavla değerlendirilmesi ve diğer resmi yeterlilikler
<i>Seçim Yöntemleri</i>	Mülakat yoluyla yapılmaktadır fakat tamamen özerk
<i>Seçim Kriterleri</i>	Yerel otoritelerin takdirine göre en yetenekli ve en uygun olan kişi
<i>Değerlendirme</i>	Her belediyenin kendi yönetmeliğine göre değerlendirme kriterleri değişmektedir.

2.1.6.1.2. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Yakın zamana kadar, pek çok eğitim sisteminde okul liderlerinin belirli bir liderlik yeterliliğe sahip olmaları istenmezken, bazı ülkelerde artık zorunlu olmasa da aktif olarak teşvik edilmeye başlanmıştır. Bu durum Finlandiya için de geçerlidir. Finlandiya’da okul müdürlerinin eğitimleri, idari deneyimlerle telafi edilebileceği için zorunlu değildir (Eurydice, 2013), fakat okul yöneticilerinin görevine başlamadan önce Yeterlik Kararnamesi tarafından belirtilen ya eğitim yönetimi sertifikasına ya en az 15 kredilik (25 AKTS) Eğitim Yönetimi Belgesine ya da eğitim yönetimi ile ilgili yeterliğe sahip olmaları istenmektedir (Ministry of Education, Finland, 2007, s.38; Schleicher, 2012, s.24).

Finlandiya’da okul yöneticileri, mesleki gelişimleri ile ilgili gerekli olan sertifikaları temin etmek için eğitim yönetimi sertifika programları, üniversite temelli yönetici hazırlama programları, Yönetim Uzmanı Yeterlik programları, mesleki gelişim programları, üniversitelerde ileri düzey çalışmalarda görevlere katılacak kişiler için düzenlenen programlar ve diğer kurslar ile okul liderliği ile ilgili başka çalışmalara katılabilmektedirler (Värri ve Alava, 2005, s.9). Düzenlenen bu eğitimler hizmet öncesi, yöneticiliğe geçiş ve hizmet içi olmak üzere üç şekilde gerçekleştirilmektedir (Schleicher, 2012, s.24). Eğitim programları üniversiteler, yerel belediyeler ya da eğitim merkezleri ile işbirliği içinde sunulmaktadır. Eğitim Liderlik Enstitüsü okul müdürleri ve diğer yerel eğitim müdürleri için kendi bünyesinde hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetleri sunmaktadır (Eurydice, 2013).

2.1.6.1.2.1. Hizmet Öncesi Eğitimler

Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından kabul edilen niteliklere göre hazırlanmış ve Eğitim Yönetimi Belgesini de içeren 25 kredilik "Eğitim Yönetimi ve İşletmesi" sertifika programı, yöneticilerin hizmet öncesi kapsamda katılabilecekleri eğitimler arasında yer almaktadır. Finlandiya’da Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Lapland, Oulu, Tampere ve Vaasa üniversitelerinin bünyesinde verilmektedir (Värri ve Alava, 2005, s.4; Ministry of Education, Finland, 2007, s. 40; Celep ve diğerleri, 2010). Eğitim kapsamında kamu hukuku temelleri, genel ve belediye yönetimi, eğitim yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve finansal yönetim gibi konular yer alır. Program sonunda iki sınav yapılır. Sınavlar ücretlidir ve Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından atanan

görevliler tarafından değerlendirilir. Kurul, her yıl sertifika için hazırlık eğitimi düzenlemektedir (Taipale, 2012, s. 28).

Üniversite temelli bu programlar, literatür taramaları, araştırmalar ve deneyimli okul müdürleri ile yapılan görüşmeler yoluyla belirlenen müdürün iş tanımı ile eğitim yönetiminin konu alanlarını kapsamaktadır. Katılımcılar kişisel gelişim planları hazırlarlar ve seçtikleri konu üzerinde nihai bir proje hazırlarlar. Buna ek olarak, çeşitli üniversitelerde devlet tarafından finanse edilen 6 kredilik okul liderliği eğitimleri düzenlenmektedir. Eğitimin amacı günümüz okul liderliğine kapsamlı bir görünüm vermektir (Taipale, 2012, s.28).

Yöneticiliğe başvuranların sayısına göre bazı yerel yönetimler ve özel eğitim kurumları da kendi eğitim kurslarını düzenlerler. Müdür eğitimlerinde mevzuat bilgisi zorunlu konudur. Hizmet öncesi eğitim programlarına uygulamalı eğitim dâhil değildir, çünkü birçok yeni müdür daha önce müdür yardımcılığı gibi liderlik pozisyonlarında çalışmışlardır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Finlandiya hizmet öncesi eğitim kapsamı bakımından orta düzeydedir (Taipale, 2012, s.28-29).

2.1.6.1.2.2. Hizmete Geçiş Dönemi Eğitimleri

Geçiş eğitimleri Finlandiya’da müdür eğitiminde temel ve uzun vadelidir. Ulusal müdür eğitim programları, milli eğitim politikasının hedeflerine ulaşılmasına, önemli reform projelerinin uygulanmasına ve müdürlerin ulusal ağ kurmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu programların müfredatları okulların ve müdürlerin özerkliklerinin ve sorumluluklarının artması ile son birkaç yıl içinde değiştirilmiştir (Taipale, 2012, s.34).

Okul müdürlerinin geçiş programları ağırlıklı olarak üniversite ve Educodes Oy (eski Eğitim Mesleki Gelişim Ulusal Merkezi-OPECO) tarafından organize edilmektedir. Verilen eğitim devlet bütçesinden finanse edilmektedir ve katılımcılar için ücretsizdir (Gayer, 2003; Ministry of Education, Finland, 2007, s.44; Bush, 2008, s.68). Educodes hem gündelik sorunların çözümü üzerinde yoğunlaşır hem de ülkenin farklı bölgelerinde programlar düzenler. Üniversiteler de kendi bünyesinde programlar düzenleyip teorinin pratik uygulamalara dönüştürülmesini sağlar (Taipale, 2012, s.34).

Hükümet tarafından finanse edilen ve Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan müfredata dayalı bu geçiş eğitimi programlarının kapsamı 9 kredidir. Eğitim programının içeriğinde okul organizasyonu, yönetimi ve finansmanı;

okul müfredatı ve öğrenme sonuçları; insan kaynakları yönetimi ve liderlik ile stratejik planlama yer almaktadır (Ministry of Education, Finland, 2007, s.44; Taipale, 2012, s.34).

Finlandiya'da okul liderleri için destek ve geçiş programları belediyelere ve okullara göre değişiklik gösterebilmektedir. Çoğunlukla destek ve geçiş eğitimleri yöneticinin isteğine ve finansmanına bağlı olduğu için müdürün bu programlara katılıp katılmaması kendi inisiyatifine kalmıştır. Diğer taraftan Finlandiya eğitim kurumları liderlere hizmete geçiş, rehberlik, akran desteği ve daha ileri düzeyde ve sürekli mesleki eğitim gibi konularda ücretsiz olarak destek sağlamaktadır (Ministry of Education Finland, 2007, s.40)

2.1.6.1.2.3. Hizmet İçi Eğitimler

Finlandiya'da, okul yöneticilerinin bir yılda en az üç günlük geliştirme eğitimine katılmaları gerekmektedir (Eurydice, 1996; Erden ve Erden, 2005; Schleicher, 2012, s.24). Çok sayıda hizmet içi eğitim Ulusal Eğitim Kurulu tarafından finanse edilmektedir. Bu kurul dışında düzenlenen hizmet içi eğitimler çok karmaşık ve çeşitlidir. Başka bir ifade ile Finlandiya'da okul yöneticilerine hizmet içi eğitim sağlayıcıların sayısı ve çeşidi oldukça fazla ve karmaşıktır. Fakat genel olarak hizmet içi eğitimlerin temel mantığı diğer okul gelişim projelerini ve çalışmalarını yakından takip etmektir (Ministry of Education, Finland, 2007, s.46).

Finland HEAD Country Report (Värri ve Alava, 2005), Finnish National Board of Education (Taipale, 2012), Finland Ministry of Education (2007) ve Eurodyce (Schleicher, 2012) tarafından yayınlanmış olan raporlarda sunulan bazı örnek hizmet içi eğitim uygulamaların da şöyle özetlenebilir:

✓ Finlandiya'da, müdürlere ilişkin herhangi bir eğitime katılma yükümlülüğü mevzuat veya toplu sözleşmelerde belirtilmemesine rağmen, müdürler belediyelerin insan kaynakları bölümü tarafından belirlenen eğitim kurslarına katılmak zorundadırlar. Müdürün konumuna ve belediyeye bağlı olarak eğitimin süresi yılda 5 ile 10 gün arasında değişmektedir. Programın konuları genellikle belediye yönetim sisteminin gelişimi, finansal ve insan kaynakları yönetimi ve yeni teknolojik çözümlerin geliştirilmesi ile ilgili olmasına rağmen eğitimsel liderlik ve öğretim çalışmaları gibi okul müdürlerinin yeterliklerinin güçlendirilmesi üzerinde çok az durulmaktadır.

✓ Hizmet içi eğitimler üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri ve Educode Oy tarafından düzenlenmektedir. Jyväskylä Üniversitesi Eğitim Liderlik Enstitüsü liderlik eğitimini geliştirmek ve teşvik amacıyla 1 Ocak 1999 tarihinde kurulmuştur. Jyväskylä Üniversitesi doktora düzeyinde müdürlere temel eğitimi sağlayan Eğitim Liderlik Enstitüsüne ev sahipliği yapmaktadır. Bu eğitim organizasyonları Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu tarafından finanse edildiği için özellikle uzun vadeli profesyonel gelişim programları şeklinde düzenlenmektedir. Çeşitli liderlik ekipleri tarafından yapılan eğitim programları da ülkede oldukça popülerdir. Müdür dernekleri, programları planlanmada ve uygulanmada önemli ortaklardır.

✓ Mentor ve farklı akran ekiplerinin kullanıldığı işbirlikçi çalışma yöntemleri uzun bir süreden beri müdür eğitim programlarında uygulanmaya başlanmıştır. Müdürler üniversitelerin sürekli eğitim merkezleri tarafından düzenlenen ve eğitim maliyetleri genellikle işverenler tarafından karşılanan eğitim programlarına gönüllü olarak başvurabilmektedirler.

✓ Yukarıda belirtilen programların dışında Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın ulusal 'Osaava' sürekli eğitim programı, eğitim personelinin mesleki yeterlilik gelişimi için tasarlanmıştır. Bölgesel işbirliğinin yapıldığı ağlarda da organize edilen eğitimler bulunmaktadır. Ulusal düzeyde devlet tarafından finanse edilen 30 kredilik çıraklık modeli okul liderlik gelişim programları başlatılmıştır. Program her müdürün farklı yeterlik alanlarındaki becerilerini değerlendirilmelerine ve kendileri tarafından tanımlanan kişisel gelişim ihtiyaçlarına göre ayarlanmalarına olanak tanır.

✓ Finlandiya, ülkenin okul liderlik gelişim modelini yeniden tasarlamak için 2010 yılında 76 eğitim ağında bir program başlatmıştır. Programın temel amacı, okulun ve personelin bireysel veya örgütsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik personel geliştirme faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlayarak okullara daha fazla sorumluluk vermektir. Özellikle okul liderleri ile son yıllarda mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamış olan 55 yaş üzerindeki öğretim personelini hedefleyen program, kişilerin kendi mesleki gelişim programlarını oluşturmalarına ve uygulamalarına destek olmaktadır.

Müdür eğitim programları uluslararası boyutta kıyaslandığında Finlandiya müdür eğitim sisteminin yeterli ve çeşitli olduğu görülmektedir. Eğitimlerle ilgili sorunlar da muhtemelen liderlik kaynaklarının azlığından ziyade zaman yönetiminden kaynaklanmaktadır. Ayrıca yerel yönetimlerin yönetim ve finansman konularına ilişkin

eğitimleri arttıka pedagojik liderliği gúçlendirmek için uzun süreli eğitim sağlamak daha zor hale gelmektedir.

2.2. Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Politikalarının Değerlendirilmesi

İzleyen alt başlıklarda bahsi geçen ölkelerin okul yöneticisi seçme-atama ve yetiştirme politikalarının genel bir değerlendirmesi yapılmış, Türkiye ile karşılaştırılıp çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

2.2.1. Yönetici Seçme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi

Dünya çapında başarılı eğitim sistemine sahip olan ABD, İngiltere, Japonya, Çin ve Finlandiya'da okul yöneticisi seçme, atama ve yetiştirme politikalarının sistemli ve planlı bir şekilde yapıldığı görölmektedir. Türkiye ile bu ölkelerin yönetici seçme, atama ve yetiştirme politikalarına ilişkin farklılıkların veya benzerliklerin daha iyi incelenebilmesi için Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. Okul Yöneticisi Seçme, Atama ve Yetiştirme Yaklaşımlarının Uluslararası Karşılaştırması

Ülkeler	Türkiye	ABD	İngiltere	ÇHC	Japonya	Finlandiya
Seçme ve Atama Modeli	<u>Merkezi (Bonapartist)</u>	Yerel (Anglo-Sakson)	Yerel (Anglo-Sakson)	Yerel	Yerel	Yerel (Anglo-Sakson)
Sınav Şartı	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Yöneticilik Sertifikası	<u>Gerekli Değil</u>	Gerekli	Gerekli	Gerekli	Gerekli	Gerekli
Eğitim Durumu	<u>Lisans</u>	Yüksek lisans	Yüksek lisans	Lisans	Yüksek lisans	Yüksek lisans Eğitim Yönetimi Sertifikası
İş Profili	<u>Standart yok</u>	ISLLC	NSfH	-	Ulusal Standartlar	TAQ
Yöneticilik Deneyimi	Zorunlu	Zorunlu	Zorunlu	<u>Zorunlu Değil</u>	Zorunlu	Zorunlu
Öğretmenlik Deneyimi	Zorunlu	Zorunlu	Zorunlu	Birinci Sınıf veya Kıdemli Öğretmen Sertifikası	Birinci Sınıf veya Kıdemli Öğretmen Sertifikası	Zorunlu Değil (Öğretim yeterliği zorunlu)
Stajyerlik	<u>Yok</u>	Var	Var	Yok	-	Var
Mentor Desteği	<u>Yok</u>	Var Hizmet öncesi	Var	Var	Var Gayri resmi	Var
Hizmet Öncesi Eğitim	<u>Yok</u>	Zorunlu	Zorunlu (NPQH)	<u>Yok</u>	<u>Yok</u>	Kısmen
Hizmete Geçiş Eğitimi	<u>Yok</u>	Eyaletle göre değişmekte	Zorunlu (HEADLAMP)	Zorunlu	Zorunlu	Zorunlu
Hizmet içi Eğitim	Var Zorunlu değil	Var Zorunlu değil	Zorunlu (LPSH)	Zorunlu	Zorunlu	Zorunlu

Türkiye’de eğitim yöneticiliğine seçme ve atama ile ilgili daimi bir yöntem veya sistemden bahsedilememektedir. Başka bir ifade ile atama konusunda gelenekler ve standartlar oluşturulup sürdürülememiştir (Turan ve Şişman, 2002). Özellikle Türkiye’de okul yöneticiliği meslek olarak değil öğretmenliğin devamı olarak algılanmaktadır. Bu nedenle de profesyonel olarak gerçekleştirilememektedir. Kaya (1984, s.194), Bursalıoğlu (2002, s.15), Turan ve Şişman (2002), Şimşek (2003) ve Korkmaz (2005) başta olmak üzere pek çok araştırmacı da okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ile ilgili bakış açısının düzeltilmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir.

Türkiye dışında incelenen diğer ülkelerde okul yöneticisi seçmede ve atamada liyakata önem verilmektedir ve yönetici seçimleri yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır. Türkiye’de okul yöneticilerinin seçiminin ve atanmasının merkezi olarak yapılması, Akkuş (2011), Korkmaz (2005) ve Şimşek (2003) tarafından da eleştirilmiş ve bu geleneksel modelin düzeltilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Korkmaz (2005) eğitimin örgütlenmesi ve yürütülmesinde Bakanlığın yine asli sorumluluğa sahip olması gerektiğini fakat “yerel yönetimler yasası”nın oluşturularak okul yöneticisi seçiminde, atanmasında ve yetiştirilmesinde *yerelleşmeye* gidilmesi gerektiğini belirtmiştir.

6 Ekim 2015’te çıkarılan ve şu anda geçerli olan *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik* ile okul müdürlerini görevlendirmede sözlü sınav ve çeşitli kriterlere göre değerlendirilmesi yapılmaktadır. Yazılı sınavın kaldırılması ve değerlendirmenin sadece mülakat yöntemi ile yapılması kafalarda liyakata verilen önem ile ilgili soru işareti bırakmaktadır. Çünkü mülakatı yapan kişilerin okul yöneticisi seçme ve değerlendirme konusunda ehil olması gerekmektedir ve Günay (2004)’a göre değerlendirme komisyonu üyelerinin hiçbiri okul yöneticilerinin seçilmesi ve değerlendirilmesi konusunda yeterli değildir.

Eğitim yöneticisi adaylarının değerlendirilmesinde nesnellik büyük önem taşımaktadır (Günay, 2004). Özmen ve Kömürlü (2010) ve Demirtaş ve Özer (2014) Türkiye’de okullarda yönetici adayları değerlendirilirken dikkate alınan ödüllerde ve değerlendirme sınavlarında liyakatın söz konusu olmadığı, özellikle ödül dağıtımında siyasi ve kişisel ayrımcılık yapılırken, değerlendirme sınavlarında yöneticilerin sadece bilişsel düzeylerinin ölçüldüğünü belirtmektedir. Oysa incelenen ülkelerde de görüldüğü gibi eğitim sisteminin en önemli unsuru olan okul müdürlüğü zor ve üzerinde titizlikle durulması gereken bir meslektir ve okul müdürlerinin kendini

yetiştirmiş kişiler arasından seçilmesi gerekmektedir. Okçu (2011) ve Demirtaş ve Özer de (2014) bu konuya vurgu yaparak Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin atanma kriterlerine dikkat çekmişler, yöneticilerin yalnızca deneyim, genel kültür ve mevzuat bilgilerinin sorgulandığının ve eğitim yönetimine ilişkin lisansüstü eğitimin inisiyatife bırakılmış olmasının eleştirisini yapmışlardır. *Müdürlüğün* adaylar için *makam* olarak görülmesi nedeni ile yapılan son sınavda da liyakattan çok Günay (2004), Akın (2012) ve Özmen ve Kömürlü (2010)’nün de belirttiği gibi siyasi unsurların mı baskın olduğu kafalarda soru işareti bırakan diğeri bir husustur.

Genel olarak bakıldığında incelenen ülkelerde, okul yöneticiliğine başvurabilmek için *yüksek lisans tamamlamış olma* (ABD, İngiltere, Japonya ve Finlandiya) ya da deneyimli öğretmenlik sertifikasına sahip olma (Çin ve Japonya) şartının yanında yöneticilik sertifikasına sahip olma (ABD, İngiltere, Japonya, Çin ve Finlandiya) şartı da aranmaktadır. Bu şartlar bahsi geçen ülkeler için genel kabul gören bir anlayış olmasına rağmen ne yazık ki Türkiye için geçerli değildir. Türkiye’de adayların yönetici olarak atanmaları için lisans mezunu olmaları yeterlidir ve herhangi bir yöneticilik sertifikasına sahip olma zorunluluğu yoktur. Yönetici adaylarının önceden katıldıkları hizmet içi eğitimler ile tamamladıkları yüksek lisans eğitimleri sadece atama puanları hesaplanırken adaylara ayrıcalık oluşturmaktadır (Çelenk, 2002; Çelik, 2002; Şişman ve Turan, 2002). Fakat lisansüstü düzeyde yürütülen programların mezunlarının yönetici olmak için ciddi bir önceliği bulunmamaktadır (Akın, 2012). Bu nedenle de Türkiye’de bu tür programların özendirici ve teşvik edici olmaları için bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2002).

İncelenen ülkelerde, aday yöneticilerde olması gereken ortak kriterlerden biri, adayların *öğretmenlik deneyimine* veya en azından öğretmenlik yeterliğine (Finlandiya) sahip olmasıdır. Özellikle Çin ve Japonya’da en deneyimli ve kıdemli öğretmenler okul müdürlüğüne başvurabilmektedirler. İncelenen ülkelerde (Türkiye hariç) adayların atanmadan önce almak zorunda oldukları eğitimlerle birlikte, öğretmenlik deneyimine sahip olmaları; adayların müdürlük görevini yerine getirirken okul yönetiminde eğitim ve öğretim ile ilgili kararların alınmasında bir avantaj kabul edilmektedir. Fakat yönetici atama politikamızda okul yöneticiliğinin ciddi bir bilgi birikimi gerektirdiği gözden kaçırılmaktadır. Bu durum da Şimşek’in (2003) Bonapartist geleneğin uzantısı olarak belirttiği 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. maddesindeki “Meslekte asıl

olan öğretmenliktir.” hükmünün hala en baskın şart olmasına ve “Yöneticiliğin okulu olmaz” görüşünün hüküm sürmesine neden olmaktadır.

Türkiye’de 1924 ile 1970’li yıllar arasında başarılı yöneticiler ve müfettişler yetiştirilmiş ve Bakanlığın merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik kadrolarının % 90’ını Pedagoji Bölümü mezunları doldurmuştur. Fakat 1970’lerden sonra pek çok eğitim fakültesinde lisans düzeyinde eğitim yönetimi ile ilgili bölümler açılmış ve bu programlardan pek çok öğrenci mezun edilmiştir. Mezun olan adaylar yönetici olarak değil öğretmen olarak istihdam edilmiştir. Tekışık (2010) bu dönemi, “*yöneticilerin yükselmeleri için yetenek, başarı ve deneyim gibi kriterlerin yerini siyasî tercihlere bırakması*” şeklinde eleştirirken, Şimşek de (2003) bu dönemi tabiri caizse “*vahim hatadan kıl payı dönmek*” olarak tasvir etmektedir. Şimşek’e (2003) göre bu uygulama ile kuram uygulamaya tercih edilecekti ve 18 yaşında programa başlayıp 22 yaşında programı bitiren gençler, örgüt, yönetim, liderlik gibi bazı alanlarda belirli bir bilgiye sahip olduktan sonra yeterli görüldükleri için, okulun gerçeklerini bilmeden okullara yönetici olarak atanacaklardı.

1993 yılında eğitim yöneticisi yetiştirme politikamız ile ilgili sorunların çözülmesi amacı ile ana teması eğitim yönetimi, eğitim yöneticiliği ile okul öncesi eğitim konuları olan 14. Milli Eğitim Şurası’nda yönetici atama ve yetiştirme problemimiz ayrıntılı olarak ele alınmış fakat alınan kararlar uygulamaya dönüştürülemedi. 1996 yılında 15. Milli Eğitim Şurası’nda da yöneticiliğin bilim olarak, yöneticinin eğitim lideri olarak algılanmasına, eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektirdiğine ve bu nedenle de meslekleşmesine değinilmiştir.

23 Eylül 1998 tarih ve 23472 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği’nde şura kararlarının etkisi görülmektedir. Bu yönetmelik kapsamında seçme sınavında başarılı olan yönetici adayları üniversitelerce düzenlenen toplam 120 saatlik hizmet öncesi eğitime alınmışlardır. Programın sonunda merkezî bir sistemle yapılan sınava katılmışlardır ve bu sınavda başarılı olan adaylar (100 üzerinden en az 70 puan) puanlarına göre okullara atanmışlardır. Can ve Çelikten (2000), bu durumu Cumhuriyet tarihinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasında eğitim ve yeterliliğe önem veren ilk uygulama olarak tanımlamaktadırlar. Can ve Çelikten (2000) ile Işık, Akçay, Başar ve Aypay (2000) tarafından uygulanan eğitimlerin etkililiğinin tespit edilmesine

yönelik yapılan araştırmalar sonucunda da bu kursların yönetici formasyonu için gerekli ve yeterli, fakat sürenin yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

2004'te çıkarılan yönetmelik ile 1998 yılından itibaren yapılan yönetici sınavı ile hizmet öncesi yönetici yetiştirme uygulamasına yönelik ilk geri adım atılmıştır. Bu yönetmelik ile hizmet öncesi eğitim kaldırılmış, ikinci geri adım da 2007 yönetmeliği ile sınav kaldırılarak atılmıştır (Taymaz, 2011, s.92; şimşek, 2007). Sınav uygulaması, 2008'de çıkarılan atama yönetmeliği ile tekrar yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2004; 2007; 2008). Okul yöneticilerinin görevlendirilmesinin yasal dayanağını oluşturan 10 Haziran 2014'teki yönetmelik ile yazılı sınav tekrar kaldırılmış, 6 Ekim 2015'teki yönetmelik ile sadece müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları için tekrar yazılı sınav şartı getirilmiştir.

2.2.2. Yönetici Yetiştirme Politikalarının Değerlendirilmesi

Çin ve Japonya'da *hizmet öncesi* yöneticilik veya liderlik eğitimleri bulunmamaktadır. Finlandiya'da, müdürlerin hizmet öncesi eğitimleri, idari deneyimlerle telafi edilebileceği için zorunlu değildir, fakat okul yöneticilerinin görevine başlamadan eğitim yönetimi sertifikasına veya eğitim yönetimi ile ilgili yeterliğe sahip olmaları istenmektedir. ABD ve İngiltere'de (NPQH) ise hizmet öncesi programlara katılmış olma zorunluluğu bulunmaktadır. ABD'de 1-2 yıl süren hizmet öncesi eğitimler kapsamında staj ve probleme dayalı öğrenme, koçluk veya mentorluk gibi katılım ve uygulama odaklı yöntemler uygulanmaktadır.

Türkiye'de eğitim yöneticiliği görevine atanabilmek için hizmet öncesi eğitimleri ile ilgili yasal zorunluluk bulunmamaktadır. Türkiye'de sadece 1998 yılından itibaren üç kez düzenlenen zorunlu hizmet öncesi eğitimler 2004 yılında kaldırılarak adayların tercihine bırakılmış (Günay, 2004) ve eğer gerekirse yöneticilerin açıklarının hizmet içi eğitimlerle kapatılabileceği belirtilmiştir. Fakat hizmet içi eğitimler, asla hizmet öncesi yönetici yetiştirmeye alternatif olabilecek yetiştirme programları değildir (Işık, 2003).

ABD, İngiltere, Finlandiya ve Çin'deki yönetici adayları için mesleğe başlamadan önce *lisansüstü eğitim derecesine* sahip olma şartı bulunmaktadır. Özellikle lisansüstü programların bünyesinde *stajyerlik* uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Stajyerlik uygulaması ile yönetici adaylarının göreve başlamadan önce kazandıkları

teorik bilgileri pratiğe dönüştürmeleri sağlanmaktadır. ABD’de adayın deneyimli bir okul müdürünün yanında kazanacağı deneyimler hizmet öncesi okul temelli mesleki gelişimlerini tamamlamalarına katkı sağlamaktadır. Türkiye’de lisans düzeyindeki eğitim yönetimi ve planlaması programlarının 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurulu’nun kapatma kararından sonra eğitim yönetimi alanında tezli ve tezsiz yüksek lisans programları düzenlenmeye başlanmış ve katılım yöneticilerin insiyatifine bırakılmıştır (Işık, 2003; Işık ve diğerleri, 2000).

Okul yöneticilerine mesleğe başlamadan önce veya başladıktan sonra ABD, İngiltere, Finlandiya, Çin’de resmi olarak Japonya’da ise gayri resmi olarak *mentor desteği* sağlanmaktadır. ABD’de mentorluk, hizmet öncesi eğitimlerin bünyesinde verilirken İngiltere, Çin ve Finlandiya’da yöneticinin atanması yapıldıktan sonra hizmet içi eğitimlerle birlikte sunulmaktadır. Mentorlar okul yöneticiliği eğitiminin ilk senelerinde kilit rol oynamaktadırlar. Yöneticilerin mesleğe adapte olmaları için yardım etmekle, yol göstermekle ve rehberlik yapmakla sorumludurlar.

Finlandiya ve Japonya’da hizmet öncesi eğitim şartı olmamasına karşın bu ülkelerde özellikle *hizmete geçiş eğitimlerinin* üzerinde durulmaktadır. İngiltere (HEADLAMP) ve Çin’de hizmete geçiş programlarına katılmak zorunludur. ABD’de ise hizmete geçiş eğitimlerinin zorunluluğu eyaletlere göre değişmektedir ve eğitimler mentor eşliğinde gerçekleştirilmektedir.

Japonya’da okul müdürleri ve müdür yardımcılarının *hizmet içi eğitime* çok fazla önem verilmektedir. Sürekli eğitimler, teori ve pratiğin bir arada kullanıldığı programlardır. Yönetici eğitimleri Çin’de zorunludur ve genellikle üniversiteler tarafından verilmektedir. İngiltere’de 1988’den sonra eğitim yöneticilerinin yönetim ile ilgili çeşitli konularda eğitilmelerini zorunlu hale gelmiştir. Ülke çapında görevinde altıncı yılını doldurmuş okul müdürleri için teori ve pratiği bir araya getiren LPSH programı düzenlenmektedir Finlandiya’da, okul yöneticileri bir yılda en az üç günlük geliştirme eğitimine katılmak zorunladır. Finlandiya’da hizmet içi eğitimleri ile başka okulların gelişim projeleri yakından takip edilmektedir. ABD’de lider hazırlama programları kapsamında federal hükümetler zorunlu sertifika programları düzenlemektedir. Bunun nedeni hizmet öncesi eğitim programının yeterli olmadığının düşünülmesi ve yöneticilerin yeterliklerini korumalarının sağlanmasıdır. ABD’de ayrıca

müdürlerin birbirlerine yardım ederek daha iyi bir öğretimsel lider olmalarını sağlamak amacıyla meslektaş destekli liderlik programları da yürütülmektedir.

İncelenen ülkelerde (Türkiye hariç) hem hizmet öncesinde hem de geçiş eğitimlerinde teorinin yanında uygulamaya da ağırlık verildiği görülmektedir. Eğitim yöneticilerin yetiştirilmesi için hizmet öncesi, hizmete geçiş, stajyerlik, koçluk, meslektaş desteği veya mentorluk gibi eğitimler şeklinde de verilmektedir. Türkiye’de ise gelişmekte olan ülkelerin tercih ettiği, başarılı öğretmenler arasından atanan okul yöneticilerinin sadece hizmet içi yönetici yetiştirme programları ile eğitilmesi söz konusudur (Karip ve Köksal, 1999).

Bazen başarılı öğretmenlerin kaybedilip başarısız ve verimsiz yöneticilerin ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir (Günay, 2004). Bunun nedeni de başarılı bir öğretmen olmanın başarılı bir okul yöneticisi olmak anlamına gelmemesidir. Bu nedenle öğretmenlikte başarılı olan kişilerin etkili yöneticiler olmaları için ülke çapında yöneticilik standartlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece ülke koşullarına uygun okul yöneticisi yetiştirme programları hem kurumsallaşacak hem de bilimsel bir boyut kazanacaktır (Bilgen, 1996; Işık, 2003). Bu amaçla Türkiye’de eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmeleri için TODAİE Uzmanlık Programı, MEHTAP, MEB’e bağlı Hizmet içi Eğitim Dairesi, Millî Eğitim Akademisi ve üniversiteler önemli misyonlar üstlenmişlerdir. Bunlar arasında TODAİE, genel yönetici yetiştirme programıdır ve daha çok bakanlık merkezinde çalışan eğitim yöneticileri katılmaktadır. Çünkü TODAİE programlarında yönetimin özellikle ekonomik, toplumsal ve siyasi çevreleri ile örgüt kuramları, insan kaynakları yönetimi, maliye, planlama, halkla ilişkiler ve yönetim hukuku gibi boyutları ele alınmaktadır (Çelik, 1990). TODAİE sadece üst yöneticileri hedef alırken MEHTAP orta düzey yöneticileri de hedef almaktadır. MEHTAP raporunda, bugün Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmeyle ilgili temel sayılabilecek görüşlere yer verilmiştir ve bu doğrultuda önemli adımlar atılmıştır (Okçu, 2011). Başta ön lisans mezunları için lisans, lisans mezunları için de lisansüstü eğitimler ile meslek öncesi eğitim vermesi planlanan Milli Eğitim Akademisi’nin sadece hizmet içi eğitim veren bir merkez haline dönüştürülmesi ve bu akademiye işlerlik kazandırılmaması Günay (2004) ve Ceylan(2009) tarafından eleştirilmektedir.

MEB tarafından, OECD Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi kapsamında *Okul Liderliği Anlayışında Değişim Zamanı: Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Liderlik* konferansı düzenlenmiş ve konferansta okul liderliğini geliştirme alanında dünyadaki eğilimler, gelişmeler, farklı bakış açıları ve uygulamalar tartışılmıştır. Konferansın özet raporunda Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilmesi için okulların özerkliğinin artırılması; okul yöneticilerine liderlik alt yapılarının oluşturulması; “Eğitim Yöneticiliği Kariyer Basamakları” belirlenmesi, bu kapsamda yönetici yeterlikleri, görevde yükselme ve atama ölçütlerinin tanımlanması; *Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme ve Geliştirme Programının* oluşturulması gibi konular vurgulanmıştır (MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2009).

Özet olarak Türkiye’de yönetici seçme, atama ve yetiştirilme konusunda eksikliklerin çok fazla olduğu görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin niteliklerine ilişkin yetersizlikler güncel bir sorun olarak hala hüküm sürmektedir (Ağaoğlu ve diğerleri, 2002; Onural, 2005; Aslan ve Karip, 2014) ve bu yetersizliğin giderilmesi de ancak yönetici seçme ve atama kriterlerinin titizlikle belirlenmesinden ve etkili bir şekilde yetiştirilmelerinden geçmektedir. Kaya’nın da (1984, s.89) belirttiği gibi eğitim sistemini, geleneksel deneme-yanılma yönteminin (örgüt ve toplum açısından) maddi bakımdan pahalı; karar ve politika belirleme yönünden sakıncalı sonuçlarından kurtarmak gerekmektedir. Bu nedenle de özellikle okul yöneticiliğinin meslekleşmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin üzerinde durulmalıdır.

2.2.3. Yönetici Yetiştirmeye İlişkin Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesi birlikte ele alınması gereken iki süreçtir. Çünkü bu iki süreç, birbirleri ile çok yakından ilişkilidir ve eğitim sisteminin niteliğini ve öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerdir (Süngü, 2013). Türkiye’de okul yöneticilerinin atanmasında *öğretmen olma* şartının temel alınması, okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum, okul yöneticiliğinin Türkiye’de profesyonel bir meslek olarak görülmemesine, görevlendirilecek kişilerin de profesyonel olarak yetiştirilmemesine yol açmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011). Türk Eğitim Sisteminde amacı ve görevi okul yöneticisi yetiştirmek olan bir eğitim kurumu bugüne kadar oluşturulamamış ve bu görevi daha

çok öğretmen yetiştiren kurumlar üstlenmiştir (Şişman ve Turan, 2002b; Oyman ve Turan, 2014).

Araştırmalar da göstermektedir ki Türkiye’de olduğu gibi (Süngü, 2013) gelişmiş ülkelerde de okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesi ile ilgili çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Petzko ve diğerleri, 2002; Chapman, 2005). Okul yöneticilerinin atanmaları ile ilgili sorunlar daha çok merkezi eğitim sistemlerinden kaynaklanmaktadır (Oyman ve Turan, 2014). Çünkü merkezi sistemlerde, okul yöneticilerinin atanma ve yetiştirilme süreçlerine ilişkin yaklaşımlar, kendilerini bürokratik ve hiyerarşik yaklaşımlar olarak göstermektedir (Chapman, 2005). Atamalarda yaşanan bu durum, okul yöneticilerinin yetiştirilmelerini doğrudan etkilemekte ve yetiştirme ile ilgili bazı çabaların sonuçsuz kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca Türkiye’de bürokratik ve hiyerarşik yapının yanında ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel alt yapısı da okul yöneticileri için gerekli olan bazı yeterliklerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır (Şimşek, 2004; Korkmaz, 2005; Oyman ve Turan, 2014).

Son yıllarda gelişmiş ülkelerde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili ulusal ve kültürler arası pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, yetiştirme politika ve uygulamalarının geliştirilmesinde bazı ortak eğilimlerin olduğu saptanmıştır. Bu eğilimler arasında, en çok yenilikçi öğrenme stratejilerinden ve teknolojiden faydalanma ile uygulamayı geliştirmek için teori ve araştırmaya önem vermenin yer aldığı görülmüştür. Bu ülkelerde okul yöneticiliğinin öğrenilmesinde; alana dayalı teorik çalışmaların, mesleki bilgi ve yeterliliklerin incelenmesi, bunların uygulamaya dönüştürülmesi; alana dayalı öğrenme etkinliklerinin yapılması ve akran destekli ağların oluşturulması gibi bir dizi etken önemli rol oynamaktadır. Örneğin, düzenlenen bazı geçiş programları ile deneyimli müdürleri ile kariyerinde yeni olan müdürler arasında mentorluk ilişkilerinin geliştirilmesi sağlanmakta (Bush ve Jackson, 2002; Chapman, 2005), bazı yetiştirme programlarında da stajyerlik, çevrimiçi tartışmalar, işbirlikçi araştırmalar, öğrenme ağı toplulukları, koçluk, birbirlerini ziyaret etme ve seminerlerin yanında okul yöneticisinin (kendisinin veya okulunun) ihtiyaçlarına yönelik diğer öğrenme faaliyetleri yer verilmektedir. Programların öğretim stratejilerinde de, öğretilenin niteliği ve öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu göz önünde bulundurularak, deneysel öğrenme, rol yapma, yeni bilgi teknolojileri, küçük grup çalışmaları,

simülasyonlar, videolar ve durum çalışmalarından faydalanılmaktadır (Davis ve diğerleri, 2005; Chapman, 2005, s.16; Rhodes ve Beneicke, 2006).

Yukarıda belirtilen eğitim programlarına ilişkin uygulama örnekleri bütün yetiştirme programları için geçerli değildir. Bu nedenle, gelişmiş ülkelerde mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili yapılan çalışmalarda, okul yöneticilerinin özel eğitim ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerin yapılmasına dikkat çekilmektedir. Bu çalışmalarda, yetiştirme programlarının özellikle gelişigüzel ve dağınık olmaması gerektiğine ve okul yöneticilerinin kazandırılması gereken yeterliklere vurgu yapılmakta (Chapman, 2005, s.28) ve okul yöneticilerinin teorileri uygulamaya aktarmada sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Ağaoğlu ve diğerleri, 2002; Darling-Hammond ve diğerleri, 2007; Yan ve Catherine Ehrich, 2009; Hallinger ve Lu, 2011; Versland, 2013; Süngü, 2013). Ayrıca, hedef grubun özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları da dikkate alındığında okul yöneticilerinin eğitiminde yenilikçi model, yaklaşım ve yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada bir yetişkin eğitim yaklaşımı olan ve okul yöneticilerinin teori ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmalarını sağlayacak (Crawford, 2011) Problem Temelli Öğrenme (PTÖ) aklı gelmektedir.

Bu tez çalışmasının temel amacı; okul yöneticilerini yetiştirme programlarında yaşanan sorunlar ve eksikliklerini etkisini en aza indirebilecek, etkililiği sınanmış bir okul yöneticisi yetiştirme modeli sunmaktır. Modelde yetişkin öğrenmesine en fazla olumlu katkılar sağlayabilecek web tabanlı ortam ile problem temelli senaryolar (yönetmel süreçte karşılaşılabilecek problemler ışığında oluşturulmuş) kullanılmıştır. Bu nedenle bundan sonraki başlıklarda okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde web tabanlı öğrenme ile problem temelli öğrenme yöntemlerinin kullanılması ele alınmış, daha sonra da yetiştirme programlarının okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları ve mesleğe ilişkin tutumlarını nasıl geliştireceği tartışılmıştır.

2.3. Okul Yöneticilerinin Eğitiminde Web Tabanlı ve Problem Temelli Öğrenme

Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri için düzenlenen programların kuramsal bilgi ağırlıklı olması nedeni ile yöneticilerin sadece teorik bilgileri gelişmekte, uygulama yönleri zayıf kalmaktadır. Bu nedenle, teorik olarak kazanılan bu bilgiler - yönetim sürecinde ortaya çıkan- pek çok yönetmel problemleri çöz(ebil)mekte yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri için düzenlenecek

programlarda, -her açıdan birbirinden farklı bireyler için- etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması, farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarının uygulanması oldukça önemlidir (Başaran, 2008). Bu zaruriyetten yola çıkarak, bu bölümde ilk olarak yetişkin öğrenmesinin özellikleri, daha sonra son yıllarda kullanımı giderek artan problem temelli öğrenme ile web tabanlı öğrenmenin okul yönetici yetiştirme programlarına yansımaları ele alınmıştır.

2.3.1. Yetişkin Öğrenmesi

Bireyin öğrenme özellikleri doğuştan gelmektedir ve öğrenmeyen insan yoktur. Bloom'a (1981, akt. Başaran, 2008) göre, eğer bireylerin gelişim özelliklerine uygun süre verilirse, uygun eğitim teknolojisi kullanılırsa, uygun rehberlik yapılırsa ve ihtiyacı olan konular seçilirse herkes öğrenebilir. Bireyin öğrenmesi, bilişsel bir sürecin ürünüdür ve bilgi, beceri ve tutumlar bu öğrenme sürecinde özümseilir (Başaran, 2008, s.161).

Çalışan kesimin büyük çoğunluğu yetişkindir ve yetişkin grubunun çocuklara göre farklı öğrenme ihtiyaçları ve yöntemleri vardır. Yetişkinler, daha çok tecrübelerine uygun bilgi, beceri, tutum ve çeşitli sorunları çözecek davranışlar öğrenmeye ilgi duyarlar ve öğreneceklerini daha titizlikle seçerler. Daha iyiyi ve daha kaliteliyi üretmek için öğrenmeleri gerekeni öğrenirler. Yani yetişkinlerin öğrenmedeki amaçları üretim veya hizmet için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumu kazanmaktır. Bu nedenle yetişkin öğrenmesi daha işlevseldir (Başaran, 2008, s.161).

Yetişkinlerde özgüven duygusunun ortaya çıkabilmesi için karmaşık ve zor problemleri çözmeye ve öz-yönelimli öğrenme becerileri kazanmaya ihtiyaçları vardır (Akin, 2010). Bu nedenle de yetişkin yaş grubundaki kişiler için bilginin daha edimsel bir nitelik taşıması gerekir (Lyotard, 1984: akt. Jarvis, 2004, s.117). Brown'a (2004) göre yetişkin eğitiminin temel taşları *öğrenci*, *öğrenme süreci* ve *öğrenme bağlamı* iken, *öz-yönelimli öğrenme*, *eleştirel düşünme*, *deneyimsel öğrenme* ve *öğrenmeyi öğrenme* yetişkin okul liderlerinin yetiştirilmesinde dört ana araştırma alanıdır ve okul yöneticilerinin bu alanlarda gelişimlerini sağlayabilecek güçlü yöntemlerden iki tanesi problem temelli öğrenme (PTÖ) ve web tabanlı öğrenme (WTÖ) dir.

2.3.2. Problem Temelli Öğrenme (PTÖ)

İlk kez 1969 yılında McMaster Üniversitesi Tıp Fakültesinde kullanılmaya başlayan Problem Temelli Öğrenme (PTÖ), tıp öğrencilerine klinik tanıyı öğretmek amacı ile geliştirilmiş ve eğitimsel bir yenilik olarak kabul edilmiştir. Modelin babası Barrows (1985) olarak kabul edilmektedir. 1980'li ve 1990'lı yıllarda Avustralya'da Newcastle Üniversitesi, ABD'de Harvard Üniversitesi ve Hollanda'da Maastricht Üniversitesi'nin içinde yer aldığı yüksek sağlık okullarında tıp eğitiminde uygulanan yaklaşım (Hallinger ve Bridges, 2007, s.7) daha sonra mühendislik, sosyal alanlar, hukuk, mimarlık, eğitim ve ticaret gibi değişik disiplinlerde de benimsenmiştir (Savery ve Duffy, 1995; 2001, s.7-8; Hallinger ve Lu, 2011; Smith, 2005). İlköğretimden yüksek ve mesleki gelişim eğitimlerine kadar eğitimin her düzeyine nüfuz eden bu yaklaşım (Tan, 2009), okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik ilk kez 1980'lerin başında ABD'de Stanford Üniversitesi'nde Profesör Edwin Bridges ve Vanderbilt Üniversitesi'nde Profesör Philip Hallinger tarafından kullanılmıştır (Hallinger, 2003).

PTÖ, problem çözmek için yapılandırmacıdan bilişsele kadar uzanan pek çok yaklaşım tarafından desteklenen bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Tan, 2009). Öğrenenlere *öğrenmeyi öğrenme* becerisi kazandırmayı ve öğrenme kapasitelerini arttırmayı amaçlar. Öğrencilerin problemleri çözmeye çalışırken, problemin altında yatan konuları, kuramları ve ilkeleri kavramalarını (Akın, 2010; Spencer ve Jordan, 1999), eleştirel düşüncelerini ve bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlayan (Crawford, 2011; Savery, 2006) öğrenci merkezli bir yöntemdir (Wilkerson ve Gijsselaers, 1996). PTÖ'nün, insanları üst düzey düşünmeye teşvik etmede, bilginin inşasında işbirlikçi ve bağımsız öğrenmede müdahaleci bir yöntem olarak etkili olduğu da kanıtlanmıştır (Tan, 2009).

PTÖ'de üç rol söz konusudur: *Yönlendirici* (kolaylaştırıcı), *grup başkanı/raportör* ve *grup*. *Yönlendirici*, öğretim elemanıdır. Yönlendiricinin, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerisi kazanmalarını sağlayan rolü vardır. Öğrenenler için ne çok zor ne çok kolay fakat gittikçe karmaşıklaşan senaryolar hazırlar. Her senaryo için anlamlı bir öğrenme hedefi belirler. Öğrencilerin risk almalarını sağlar. Öğrenci motivasyonunu sağlamak için çeşitli stratejiler belirler ve bu stratejileri kullanır. Tartışmaları dinler, gerekli olan yerlerde müdahale eder. Yanlışları düzeltir. *Grup* genellikle 6 veya 7 üyesi olan

takımdır. Grup, yönlendirici tarafından kendilerine verilen problemi işbirliği içinde, gerekli araştırmalar ve tartışmalar yaparak çözmeye çalışır. Yeni bir bilgi bir soruna uygulanır. Çözüm yolu bulmaya çalışılırken, grubun yaşam boyu öğrenme becerileri de gelişir (Bridges ve Hallinger, 1996; 1999). Grubun üyelerinden biri *grup başkanı* olur. Grup başkanı aynı zamanda raportör görevi de yapabilir. Grubu dinler, tartışmaya katılır ve önemli olan notları alır.

PTÖ, bir problemi öğretimin başlangıç noktası olarak alır. Bir kişinin bireysel veya grup içinde sorunun çözümü için aktif rol oynamasını ve cevabı problemin içinde bulmasını sağlar (Tanner ve diğerleri, 1995; Copland, 2000). PTÖ süreci, Tekedere (2009) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- 1- Hiçbir ders ya da konu anlatılmadan öğrenciye problem sunulur. İyi yapılandırılmamış açık uçlu bu problem, gerçek hayatta karşılaşılabilecek bir problemdir.
- 2- Öğrenciler küçük gruplara ayrılır. Grupta problem ile ilgili beyin fırtınası yapılır. Problem hakkındaki fikir ve düşünceler paylaşılır. Böylece problemin iyice tanımlanması sağlanır. Problemin çözümü için çeşitli hipotezler geliştirilir.
- 3- Öğrenciler bildikleri ile bilmesi gerekenleri birbirinden ayırır ve öğrenmeleri gereken konuları belirlerler. Problemin çözümüne ilişkin bir plan geliştirirler ve ilgili basılı veya görsel kaynakları araştırırlar. Öğrenciler bu aşamada kendi kendilerine öğrenirler.
- 4- Öğrenilenlerle hipotezler gözden geçirirler ve gerekirse hipotezleri daraltırlar.
- 5- Geliştirdikleri veya buldukları çözümleri gruba sunarlar. Bu aşamada hem yönlendirici hem de diğer grup üyeleri önerilen çözüme yönelik yapıcı fikir ve düşüncelerini belirtirler. Tekrar beyin fırtınası yaparlar ve en iyi çözümün ne olması gerektiği ile ilgili görüş birliğine varırlar.
- 6- Yönlendirici öğrenme sürecini izler, öğrencileri kaynaklara yönlendirir ve her aşamasında sorular yönelterek grubun yönlendirilmesini sağlar.
- 7- Böylece oluşan öğrenme, öğrencinin önceki bilgilerine eklenmiş olur.

Geleneksel okul yöneticisi yetiştirme programlarının, bilinen kuramları ve bu kuramların katılımcılar tarafından -kendileri için- nasıl kullanılacağına öğretildiği teori odaklı kurslar oldukları (Cardno ve Piggot-İrvine, 1996) ile ilgili yapılan eleştiriler doğrultusunda, 1980'lerin ortalarından itibaren öğretmen merkezli yaklaşımlardan

öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru bir kayma söz konusu olmuştur (McCarthy, 1999). Bu yaklaşımlardan özellikle, yetişkin öğrenme kuramları ile okul gerçeklerinden beslenen tümevarım ve problem temelli stratejilerin kullanılması tavsiye edilmiştir (McCarthy, 1999; Copland, 2000). Son zamanlarda da mesleki uygulamalarda kullanılan bilginin giderek önem kazanması ve günlük yaşamın akademik bir disiplin veya teori olmadığının farkına varılması PTÖ'nün popülaritesi giderek arttırmıştır. Teoriyi uygulamayla ilişkilendirme ile ilgili zorlukların giderek artmaya başlaması ile PTÖ'nün sosyal yaşam ve çalışma alanlarında (genel olarak sosyal bilimlerde) artık gerçekten kullanılabilceği yaygın bir inanç haline gelmiştir. Yani öğrenmenin pratik durumlarda meydana geldiği düşüncesi, öğrenenleri uygulamalı ve problem odaklı faaliyetlere yönlendirme fikrinin giderek yaygınlık kazanmasına neden olmuştur. Çünkü teorinin, uygulama sonrasında oluşması daha olasıdır ve elde edilen bilgi entegre bilgidir (Jarvis, 2004, s.171).

PTÖ, gelişmiş ülkelerde örgütsel gelişme ile yönetim alanlarında *yetişkin eğitimi yaklaşımı* olarak sıkça kullanılmaktadır ve uygulamalı yetişkin eğitiminin *öğrenmeye yönelim* boyutunun temel varsayımıdır (Knowles ve diğerleri, 2005, s.4). Çünkü PTÖ'de öğrenen ihtiyaçlarının öğrenme etkinliğine başlamadan önce belirlenmesi (Kesim, 2009), öğrenme sürecinde de öğrenenlerin fikir ve düşüncelerine başvurulması ve öğretilmek istenenin bir problem olarak ortaya konması temeldir (Akın, 2010). Bu yönleri ile PTÖ, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde de sıkça kullanılan ve tavsiye edilen bir yetişkin eğitimi yaklaşımıdır (Bridges ve Hallinger, 1992; Tanner ve diğerleri, 1995; Copland, 1999; Jarvis, 2004; Smith, 2005).

Hem hedef grubun özellikleri hem de öğrenme ihtiyaçları (yönetim süreçlerinde karşılaştıkları problemlerin çözümü için) dikkate alındığında okul lideri yetiştirme programlarının da yetişkin eğitimi kapsamında ele alınması gerekmektedir. Eğitim yönetimi alanına diğer alanlara nispeten yeni giren PTÖ, okul yöneticisi yetiştirmek için "Müdürlerini harekete geçirmek" sloganı ile (Hallinger ve Bridges, 2007, s.6) ilk kez Stanford Üniversitesi'nde uygulanmıştır. Her alanın kendine özgü özelliklerinden dolayı farklı şekillerde kullanılan PTÖ, yönetici yetiştirmede kullanılırken bazı noktalara dikkat edilmelidir (Hallinger ve Bridge, 2007, s.25). Örneğin Cardno ve Piggot-Irvine'ye (1996) göre problem temelli bir okul yöneticiliği eğitiminde aşağıdaki özelliklerin bir kısmına veya tamamına sahip olması gerekir:

- Katılımcılarla gerçek konu ve sorunlar üzerinde çalışma, problem çözmeye dayalı uygulamalı eğitim sunma,
- Hızlı ve sürekli değişim ile baş edebilmek için katılımcıların yeterliliklerini geliştirme,
- Katılımcıların işbirlikçi takım çalışması yapmalarını sağlama,
- Katılımcıların özellikle karmaşık problemleri çözmeleri için gerekli olan kişiler arası ve kişisel yönetim becerilerini geliştirme,
- Katılımcılara kendilerini geliştirme fırsatı verme,
- Teori ve uygulama arasındaki farkı azaltmak için teori ve pratiğin birlikte öğrenildiği karma bir akademik eğitim sunma,
- Eğitim sürecinde içerikten çok yönetim sürecine odaklanma,
- Uygulamalarda katılımcıların eleştirel düşünmesini sağlama,
- Değişmeyi sağlayan verileri katılımcıların uygulamasını sağlama.

Öğretme, öğrenme ve müfredat yeniliği olarak bahsedilen PTÖ stratejisi yönetici adaylarının, gelecekte karşılaşacakları farklı türden problemleri anlama ve çözmeye becerilerinin geliştirilmesini sağlayan ve “Eğitim yönetimi için gelecek vaad eden bir yaklaşım” olarak da betimlenen PTÖ’nün *bilişsel, motivasyonel ve fonksiyonel temellere* dayanması, okul yöneticisi yetiştirmede dikkatlerin bu yaklaşıma çevrilmesinin nedenlerinden bir diğeridir (Hallinger ve Bridges, 2007, s.25).

PTÖ *bilişsel temele* dayanır, çünkü öğrenciler öğrendiklerinin çoğunu ya unuturlar ya da uygun bir şekilde kullanamazlar. Fakat PTÖ’de, öğretmenler bilgi edinmeyi en iyileştirmek ve bu bilginin gelecekteki mesleki uygulamalarda uygun bir şekilde kullanımını sağlamak için gerekli koşulları oluştururlar. Böylece önceden edinilen bilgi etkinleştirir, öğrenilen ile daha sonra uygulanacak bilgi arasında bağ kurulur ve bu bilgilerin detaylandırılmasını sağlar. Bu detaylandırma unutmayı azaltarak ve bilgi alımına yardımcı olarak hafızanın kapasitesinin artmasını sağlar (Hallinger ve Bridges, 2007, s.27-28).

PTÖ’nün *motivasyonel temeli* beklenti teorisi çerçevesinde açıklanır. Yani beklenti teorisine göre, insanlar bir görevi istekli olarak yerine getirmeleri için harcadıkları çaba iki faktörün ürünüdür: Beklenti ve değerlik (Hallinger ve Bridge, 2007, s.29). Beklenti, bir bireyin zor bir işin kendini iyi bir performansa götüreceğine ne kadar inandığıdır. Değerlik ise bir ödülün algılanan değeri ve çekiciliğidir (Hoy ve

Miskel, 2010, s.147). Eğitimci beklenti teorisi ilkeleri doğrultusunda okul yöneticilerinin etkin öğrenme için gerekli ön koşulları sağlayacak motivasyonel stratejileri kullanırlar. Böylece okul yöneticileri öğrenirken motive olurlar. Öğrencilerin başarı beklentisini sağlamak için, PTÖ eğitimci başarının nasıl sağlanacağı üzerinde durur. Projeler öğretimsel çevrede başarılı olmaları için öğrencilerin kazanmaları gereken temel becerileri kazanacakları şekilde seçilir ve sıralanır. Dahası her problem bir bilgi temeli ve temel sorunla başa çıkabilmek için öğrencilere yol gösterici soru kümesi içerir. Son olarak da, öğrenciler kendilerini düşünmeye ve problem çözmelerine yardımcı olacak diğer kaynaklarla yönlendirilirler. Her bir yönetsel problemin başarıyla tamamlanması, yöneticinin başarıya ulaşma çabasına ilişkin beklentisini daha çok güçlendirir. Ayrıca yöneticilerin, gelecekte yapacakları mesleki liderlik, tartışma, kolaylaştırma, karar verme, programları geliştirme ve revize etme, sözlü sunum yapma, rapor hazırlama ve konuşma hazırlama gibi becerileri daha çekici hale getirir (Hallinger ve Bridge, 2007, s.28-30).

PTÖ'nün *fonksiyonel temeline* göre bir öğrencinin işi ile gerçek bir yöneticinin işi arasında (işin ritmi, işin doğası, iş ile ilgili iletişim özellikleri ve işteki duyguların rolü açısından) bazı boşluklar söz konusudur. PTÖ sayesinde bu boşluk çeşitli şekillerde daraltılır ve yetiştirme süreci eğitimsel yeterlik ile sonuçlanır. Örneğin *işin ritmine* göre, bir PTÖ ortamında öğrencinin çalışma temposu, geleneksel öğretim ortamındaki bir öğrencininkine göre gerçek bir okul yöneticisinin hızlandırılmış çalışma temposuna daha yakındır. PTÖ ortamında öğrencinin yaptığı *işin doğası* bir yöneticinin çalışmalarına çok benzer. Bu deneyimler sayesinde, öğrenciler sonuca ulaşmaya çalışırken yönetsel rollerin doğasına alışma ve başkalarına yetki vermenin yanında çeşitli fırsatlar, zorluklar, kısıtlamalar ve doğal hayal kırıklıkları da yaşarlar. PTÖ, öğrencilerin gerçek bir yönetici gibi iş ile ilgili, bazen yüz yüze bazen de küçük yazılı notlar hazırlayarak kişiler arası *çift yönlü iletişim* kurmalarını sağlar. Geleneksel öğretimde önemli olan *fikirlerin* yerini PTÖ'de *duygular* alır. Öğrenciler problemleri çözerken başka kişilerin duygu durumlarıyla da karşılaşır. PTÖ, öğrencilerin kendi yetkinliklerini yorumlamaları ve başkalarının duygularına karşılık vermeleri için çeşitli fırsatlar sunar. Ayrıca öğrencilerin sorunları çözmeleri ters gittiğinde, hayal kırıklığı ve öfke gibi duygularla da nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin çeşitli iç görüler kazanmalarını sağlar (Hallinger ve Bridge, 2007).

Brownel ve Jameson'a (2004) göre de PTÖ, sadece kavramsal değil ustalık ile sonuçlanan davranış değişikliği meydana getiren uzun vadeli öğrenmedir ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme arasındaki sinerjiden faydalanır. Yönetim eğitiminde bilişsel öğrenme genellikle ayrıcalıklı gibi görünse de, duyuşsal öğrenme de eşit derecede önemlidir. PTÖ gerçek dünya sorunlarına odaklanarak, öğrencilerin farklı perspektiflerden bakmalarını, karar vermede akıl dışı öğeleri tanımalarına ve etik ikilemlerle karşı karşıya kalmalarına yardımcı olur. Daha sonra bilişsel ve duyuşsal öğrenme birlikte davranışsal öğrenmenin temelini oluşturur.

Sonuç olarak yetişkin öğrenenlerin akademik başarılarını, analitik düşünme becerilerini, yaratıcılık ve eleştirel düşünme yeteneklerini arttırdığını gösteren çalışmaların (Venkatraman ve Krishnamurthy, 2008; Akın, 2010) ışığında, PTÖ'nün okul yöneticilerinin (ve adaylarının) gelecekte karşılaşacakları muhtemel sorunlarla önceden tanışmalarını ve bu sorunlarla ilgili bilgilendirilmelerini sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca PTÖ, edinilmiş bilgileri bu sorunlara uygulayarak yöneticilerin becerilerini besleyebilir. PTÖ öğrenenlerin problem çözme becerilerini, çözümü uygulama becerilerini, işbirliğini kolaylaştıran liderlik becerilerini, duygusal kapasitelerini ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirmesi gibi güçlü yönleri ile de kuramsal tabanlı yönetici yetiştirme programlarında karşılaşılan çeşitli sorunlara çözümler sunabilir. Ancak, PTÖ'nün yönetici yetiştirme programlarında etkililiğinin artırılması için yenilikçi yöntemlerle -eğitim ortamlarını, süreçlerini ve araçlarını içeren- desteklenmesi daha faydalı olacaktır. Bu yöntemlerden *web tabanlı öğrenme* (WTÖ), yetiştirme programlarında okul yöneticilerine daha esnek, daha eğlenceli ve daha özerk bir ortam sunabilecektir.

2.3.3. Web Tabanlı Öğrenme (WTÖ)

Son zamanlarda yaşanan teknolojik gelişmeler her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemiştir ve geleneksel eğitim yaklaşımları yerini teknolojik imkânların kullanıldığı modern eğitim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır (Öztürk, 2013). Hedef grubun yetenekleri ve olanakları da göz önüne alındığında, zengin öğrenme deneyimleri sağlamak için cesur ve yeni fırsatlar sunan *teknoloji*, yetişkin öğrenmesini şekillendiren en önemli kuvvetlerden biri olmuştur. Web tabanlı öğrenme de (WTÖ) yetişkin eğitimi

ile tutarlı olabilecek en yeni yöntem olarak belirtilen teknolojik öğrenme yöntemleri arasında yerini almıştır (Knowles ve diğerleri, 2005, s.236).

WTÖ, öğrenmenin teşvik edildiği ve desteklendiği anlamlı bir öğrenme çevresi oluşturmak için web özelliklerini ve kaynaklarını kullanan yüksek medya destekli bir öğrenme yöntemidir (Khan, 1997, s.6; Huang, 2002). WTÖ ortamında eşzamanlı, interaktif ve zengin içerikli -görüntülü, sesli veya metin tabanlı- dersler sunulduğu gibi, eş zamansız ders içeriklerinin (metin, sunu, ses, video) paylaşımları da yapılabilir. WTÖ ortamında bireylerin e-posta, tartışma odaları, haber gruplarını kullanarak iletişim kurmaları da sağlanabilir. WTÖ, problem temelli öğrenme, grup temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, otantik öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi farklı öğrenme yaklaşımlarını geliştirecek etkili ilkelere sahiptir (Prows ve diğerleri 2004; Joliffe, Jonathan ve David, 2001; Huang, 2002) ve yaşam boyu bağımsız öğrenmeyi destekler (Crawford, 2011).

WTÖ, kişilerin kendi eğitim süreçlerini kendilerinin planlayabilmesi, böylece bireylerin öz-yönelimli öğrenme isteklerine hitap etmesi ve istedikleri zaman istedikleri koşullarda öğrenmeye katılımlarını sağlaması nedeni ile -problem temelli öğrenme gibi- yetişkin eğitimi geleneği ile tutarlı bir diğer öğrenme yöntemidir. Ayrıca, iyi yapılandırılmış teknolojik bir eğitim, yetişkinlerin önceki deneyimlerini uygun öğrenme deneyimlerine dönüştürmelerini ve öğrendiklerini gerçek dünya problemlerine uyarlamalarını da sağlar (Knowles ve diğerleri, 2005, s.236-238).

Yönetici yetiştirme programlarında web tabanlı eğitim programları kullanmanın pek çok faydası vardır (Öztürk, 2013). Örneğin, maliyeti az eğitim imkânı ile *uygun*, zamandan ve mekândan bağımsızlığı ile de *esnek* öğrenme fırsatları sunar. Eğitim kaynaklarına geniş yelpazede (veri tabanları, elektronik dergiler, yazılım kütüphaneleri ve çeşitli linkler) erişim sağlaması, aktif ve dinamik öğrenme ortamını desteklemesi ve öğrenenlerin kişisel anlamlı deneyimler yaşayabilmelerini sağlayacak etkileşimler gerektirmesi WTÖ'nün dile getirilen diğer faydalarıdır (MacDonald, Stodel, Farres, Breithaupt ve Gabriel, 2001; Carswell ve Venkatesh, 2002; Al ve Madran, 2004).

WTÖ, son yıllarda pek çok alanda farklı amaçlarla kullanıldığı gibi, çalışanların mesleki gelişimleri için de sıkça kullanılmaktadır. Gün geçtikçe artan okul sayısı, okul yöneticilerinin artan iş yükleri ve lisansüstü programlardaki derslere devam etme zorunluluğunun bulunmaması okul yöneticilerinin mesleki gelişim çabalarını

sınırlayabilmektedir (Kesim, 2009). Öğrenmenin farklı bir perspektifi olan WTÖ'nün belki de en önemli ve en iyi özelliği, bu sorunlara çözümler sunabilmesi ve görev yerinden uzaklaşamayan, özel ihtiyaçları veya aile sorumlulukları olan bireylere ihtiyaçları olan eğitimi ve mesleki gelişimi sunmasıdır (MacDonald ve diğerleri, 2001; MacDonald ve Poniadowska, 2011). Çünkü düzenlenecek her eğitim etkinliğinin etkililiği, bireylerin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal özelliklerine uygunluğu ile ilgilidir (Yazar, 2012).

WTÖ'nün faydalarının yanında çeşitli problemler veya kaygılar da söz konusudur. Örneğin, yönetici yetiştirmek için düzenlenecek programın planlaması için gerekli hazırlıkların yapılmaması; öğretmenlerin rollerindeki değişime yönelik duyarsızlıkları; öğretimde düşük kalite; kaynakların ve materyallerin kullanımındaki belirsizlikler; gerekli teknik uzmanlık eksikliği ve teknik desteğe erişimin belirsizliği bu kaygıların başında gelmektedir. Yetişkinlerin, web tabanlı eğitim sürecinde karşılaşacakları en önemli problemlerin başında ise teknoloji kullanım yetersizliği ve farklı sorumluluklara sahip olmalarından dolayı yaşadıkları zaman sıkıntısı gelmektedir (MacDonald ve diğerleri, 2001).

2.4. Okul Yöneticilerinin Öz-yeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumları

Mesleki gelişim, 21. yüzyılın en stratejik kavramlarından biridir ve yeterliliklerin, tutumların, anlayışların geliştirilerek bireylerin gelecekteki rolleri için hazırlanmalarını amaçlayan bir süreçtir (Seyfarth, 2002, s.122). Bir çalışanın görevini yapabilmesi için öncelikle becerikli olması gerekir. Her beceri kendine gereken bilgiyi de beraberinde getirir, yani beceri bilgiden önce gelir. Bir işi yapmaya *yeterli* olmak, o işe ilişkin becerilere ve bilgilere sahip olmak anlamına gelir, ancak yeterli olmak o işi o kişinin yapacağı anlamına da gelmez. Çünkü yetişkinin bir işi yapması için o işe karşı *tutumunun* elverişli olması (Başaran, 2008, s.163) ve o işi yapabileceğine dair kendine inanması da gerekir (Bandura, 1997; Kondalkar, 2007; Aydın, 2013, s.196).

2.4.1. Okul Yöneticilerinde Öz-yeterlik İnancı

Okul yöneticiliği zevkli olmasının yanında zor, karmaşık, ağır sorumlulukların, bilgi karmaşıklığının ve duygusal gerginliklerin, tükenmişliğin sık yaşandığı bir meslektir (Friedman, 2002, s.229; Babaoğlu, 2006; Açıkalm, Şişman ve Turan, 2011,

s.93). Etkili bir okul çıktısı için, nasıl davranılacağı ile ilgili derin mesleki bilgi, bir takım beceri, inanç ve yatkınlıklar gerektirir. Sosyal bilişsel kurama göre belirtilen bu yetenekler dizisinin merkezinde okul yöneticilerinin *öz-yeterlik inançları* yer almaktadır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2007).

Öz-yeterlilik, Albert Bandura tarafından ortaya konmuş bir motivasyon kuramıdır. Sadece doğrudan eylemleri değil, eylemin diğer belirleyicilerini de etkilemesinden dolayı sosyal öğrenme kuramında önemli bir role sahiptir (Bandura, 1999). Öz-yeterlik, bireyin ne kadar yetenekli olduğu ile ilgili değil, kendi yeteneklerine ne kadar inandığı ile ilgilidir ve bu inançlar onun davranışlarını ve performansını etkiler (Okutan ve Kahveci, 2012). Kişinin belirli performansa ulaşması için gerekli olan eylem sırasını planlayıp yerine getirme yeterliği ile ilgili kendi yargısıdır.

Öz-yeterliliğin, değiştirilmesi veya geliştirilmesi mümkün olduğu ve kişinin bireysel yeterliliğine ilişkin olması nedeniyle çalışanların performansları üzerinde etkili olduğu iddia edilmektedir. Çeşitli yönetsel uygulamalarla geliştirilmesi mümkün olan bu inanç, olumlu örgütsel davranış yaklaşımları içerisinde önemli bir yere sahip öz inanç sistemidir (Türkmen, 2009). Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etme durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davranırlar. Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip bireyler de belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan bireylere göre daha çok gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar.

Öz-yeterlik, bireyin etrafında gerçekleşen olayların kontrolüne yönelik algısıyla da ilgilidir. Çünkü bireyler çevrelerinde gerçekleşen olayların kontrolünü sağlamak için bilişsel ve duyuşsal kaynakları etkin hale getirmeleri ve bunu yapabileceklerine inanmaları gerekir. Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan okul çalışanları, öğrenci başarısını etkileyen etmenleri daha çok içsel ve kontrol edilebilir olarak tanımlayabilirler (Özdemir, 2013, s.341).

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik inancını geliştiren dört temel tecrübe kaynağı vardır: *Uzmanlık tecrübeleri, dolaylı tecrübe, sözlü ikna ve fizyolojik canlandırma*. Bu tecrübe kaynaklarından en önemlisi *uzmanlık tecrübesidir*. Çünkü gerçek tecrübeler öz-yeterlik için güçlü bir etki kaynağıdır ve her yenilenen başarı kişinin yeterlik algısını yükseltir. Öz-yeterlik, bir dizi davranışsal ve performans

sonuçlarını etkileyen önemli bir motivasyon ögesidir ve bir kişinin yaşadığı daha önceki başarı ve başarısızlık deneyimleri o kişinin genel öz-yeterlik inancını üretmektedir (Chen, Gully ve Eden, 2004; Smith, Kass, Rotunda ve Schneider, 2006; Aypay, 2010). Kaynaklardan *dolaylı tecrübe*, başkalarını gözlemleyerek, kişinin kendine ilişkin inancını arttırmasıdır. *Sözlü ikna*, bireylerin istenen davranışları sergileyebilmeleri için onları sözlü olarak ikna etmektir. Kolaylığı ve ulaşılabilirliği nedeniyle tercih edilen bir tekniktir. Tschannen-Moran ve Gareis'e (2005) göre de sözlü ikna yetiştirme sürecinde öz-yeterlik kaynağı olarak devreye girmektedir. *Fizyolojik canlandırma* ise bireyin içinde bulunulan duygu durumu önemlidir. Bireylerin stresli ve zorlayıcı veya heyecanlı ve coşkulu duygu durumlarında yapacakları herhangi bir işle ilgili kendilerine yönelik yeterlik kanıdır. Bireylerin fiziksel koşullarını düzeltme ve streslerini azaltmanın kendi performansları hakkında daha olumlu bir yargıya oluşturduğu ileri sürülebilir (Bandura, 1977; Hoy ve Miskel, 2011, s.151; Zimmerman, 2000).

Öz-yeterlik inancı çoğunlukla özel alanlara ilişkin mesleklerde daha çok ortaya çıkmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bir okul yöneticisinin öz-yeterliği, o okul yöneticisinin belli bir performansı gerçekleştirmesi için gerekli olan etkinlikleri organize edip, bunları başarılı bir şekilde uygulayabilme kapasitesine ilişkin kendini değerlendirmesi (Bandura, 1977; 1986; 1997) olarak tanımlanır.

Öz-yeterlik inancı yetiştirme programları ile geliştirilebilir ve okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi üzerinde duran yetiştirme programları her zaman daha etkilidir (Darling-Hammond ve diğerleri, 2007; Versland, 2009). Örneğin, Versland'a (2013) göre okul yöneticilerinin *ustalık deneyimleri*, belirli teoriler öğrenildikten sonra ve bu teoriler çeşitli durum çalışmalarına ve problem temelli öğrenme görevlerine uygulandıktan sonra gelişebilir. *Dolaylı tecrübe*, öğrencilerin (okul yöneticisi adaylarının) okul geliştirme girişimlerinde nasıl başarılı olduklarını tartışan, örnek olan ve gösteren etkili okul liderleri ile tanışmaları ve onlardan öğrenmeleri ile inşa edilebilir. *Sözlü ikna*, denetmenlerin yeni başlamış okul yöneticilerine öğrenme deneyimleri sağlayarak çeşitli zorluklarla başa çıkma konusunda onları teşvik etmeleri ile mümkün olabilir. *Fizyolojik canlandırma* da bir okul yöneticisinin -eğitimler sırasında- stres ve yetersizlik duyguları ile baş ettiğini farkettiği zaman gelişebilir ve başarılı okul lideri olma konusunda kendisine olan inançları artar.

Kendini önemli ölçüde etkili algılayan çalışanların başarılı sonuç almak için sürdürülebilir çaba göstermelerinin olasılığı daha fazladır. Aynı şekilde bir işi yapma konusunda kendini yetersiz gören bir çalışanın da ya işi gereğince yapmaması ya da tamamen bırakması olası durumlardır (Aydın, 2013, s.196). Aynı şekilde yüksek öz-yeterliğe sahip okul yöneticileri öğrencilerin kazanımları üzerinde olumlu etkiler yapabileceklerine veya okulda akademik öğrenmenin önemini arttırabileceklerine inanabilirler. Bir okul yöneticisi etkili okul, yüksek öğrenci başarısı, güvenli ve düzenli öğrenme çevresi ve olumlu okul iklimi oluştururken, kendi yapabileceklerine inanırsa o zaman daha etkili ve başarılı olmaktadır. Bu bağlamda öz-yeterlik algısı belirli performans seviyelerine ulaşabilmenin beklentisini de temsil etmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.150; Virga, 2012).

Etkili liderlikte öz-yeterlik inançlarının rolü çok yönlüdür (Tschannen-Moran ve Gareis, 2005). Örneğin, güçlü bir yeterlilik duygusu, işlevsel liderlik stratejilerinin geliştirilmesini ve bu stratejilerin ustaca yürütülmesini sağlar (McCormick, 2001); öğretmeni okulda tutmada ve olumlu okul iklimi oluşturmada önemli etkiler sağlar (Dahlkamp, 2013); okul yöneticisinin analitik stratejilerini, yön ayarını ve örgütsel performansını etkiler (Paglis ve Green, 2002; Wood ve Bandura, 1989); örgütsel hedeflere ulaşmadaki gerekli olan inatçı çabaları sürdürmeyi sağlar (Wood ve Bandura, 1989). Ayrıca bir liderin algılanan öz-yeterlik inancı, hem astlarının performans yetenekleri ile tutumları üzerinde hem göreve bağlılıklarının sağlanmasında hem de değişime karşı direncin üstesinden gelinmesinde etkilidir (Luthans ve Peterson, 2002).

Virga'ya (2012) göre öz-yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticileri kendilerine ve okullarına yüksek hedefler koyarlar ve bu yöneticiler, çalışanlarının motivasyonlarını ve mesleğe bağlılıklarını da etkilerler. Alessandri, Borgogni, Schaufeli, Caprara ve Consiglio (2014) tarafından yapılan çalışmada işe bağlılık ile iş performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu doğrulanmıştır. Çalışmanın sonunda, işle bütünleşme ile mesleğe ilişkin öz-yeterlik inançlar arasındaki ilişki ile ilgili olarak, güçlü bir yeterlik duygusunun bir hedefe ulaşmak için çabaların sürdürülmesinde ve yeterliğin sağlanmasında önemli bir motivasyon faktörü olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar, zayıf yeterliği de çabaların başarıya dönüşümünü tehlikeye atan bir duygu durum olduğunu belirtmişlerdir.

Federici ve Skaalvik (2011) ve Tschannen-Moran ve Gareis (2005) tarafından yapılan ilişkiyel çalışmalarda okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile işle bütünleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Federici ve Skaalvik (2011) tarafından yapılan çalışmada ayrıca öz-yeterliğin bir okul yöneticisinin işe devamlılığını, çabasını, engellere karşı dayanıklılığını ve mesleki performansını etkileyen önemli bir öge olduğu da belirtilmiştir. Federici ve Skaalvik (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada da bir okul yöneticisinin öz-yeterlik inancı ile motivasyonu ve iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki; tükenmişlik ve işten ayrılma isteği arasında da negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Federici'nin (2013) başka bir çalışmasındaki sonuçlar okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ve algılanan mesleki özerkliklerinin, yöneticilerin iş doyumları ile olumlu ilişki olduğu görülmüştür.

2.4.2. Okul Yöneticilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları

Tutum, bireyin bir nesneye veya olguya karşı geliştirdiği duruş (Başaran, 2008, s.169) ya da nesnelere, insanlar veya olaylar hakkında olumlu veya olumsuz düşünme veya hareket eğilimi olarak tanımlanır. Tutumlar, bir kişinin hareketlerini gözlemleyerek veya ona belirli bir durumda nasıl davranacağı hakkında sorular sorarak ölçülebilir (Langhton ve Robbins, 2004, s.90; Kondalkar, 2007, s.51).

Mesleğe ilişkin tutum, bir yetişkinin mesleğini kabul ya da red etmesine yönelik, bilinçli, tutarlı ve güçlü eğilimi ya da o mesleği yapmaya ya da yapmamaya karşı eğilimi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2008, s.170). Bu nedenle, mesleğe yönelik tutumun, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerinin söz konusudur (Kondalkar, 2007, s.86). Mesleğe yönelik tutum ve algılar, mesleki yeterlik algılarını ve meslekteki başarıları etkileyen önemli bir husustur (Terci ve Tezci, 2007). Yani bir mesleği icra edecek kişilerin mesleğin gerekliliklerini daha etkili biçimde yerine getirebilmelerinin koşullarından biri mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasıdır. Çünkü bir örgütte, bir kişinin mesleğine yönelik tutumu, iş davranışını ve performansını etkileyen önemli bir husustur (Kondalkar, 2007, s.83). Ayrıca bir kişinin sahip olduğu tutum, başkalarını da etkiler ve diğerlerinin de farklı tutumlar geliştirmelerine neden olur. Bu tutum döngüsü de kendini örgüt içerisinde olumlu ya da olumsuz davranışlar şeklinde gösterir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004), bu nedenle bir kişinin tutumu örgüt için önemli bir duygu durumu olarak belirtilebilir.

Bir kişi binlerce tutuma sahip olabilir, fakat örgütsel davranış bağlamında az sayıda mesleğe ilişkin tutumdan bahsedilmektedir. *İş doyumunu, mesleğe bağlılık ve örgüte bağlılık* örgütsel performansı etkileyen en önemli mesleğe ilişkin tutumlar olarak belirtilmektedir (Kondalkar, 2007, s.87; Robbins, 1994; Langhton ve Robbins, 2004, s.85).

İş doyumunu, bireyin işine ilişkin genel tutumunu ifade eder. İş doyumunu ile bireysel üretkenlik, örgütsel üretkenlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve müşteri memnuniyeti arasında ciddi pozitif anlamda ilişkiler vardır. Bir çalışanın işinden memnuniyetsizliği *işi terk etme, dile getirme, bağlılık ve işe karşı ilgisizlik* şeklinde kendini gösterir. Terk etme (örneğin, yeni bir iş arama veya istifa etme) ve ilgisizlik (örneğin, kronik devamsızlık ve gecikme, azalan çaba ve artan hata oranı) yıkıcı tutum iken; dile getirme ve bağlılık bireyin tatsız durumları tolere etmek veya çalışma koşullarını iyileştirmek için takındıkları yapıcı tutumlardır (Langhton ve Robbins, 2004, s.85-88).

Mesleğe ilişkin tutumlardan *örgütsel bağlılık* bir çalışanın kendini örgütün ve amaçlarının bir parçası olarak görmesi (Langhton ve Robbins, 2004, s.88), örgütü için çalışma isteği ve örgüt içinde kalmak için istek duymasıdır. Yani o kişinin genel olarak örgütüne karşı tutumunu ifade etmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalara göre; olumlu tutum bir çalışanın performansında olumlu bir etkidir (Özkaya, Karakoç, Karaa, 2006). Bireysel değerler ile örgütsel değerler birbirleri ile uyumludur. İş gereksinimleri ve örgütün değerlerini doğru anlayan birey, işlerini daha iyi ayarlar ve iş doyumunu ile örgütsel bağlılık düzeyleri artar. Ayrıca, çalışan ve örgüt arasında paylaşılan değerler, mesleğe yönelik daha olumlu bir tutuma, daha az sermaye gereksinimine ve daha fazla üretkenliğe neden olur (Langhton ve Robbins, 2004, s.77).

Meslekî bağlılık, bireyin mesleği ile özdeşleşmesi ve mesleğine kendini adanması olarak tanımlanmaktadır (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007). Bazı çalışmalarda (Lee ve diğerleri, 2000; Mathieu ve Zajac, 1990) meslekî bağlılık ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişki olduğu ortaya konmuştur (Kim ve Mueller, 2011). Mesleğe bağlılık daha çok bir çalışanın meslekî kariyerine olan bağlılığı ile ilgilidir. Örgüte bağlılıktan farklı olarak mesleğe bağlılık, bireyin belirli bir dalda beceri ve uzmanlık kazanmak üzere

yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007)

2.4.3. Problem Temelli Öğrenmenin Web Tabanlı Öğrenme ile Harmanlanması

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili yaşanan sorunlar ya eğitim sistemimizden (Çelenk, 2002; Şimşek, 2003; Yirci, 2009; Oyman ve Turan, 2014) ya program ve ders içeriklerinden ya da derslerde kullanılan öğretim araç-gereç, yöntem ve tekniklerinden (Ağaoğlu ve diğerleri, 2002; Çelik, 2002; Özmen 2002; Şişman ve Turan, 2002; Korkmaz, 2005; Celep ve diğerleri, 2010; Recepoğlu ve Kılınç, 2014; Yavaş ve diğerleri, 2014; Oyman ve Turan, 2014) kaynaklanmaktadır. Şimşek (2003) Milli Eğitim Bakanlığı'na hakim olan yönetim zafiyetinin aslında devlet örgütlenmesine hakim olan yönetim zafiyetinin bir uzantısı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de okul yöneticisi yetiştirme sorunumuzun aslında en temel kaynağı milli eğitim sistemimizdir. Okul yöneticilerinin seçme, atama ve yetiştirilmesi ile ilgili yerleşik bir sistemin oturmuş olmaması da bu sorunun en önemli göstergesidir.

Bu sorunun etkisi, yetiştirme programı sağlayıcılarının program ve ders içeriklerinin üzerinde, eğitim uzmanlarının da derslerde kullanılacak yöntem, teknik ve araç gereçlerin üzerinde önemle durmaları ile azaltılabilir. Bu nedenle programlarda öğrenci merkezli ve uygulama yönü ağır basan- web tabanlı öğrenme ile problem temelli öğrenme- yöntemlerin birlikte kullanılması tavsiye edilebilir.

İlk kez sağlık alanında kullanılan problem temelli öğrenmenin etkililiği daha sonra web tabanlı ortamlarda sınanmış ve hem pedagojik hem de androgojik eğitimlerde çeşitli önemli katkılar sağladığı çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda iki yöntemin birlikte kullanılmasının özellikle öğrencilerin akademik başarı ve performansları (Taradi, Taradi, Radić, Pokrajac, 2005; Atan, Sulaiman ve İdrus, 2005; Çakır, 2007; Gürsul, 2008; Gürsul ve Keser, 2009; Çimen, 2010; Akın, 2010; Tsai, Lee ve Shen, 2013; Coşar, 2014), öğrenilenlerin kalıcılığı (Oliver ve Omari, 1999; Çakır, 2007; Çimen, 2010; Coşar, 2014), eleştirel düşünme eğilimleri (Bostock, 1996; Özdemir, 2005; Taradi ve diğerleri, 2005; Çakır, 2007; Crawford, 2011; Coşar, 2014), problem çözme becerileri (Gürsul ve Keser, 2009; Bostock, 1996; Crawford, 2011; Coşar, 2014), iletişim becerileri ve işbirliği (Oliver ve Omari, 1999; Gürsul ve

Keser, 2009; Crawford, 2011) ve tutum geliştirme (Çakır, 2007; Çimen, 2010; Coşar, 2014) üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

PTÖ, bireylerin performansları, öğrenmeleri ve problem çözme becerileri üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahiptir. PTÖ web tabanlı öğrenme ile birlikte kullanıldığında öğrencilerin bilgilerini yapılandırmada ve işbirliği içerisinde çalışma süreçlerinde kolaylaştırıcı bir rol oynar. Çünkü PTÖ ve web temelli öğrenmenin birleştirilmesi ile bireylere öğrenmeleri için etkin, uyarıcı, eğlenceli ve işlevsel ortamlar sunulur ve öğrenenlerin bilişsel farkındalıklarının artırılması sağlanır (Oliver ve Omari, 1999). Ayrıca, özellikle uygulama temelli çalışmalar (klinik çalışmalar gibi) için tavsiye edilen web tabanlı problem temelli öğrenme, öğrenenlere tartışma ve ortak katılıma fırsatlar sunan, özerkliği teşvik eden ve gerçek dünya problemlerine ayna tutarak sorunların anlam kazanmasını sağlayan esnek bir ortam sunar (Crawford, 2011) ve öğrenenleri yüz yüze yapılan bir problem temelli öğrenmeye göre daha çok motive eder (Edwards, Hugo, Cragg ve Peterson, 1999). Özdemir'e (2005) göre web temelli teknolojiler, problem temelli öğrenme ile harmanlandığında, hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılması için motivasyonu arttırmakta, sınırsız kaynağa ulaşmalarını sağlamakta ve işbirlikçi çalışma ortamlarının tasarlanması için gerekli araçların geliştirilmesini sağlamaktadır. Böylece birbirlerinden uzak olan bireyler, problem temelli bir ortamda beraber çözüm geliştirme imkânına sahip olmaktadır. Ayrıca web ortamı sayesinde oluşturulan problem, temelli sorunlar rahatlıkla güncellenebilmektedir.

2.4.4. Eğitim Programlarının Okul Yöneticilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Mesleğe İlişkin Tutumları Üzerine Etkisi

Etkili okul liderliği, teknik, insancıl ve kavramsal yeterliklerle ilgili bir takım bilgi ve beceri gerektirir. Bu bilgi ve beceriler ancak *öğrenme* yoluyla elde edilebilir (Yıldırım ve Aslan, 2008) ve okul yöneticisinin bu yeterlikleri kazanması ve mesleki açıdan gereksinimlerinin farkına varması eğitim programları sayesinde olur. Yetiştirme programlarının en temel ve önemli amacı, kazandırılacak bilgi, duygu ve beceriler aracılığı ile okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarındaki davranışlarını geliştirmek, daha etkili olmalarını sağlamak (Üstüner, 2006) ve okula karşı istenilen tutumu kazandırmaktır (Başaran, 2008, s.179-181). Eğitim programlarının -psikolojik ve sosyolojik açıdan- katılanların güven duygusunu geliştirmesi, iş memnuniyetini

arttırması, moralini yükseltmesi, güdülenmesi, uyumu kolaylaştırması, kendini değerli hissetmesi ve bireysel doyumunu arttırması da beklenir (Ünsal, Kaplan ve Ertürkmen, 2012). Yani eğitim programları mesleki kariyerinde başarılar yaşayacak okul liderleri yetiştirebilmelidir (Abusham, 2010). Kısacası bir eğitim programı okul yöneticilerinin öz-yeterlik inancını geliştirebilmelidir.

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, bireyin davranışlarını oluşturmada etkilidir ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi ile ilgili kendine ilişkin yargısıdır (Izgar ve Dilmaç, 2008). Öz-yeterlik inancı hareketlidir, çeşitli tecrübelerle öğrenilir. Yeni tecrübeler ve yeni bilgiler edinildikçe de zaman içinde değişebilir (Hoy ve Miskel, 2010, s.152). Bu bağlamda Tschannen-Moran ve Gareis'e (2005) göre kaliteli ve faydalı bir eğitim programı, okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı katkılar sağlar. Araştırmacılar bu durumu şu şekilde açıklamışlardır:

Yetiştirme kalitesi ile programların fayda derecesi arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Her ikisi birlikte bir regresyon denklemine dahil edildiğinde programların fayda derecesinin, bir okul yöneticisinin öz-yeterlilik inancını açıklayan bağımsız bir değişken olarak katkı sağladığı görülür. Bu durum, program sürecinde edinilen teorilerin okul yöneticilerinin daha güçlü öz-yeterlik inancına sahip olmalarına neden olması şeklinde açıklanabilir. Ancak, programlardan en fazla öğrendiklerini uygulayanlar fayda görebilir ve yeterliklerini daha çok geliştirebilir.

Özellikle okul liderliği konusunda gelişmiş öz-yeterlik duygusu, değişim sürecinin daha iyi yönetilmesini sağlar ve öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturur (Urton, Wilbert ve Hennemann, 2014). Owens ve Valesky'e (2010, s.298) göre örgütsel değişimin başarı ile gerçekleştirilmesi için okul yöneticisinin öz-yeterlik kuramından yararlanması gerekir. Bunun için okul yöneticileri öncelikle eğitilmelidirler. Okul yöneticilerine işin öngördüğü bilgi, beceri, tutum ve davranışlar mutlaka kazandırılmalıdır.

Bireylerin veya grupların mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için; eğitim süreçlerinde, uygulamalara -görevlerinin gerektirdiği- yer verilmeli ve yaparak-yaşayarak öğrenme ve deneyim kazanma yöntemleri kullanılmalıdır. Çünkü *uzmanlık tecrübesi* (yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi) ile kazanılan deneyimler, bir kişinin gerçek ustalık deneyimlerine dayandığı için, öz-yeterlik ile ilgili en doğru ve en gerçek enformasyon kaynağıdır. Ayrıca eğitim sürecinin bir kısmında, başkalarının örnek başarılı uygulamalarının incelenmesi ve gözlenmesi sağlanmalıdır. Çünkü *dolaylı tecrübe* ise gözlemsel bir deneyimdir ve okul yöneticileri, diğer okul yöneticilerinin

yaptıklarını izleyerek veya imgeleyerek öğrenirler. Eğitimler sırasında olumlu dönütler sağlanarak yani *sözlü ikna* yolu ile bireyler cesaretlendirilir (Aydın, 2013, s.194-196).

PTÖ yönteminde gerçek hayatta karşılaşılabilecek karmaşık problemlerin ele alınarak çözülmeye çalışılmasından dolayı bireyin gelecekte karşılaşılabilecek problemlerle ilgili deneyim kazanma ve grup üyelerinin deneyimlerinden faydalanma söz konusudur (Tekedere, 2009). Bu bağlamda PTÖ'nün kullanıldığı bir yetiştirme sürecinde bir okul yöneticisinin bir sorunun çözümünü gözlemleme, gözleyen okul yöneticisinin de o sorunu çözebileceğine inanmasını sağlar. Okul yöneticileri de yetiştirme sürecinde çözüm ürettikleri benzer problemlerle örgütsel yaşamda karşılaştıklarında, problemleri daha ustalıkla çözebileceklerdir.

Öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılacak çalışmalarda *tutumlar* ve bu tutumların meydana getirdiği davranışlar büyük önem taşımaktadır. Zira bir konu veya olgu hakkındaki inanç, bireyde o konuya veya olguya yönelik tutumun gelişmesine neden olmaktadır (Morgil ve diğerleri, 2004). Çakır, Adnan ve Sünbül (2006) tarafından yapılan çalışmada; eğitim programlarının etkililiğinin, katılanların mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Klassen ve Chiu (2010) ve Virga (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen veya okul yöneticilerinin öz-yeterlik inancı gelişirken mesleğe yönelik tutumların da geliştiği görülmüştür. Çünkü bireyler yaşamları boyunca çeşitli *tutumlar* kazanırlar ve mesleki hayata geçtiklerinde zaten bir tutum örüntüsü geliştirmişlerdir. Önceden geliştirilen bu tutumların artık değişmesi çok zordur fakat imkânsız değildir. İyi düzenlenmiş eğitimler ve farklı deneyimler yetişkinlerin sahip oldukları tutumların tekrar yenilenmesini, değişmesini veya gelişmesini sağlayabilir (Başaran, 2008, s.169). Bunun aksi de doğrudur. Yani okul yöneticileri için düzenlenen eğitim programlarının sorunlu veya yetersiz olması mesleki kaliteyi olumsuz yönde etkileyebilir (Cemaloğlu, 2005). Sonuç olarak bir eğitim programının verimliliği ve etkililiği, programdan mezun olanların mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olması ve öz-yeterlik algılarının yüksek olması ile değerlendirilebilir.

2.5. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçi alanyazında problem temelli ve web tabanlı öğrenme aracılığı ile okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmazken,

yöneticilerin yetiştirilme sürecinde yaşanan sorunların çözümüne yönelik çeşitli model önerisi çalışmaları yer almaktadır.

Çelenk (2002) tarafından yapılan çalışmada, eğitim yöneticisi yetiştirme sisteminin altyapısı ile ilgili bir model önerisi sunulmuştur. Bu modelde, yerel yönetim ağırlıklı bir yapılanma söz konusudur. Yapılanmada eğitim ve yönetim (birey-toplum-devlet-olguları) ile ilgili tüm teoriler arasında kurulan bir denge modeli oluşturulmuştur. Çok detaylı ve ayrıntılı olarak planlanan modelde, öğretmen yetiştirme süreci ile eğitim yöneticisi yetiştirme süreci -Japon eğitim sistemindeki gibi- birbirleri ile sıkı bir ilişki içindedir.

Kalyoncu (2002), 23 Eylül 1998 tarih ve 23742 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikteki ölçütlere göre hizmet içi eğitim ile yetiştirilen ve atanan okul yöneticilerinden alınan görüş ve öneriler doğrultusunda bir model önerisi sunmuştur. Üç bölümden ve her bölüm de kendi arasında üç basamaktan oluşan modelin birinci bölümü *yönetici seçme aşamasıdır*. Bu aşamada en az beş yıllık öğretmen olan adayların yöneticilik sınavına girmeden önce MEB ve üniversite işbirliği ile düzenlenen bir hizmet öncesi eğitime katılmaları gerekmektedir. *Yönetici seçme süreci* ikinci bölümdür. Lisansüstü düzeyde kuramsal eğitim, uygulamalı eğitim ve yönetici yardımcılığına geçiş sınavı basamaklarından meydana gelir. *Atama ve görevde yükselme* üçüncü bölümdür. Bu bölümde yöneticiliğe ilk atama, görevde yükselme ve görevde yükselme için gerekli olan hizmet içi eğitimler yer alır.

Şimşek (2003), Türkiye'deki yönetici yetiştirme sorununun okul sisteminin örgütlenmesine dayandığını belirtmiştir. Araştırmacı, eğitim yönetimi yüksek lisans programlarının içeriğinin kuram ağırlıklı olduğu, ihtiyaca cevap vermediği, okul deneyimi veya klinik deneyimin programlarda yer almadığı, programların akademisyenlerin öncelik ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirildiği dile getirerek; Singapur yönetici yetiştirme sistemine benzer bir modelin geliştirilmesi üzerinde ciddiyle durmuştur.

Işık (2003) çalışmasında müdürlük formasyon programlarına ilişkin bir model önerisinde bulunmuştur. Programın içeriğinde yönetim-eğitim dengesi söz konusudur. Okul yöneticilerinin hem eğitim lideri hem de öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri temeldir ve formasyon programında müdürlerin sahip olması gereken yeterlikler çok

önemlidir. Programını başarıyla tamamlayan adayların ISLLC standartlarına sahip olmaları gerekir.

Cemaloğlu (2005) önerdiği modelde yönetici adayı eğitim fakültelerinde *Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği* bölümlerinde hizmet öncesi eğitimlere katılır. Aday, yüksek lisans programından ayrı olarak 1 yıl teorik, 1 yıl da deneyimli bir okul müdürünün mentorluğunda eğitimine devam eder. Programdaki derslere adayın ihtiyaç analizleri sonucunda karar verilir. Program, öğrenci merkezlidir ve uygulama ağırlıklıdır. Derslerin kapsamında örnek olay, simülasyonlar, klinik uygulama, problem temelli öğrenme, grup etkinlikleri, liderlik uygulamaları, kararlara katılım, iletişim becerilerine ilişkin yöntemler yer almaktadır. Modelde yönetici adaylarının atanmalarında da çeşitli kriterler dikkate alınmaktadır. Bu kriterlere göre; yöneticiler aldıkları çeşitli puan türlerinin (seçme sınavında alınan puan, ALES puanı, 360 derece performans değerlendirme puanı, bilimsel eser, ödül puanları, başarı puanı gibi) ortalaması ile ilk atamaları “C” tipi bir okula yönetici yardımcısı olarak yapılır. Bu yönetici yardımcıları, daha sonra sırasıyla “B” ve “A” tipi okul yöneticiliklerine geçiş yapabilirler. Ayrıca modelde 5 yıl arayla “Yönetici Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavı” yapılır. Süreç, sınav sonucu başka ölçütlerle birlikte değerlendirilerek yöneticiliğe devam etme ya da başka bir göreve atanma şeklinde devam eder. Modele göre okullara vekâleten atanacak yöneticiler için de aynı şartlar aranır. Atanan yöneticilerin düzenli olarak yerel ve ulusal düzeyde hizmet içi eğitimlere katılma zorunluluğu vardır.

Turhan (2005) tarafından yapılan tez çalışmasında okul yöneticilerinin geliştirmeye ihtiyaç duydukları yönetsel süreçlere ve uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri ile bu görüşlerin okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitim teknolojileriyle kişilere eğitim zamanını seçme esnekliği verildiği, alanında uzman ve deneyimli kişilerden eğitim almanın mümkün olduğu, kişinin, kendi ortamında eğitim aldığı için kendini rahat hissettiği, alınan bireysel eğitimin kişinin motivasyonunu artırdığı, yöneticilerin görevlerini aksatmadan eğitim almalarına olanak sağladığı belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim teknolojilerini yararlı, etkin ve kendi çalışma tempolarına uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Yirci (2009), okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde resmi (formal) bir mentorluk programı önermiştir. Modelde Milli Eğitim Bakanlığı sürecin planlı bir şekilde

yürütülmesinden sorumludur ve uygulanacak mentorluk programının çerçevesini oluşturur. Yönetici yetiştirmede kullanılan uygulamalar kontrol edilir ve bilginin uygulamayla birleştirilmesi sağlanır. *Eğitim Kurumları Yönetici Yetiştirme Kurulu* oluşturulur. Bu kurul, mentorluk programının stratejilerini belirler, yeni müdürlerin yetiştirilmesini ve mevcut müdürlerin de hizmet içi eğitimlerden geçmesini sağlar ve Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığıyla koordineli çalışır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde de *Mentor Müdürler Kurulu* oluşturulur. Bu kurulunu amacı, nitelikli okul yöneticileri yetiştirmek, yeni başlamış okul müdürlerine yönetsel sorunlarda yardım etmek, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak ve okullarda yönetim kalitesini artırmaktır.

Kesim (2009) tarafından yapılan tez çalışmasında, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri ile Eğitim Yönetimi ve Uzaktan Eğitim Teknolojisi alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilebilmeleri için bir sertifika program modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre alan uzmanları, program modelinin içeriğinde eğitim yönetimi dersleri, sosyal bilimlerle ilgili dersler, yönetim bilimleri ile ilgili dersler ve eğitim bilimleri ile ilgili derslerin olmasını önermişlerdir. Ayrıca çalışmada, programa katılacak adayların iş yüklerinin fazla olması ve yönetsel süreçlere çok fazla zaman ayırmaları sebebiyle, örgün programlara devam edemeyen adaylar için, esnek ders zamanları sunarak fırsat eşitliği sağlanması gerekliliği ortaya konmuştur.

2009'da gerçekleştirilen OECD Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi'nin sonuç raporunda bir model önerisi sunulmuştur. Bu model önerisinde, yönetici seçme ve atama süreci objektif bir şekilde gerçekleştirildikten sonra, yöneticiler hizmet öncesi *Okul Liderliği Eğitimine* katılırlar. Kurs kapsamında eğitim yöneticilerine liderlik kavramı ve anlayışı kazandırılması için teorik ve uygulamalı eğitimler yer alır. Mevcut okul yöneticileri için de *Okul Yöneticiliği Eğitim Programı* düzenlenir. Program kapsamında MEB ile üniversiteler arasında işbirliği sağlanarak tezsiz yüksek lisans veya uzaktan eğitim programları düzenlenir. Daha sonra eğitim yöneticileri belirli aralıklarla yenilenme eğitimlerine katılırlar.

Akkuş (2011) tarafından yapılan çalışmada, yönetici yetiştirme programı MEB ve üniversite işbirliği ile tezsiz yüksek lisans programı kapsamında iki yıllık bir

program olarak düzenlenir. İlk yıl okul yöneticileri, gerekli yeterliklerin kazandırılması için teorik derslere, ikinci sene de uygulamalı -okul ziyaretleri, örnek olay incelemesi, temel mevzuat dersleri gibi derslerin oluşturulması; yönetici adaylarının okullarda staj- eğitimlere katılırlar. Modelde, yönetici adaylarının atandıkları okullarda gösterdikleri performanslara göre derecelendirilmeleri de söz konusudur.

Balyer ve Gündüz de (2011) Bakanlık ve üniversitelerin işbirliği ile düzenlenecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yöneticisi yetiştirme modelleri önermiştir. Çalışmada hizmet öncesi yönetici yetiştirme ile ilgili iki program söz konusudur. Bunlardan birincisinde, yazılı ve sözlü sınavda başarılı olan adaylar yönetici olarak görevlendirilmeden önce hizmet öncesinde yetiştirilirler. Sınavlarda başarılı olan adaylar, 2 yıl müdürlük formasyonu eğitimi alırlar. Program kapsamında müdürlerin hem teorik hem de uygulama eksiklikleri giderilir. Bu süreci başarıyla tamamlayanlar, deneyimli bir yöneticinin rehberliğinde –okullarda- 1 yılına uygulama eğitimine katılırlar. Rehber müdür, üç ayda bir aday müdürü değerlendirir. Sınavdan önce lisansüstü eğitimlerini tamamlamış adaylardan açılan sınavda başarı olanlar uygulama eğitimine katılmazlar. Bu durumdaki adayların ataması sınavdan sonra yapılır. İkinci model önerisi de İngiltere’de yönetici yetiştirme programlarından esinlenilerek oluşturulmuştur. Programa göre yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olan bir aday için üç aşamalı eğitimden bahsedilir. Birinci aşama *başlangıç aşamasıdır* ve yönetim alanında az deneyime sahip olan adaylar katılır. İkinci aşama *gelişme aşamasıdır* ve yönetim alanında orta seviyede deneyime sahip olan adayların bir yıllık eğitimini kapsar. Üçüncü aşama *final aşamasıdır* ve yönetim alanında deneyimli adaylar için 6 aylık bir program olarak planlanır.

Balyer ve Gündüz (2011) müdürlerin hizmet içinde yetiştirilmesi ile ilgili olarak da üç modelden bahsetmektedir. Modellerden birincisi olan *deneyimlerin paylaşım eğitiminde* müdürler eğitim-öğretim yılı başında ve ortasında olmak üzere en az iki defa bir araya gelirler ve deneyimlerini paylaşırlar. Bu süreçte müdürler, bölgede yaygın olan sorunların veya okul temelli sorunların çözümüne ilişkin buldukları veya kullandıkları yöntemleri birbirleriyle paylaşırlar. Bir sonraki toplantıda bu planların gerçekleşme durumunu değerlendirirler. *Gelişmelerin izlenmesi eğitimi* ikinci modeldir. Bu eğitimde yeniliklere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenir. Üçüncü model önerisi *bireysel gereksinimleri karşılama eğitimidir*. Bu eğitimde yılın belli dönemlerinde

müdürlere ihtiyaç belirleme anketleri uygulanır ve gereksinimleri karşılayacak programlar düzenlenir.

Okçu (2011), yönetici yetiştirmek amacıyla MEB-YÖK işbirliği ile Bakanlık bünyesinde *Yönetici Yetiştirme Akademisinin* kurulmasını, bu birimde *Okul Yöneticisi Yetiştirme Sertifika Programı* düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Altın ve Vatanartıran (2014) tarafından oluşturulan model üç adımdan meydana gelmektedir: *Yetiştirme, seçme ve geliştirme*. Modelin ilk adımı, yönetici yetiştirme adımıdır. Programda teori ve pratik birlikte sunulur. Bu nedenle yönetici adayları önce eğitim yönetimi yüksek lisansa katılırlar. Bu eğitimin ardından, 1-2 yıllık bir stajyer müdürlük süreci yaşanır. Bu staj süresinde başarı olarak değerlendirilenler, ikinci adımda sınav ve mülakatlara girmeye hak kazanırlar. Başarılı olan adaylar görevlerine atanabilirler. Göreve başladıktan sonra, okul yöneticileri ihtiyaç duydukları konularda sürekli mesleki gelişimlere devam ederler. Bu yüzden öncelikle, yöneticinin hangi eğitimlere ihtiyaç duyduğuna yönelik ihtiyaç analizleri yapılır. Analizler doğrultusunda uygulamalı ve örnek olay incelemeye dayalı eğitimler düzenlenir. Akademik gelişimlerini devam ettirebilmeleri için, yöneticiler doktora seviyesinde eğitimlerine devam edebilirler. Geliştirme adımı süresince değerlendirmeler yapılır, *yükselme imkânları* sağlanır; buna göre *ücret artışları* yapılır.

Yavaş ve diğerleri (2014) tarafından sunulan model önerisine göre; yetiştirme programı, MEB tarafından liderlik temelli, uygulamaya dönük bir yöneticilik eğitimi olarak düzenlenebilir. Modele göre, yönetici adayı, okul yöneticisi olmadan önce profesyonel ve uzun vadeli *insanı en iyi bilen ve tanıyan okul müdürü* temalı bir proje hazırlama sürecinden geçirilebilir. Okul yöneticilerinin seçilmesinde de bilimsel ve etik standartlara dayalı, hesap verebilir-objektif bir seçme söz konusudur.

Turhan ve Karabatak (2015a) okul yöneticilerinin yetiştirmelerine yönelik olarak hizmet öncesi, hizmet içi veya üniversite merkezli yetiştirme programlarında kullanılacak bir web tabanlı ve problem temelli bir yetiştirme modeli sunmuşlardır. Bu modelde, teorik bilginin uygulamalardan sonra elde edilmesinin ve böylece okul yöneticilerinin uygulama ile teorik bilgiyi birlikte harmanlanmasının önemi ele alınmıştır.

2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışı alanyazında özellikle sağlık alanındaki öğrencilerin yetiştirilmesinde kullanılan PTÖ'nün, tek başına veya web tabanlı öğrenme ile harmanlandığı çok fazla çalışmaya rastlanırken, genelde yönetim alanında özelde eğitim yönetimi alanında çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu başlık altında yurtdışı alanyazında yapılmış araştırmalardan özellikle yönetim alanındaki çalışmalar ile tıp alanında dikkat çeken çalışmalara yer verilmiştir.

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalardan Nelson (1997), Chompoowong (1998) ve Macrae (2000) tarafından yapılan çalışmalar araştırma ve geliştirme projesi olarak yürütülmüştür. Her üç projede de PTÖ modülü hazırlanmıştır ve modülün düzeltmeleri Borg ve Gall'ın (1989) Eğitim Araştırma ve Geliştirme çerçevesi kullanılarak yapılmıştır.

Nelson (1997) tarafından yapılan çalışmada; üst düzey eğitim liderlerinin okul reformunu yerel düzeyde nasıl başarılı uygulanacaklarını öğreten bir PTÖ modülü hazırlama ve geliştirme amaçlanmıştır. Projenin çalışma grubunu 6 üst düzey eğitim yöneticisinden oluşan 4 takımdan oluşturmuştur. Katılımcılara 2 günlük bir eğitim verilmiştir. Takımlara *Journey to Canaan Land* adında karmaşık bir öğrenme modülü verilmiştir. Modülde problemin yer aldığı bir senaryo yer almıştır. Bu senaryodan sonra, katılımcılardan grup çabası gerektiren yerel düzeyde *okul reformu* için detaylı bir eylem planı (Önce Çocuklar planı) hazırlamaları istenmiştir. Proje esnasında öğrencilerin bilgilerindeki ve daha geniş topluluklardaki iletişim becerilerindeki artışı görmek amacıyla summatif (özetleyici) ve formatif (geliştirici) değerlendirme yapılmıştır. Formatif değerlendirmede görüş bildirme (öyküleme) tekniği ve gözlem (alan notları) tekniklerinden; summatif değerlendirmede ise öntest ve sontest (kısa cevap), eylem planı (performans ürünü) ve her grubun sunumunun değerlendirilmesinden (likert tipi ölçek) faydalanılmıştır. Araştırma sonunda grup performansında artış olmasına rağmen PTÖ deneyimine sahip olmamaları, grup becerilerinin eksikliği, zaman sınırlamaları, okuma kaynaklarının fazlalığı ve projenin karmaşıklığı gibi nedenlerden dolayı performansın istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Tayland'da velilerin eğitime katılımını sağlamak için Chompoowong (1998) tarafından gerçekleştirilen projede; okul yöneticilerinin okullara veli katılımı sağlamada etkili liderlik yapmaları konusunda yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Probleme dayalı bir

öğrenme modülü geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışma Chiang Mai'daki 21 özel okul yöneticisinden meydana gelen üç grup ile yürütülmüştür. Yapılan projenin summatif ve formatif değerlendirmeleri yapılmıştır. Değerlendirmeler sonucunda, hazırlanan öğrenme modülünün, okul yöneticilerinin velilerin okula katılımını sağlama konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesine katkı sağladığı görülmüş ve ileride düzenlenecek okul yöneticisi yetiştirme programlarında kullanılabilecek problem temelli bir öğrenme projesi olarak belgelenmiştir.

AR-GE projesi olarak yürütülen diğer çalışma Macrae (2000) tarafından yapılmıştır. Bu projede; öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin planlanması ve yönetilmesinin kamu okullarına göre daha zor olan özel okul yöneticilerinin *yeni atanmış öğretmenlerin yetiştirilmesini planlanmaları* konusunda yetiştirilmeleri hedeflenmiştir. Bu nedenle, özel okul yöneticisi adayları için bir PTÖ modülü geliştirilmiştir. Modülde yöneticilerinden *fakülte gelişim planı* hazırlamaları istenmiştir. Proje sırasında katılımcılar; zaman sınırlaması, gruba aktif katılım ve projenin zamanında teslimi gibi bazı problemler yaşamışlardır. Bu sorunlar dışında PTÖ modülünün, karmaşık sorunları kolektif çözüme, toplantı gündemi geliştirme ve büyük ölçekli projeleri yönetme gibi konuların öğrenilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Brownell ve Jameson'un (2004) yönetim alanında yaptıkları çalışmada; PTÖ'nün bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme alanları arasındaki ilişkiyi kurmasını açıklayan bir model önermişlerdir. Çalışmada ilk olarak problem temelli bir eğitim yaklaşımının bilişsel kaynaklara dayanan analitik öğrenme süreci ile duygusal kaynağa dayanan yorumlama öğrenme sürecinin nasıl bütünleştiğini ve bu kombinasyonun beceri gelişimini nasıl meydana getirdiği gösterilmiştir. Daha sonra, PTÖ'nün yüksek lisans yönetim müfredatında disiplinlerarası bir projeye nasıl uygulandığı açıklanmıştır. Son olarak da PTÖ'yü kullanmak isteyen eğitimcilerin göz önünde bulundurmaları gereken bazı değerlendirme zorlukları tartışılmıştır.

Feng (2005) yaptığı çalışmada; Çin'deki okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için bir model önermiştir. Araştırmacı, Çin'deki yönetici yetiştirme programlarının geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru kayarsa gerçekten başarı elde edeceğini belirtmiştir. Araştırmacı, modelin uygulanma sürecindeki gözlemlerine ve katılımcıların geribildirimlerine dayanarak bazı çıkarımlarda bulunmuştur ki bunlar: (1) PTÖ, yöneticilerin yetiştirilmesinde "tebeşir ve

konuşma" şeklindeki geleneksel ders yaklaşımlarının yerine daha umut verici bir yaklaşımdır, (2) Eğer bir eğitimci, eğitim öncesi aşamada katılımcıların problemi tanımlama sürecine katılmasına izin verirse, katılımcılar problem oturumları öncesinde gerçek öğrenmenin meydana geleceğine inanırlar, (3) PTÖ, hükümet ve politika yapımcılar tarafından desteklenirse daha güçlü ve etkili olur.

Dalby (2005) tarafından İnsan Kaynakları Gelişimi alanında yapılan tez çalışmasında; PTÖ'nün katılımcıların üst bilişsel farkındalıkları ve öz-yönelimli öğrenmelerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma paradigması ile yürütülen çalışmada, Brownell ve Jameson (2004) tarafından oluşturulmuş tümleşik/disiplinler arası problem temelli bir model kullanılmıştır. Uygulanan program sonunda, tümleşik/disiplinler arası probleme dayalı öğrenme modelinin, katılımcıları öz-yönelimli öğrenme stratejilerini kullanmaya teşvik ettiği, üst bilişsel farkındalıklarını arttırdığı ve problem çözme becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca, katılımcıların güven duygularında, yeni şeyleri öğrenmelerinde ve iletişim becerilerine ilişkin öz-yeterliklerinde anlamlı bir değişim olduğu görülmüştür.

Woltering, Herrler, Spitzer ve Spreckelsen'e göre (2009) PTÖ'nün etkisi öğretim üyesinin kalitesine ve öğrenenlerin motivasyonuna bağlıdır. Bu ifadeden yola çıkarak araştırmacılar, tıp alanında yaptıkları çalışmada öğrencilerin motivasyonunu ve memnuniyetini arttırmak ve öğretim üyesinin değişen kalitesi ile ilgili sorunların üstesinden gelmek için, çevrimiçi öğrenme ve yüz yüze derslerin harmanlandığı bir öğrenme senaryosu (harmanlanmış probleme temelli öğrenme-hPTÖ) hazırlamışlardır. Program, yönlendirici ve öğrencilerle birlikte hazırlanmış ve e-öğrenme modülleri oluşturulmuştur. Çalışmaya toplam 185 öğrenci ve 14 yönlendirici katılmıştır. hPTÖ'nün ilk eğitim gününden itibaren öğrenciler (yönlendirici olmadan) çevrimiçi ortamda birlikte çalışmışlardır. Yönlendirici, sadece eğitimin son gününde ek yardım ve geribildirimlerde bulunmak için toplantıya katılmıştır. Program karma yöntem kullanılarak değerlendirilmiştir. hPTÖ dersleri ile geleneksel PTÖ dersleri, nitel ve nitel veri toplama araçları, grup görüşmeleri ve öğrencilerin akademik test sonuçları aracılığı ile karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda hPTÖ öğrencileri, geleneksel PTÖ öğrencilerine göre motivasyon, subjektif öğrenme kazanımları ve memnuniyet bakımından anlamlı derecede daha yüksek değerlendirilmişlerdir. Yönlendirici görüşleri ve akademik test sonuçları gruplar arasında herhangi bir farkın olmadığını göstermiştir. Ancak öğrenciler,

web tabanlı ortamda çalışan öğrencilerin geleneksel PTÖ ortamındaki öğrencilere göre daha iyi olduklarını dile getirmişlerdir. Kayıt dosyalarının analizlerine göre de; öğrencilerin web tabanlı modüllerden sıklıkla faydalandıkları ve öz-yönelimli öğrenmeler sırasında işbirliğinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Daha çok sağlık alanında öğretimsel etkililiği sınanan PTÖ'nün yönetim alanında etkililiği inceleyen ilk ampirik çalışma Hallinger ve Lu (2011) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Tayland'daki bir işletme okulunda problem temelli bir müfredatın öğretim etkililiği incelenmiştir. Yarı-deneysel çalışmada üniversitede öğretilen diğer dersler ile PTÖ kullanılarak yürütülen derslerin öğretim etkililiği (yedi yıllık öğrenci değerlendirme verileri kullanılarak) karşılaştırılmıştır. Çalışmada, uygulanan PTÖ bağlamı açıklanmış, PTÖ müfredatının tasarımı tartışılmış ve öğretimsel etkililiği öğrenci algıları ile incelenmiştir. Analizler, ders etkililiği, eğitmen etkililiği, eylem yönelimli öğrenme, öğrenci katılımı, değerlendirme ve geribildirim olmak üzere öğretimsel etkililiğin beş boyutuna odaklanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; PTÖ, öğrenciler tarafından etkili bir öğrenme yöntemi olarak algılanmıştır. PTÖ'nün kullanıldığı lisansüstü yönetim dersleri, öğrencilerin teoriyi pratiğe nasıl uygulayacaklarını anlamalarına yardımcı olmakta ve daha aktif, daha ilgi çekici sınıf ortamı oluşturmaktadır. Araştırmacılar, çalışmada ayrıca eğitim yönetimi alanında PTÖ'nün etkililiğini sınanan daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Brazer ve Bauer (2013) ise problem temelli öğrenme yönteminin kullanıldığı okul lideri yetiştirme programının kavramsal çerçevesini oluşturarak problem temelli okul lideri yetiştirme ile ilgili model önerisinde bulunmuştur. Araştırmacılar modeli geliştirirken dört seçkin akademisyenin (Edwin Bridges, Larry Cuban, Elliot Eisner, and Lee Shulman) görüşlerinden ve yayınlarından faydalanarak modelin çerçevelerini adım adım oluşturmuşlardır.

Scott (2014) ise PTÖ tasarım özellikleri ile ilgili çok düzeyli bir model önermiş ve bu modeli test etmiştir. Modelde lider öz-farkındalığı, takım çalışması ve yönetim danışmanlığının geliştirilmesine odaklanan bir kurs tasarlanmıştır. Modelin tasarımında *bireysel düzeyde* öz-yönelimli öğrenmeye teşvik, problemin özgünlüğü, probleme aşinalık, öğrenci özellikleri ile *takım düzeyinde* yönlendirici etkililiği, takım özerkliği, öğrenme ekibi çalışması, çeşitlilik (hedef yönelim çeşitliliği) özellikleri kullanılmıştır.

Çalışmada bu özelliklerin PTÖ için önemi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Oluşturulan modele ilişkin tepkileri ve öğrenme çıktılarını incelemek için katılımcı görüşlerinden faydalanılmıştır. Katılımcı grubunu 84 yüksek lisans öğrencisi (5 ile 8 üye arasında değişen 14 grup) meydana getirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; PTÖ'nün öğrenme çıktılarına önemli etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Delaney, Pattinson, McCarthy ve Beechan'ın (2015) geleneksel yönetici geliştirme programlarından PTÖ'nün kullanıldığı bir programa nasıl geçilebileceğine ışık tutan bir pilot program hazırlamışlardır. Araştırmacıların amacı, PTÖ ile hazırlanacak bir programda karşılaşılabilecek sorunları ele almak ve böyle bir programa geçişin yumuşatılması için program düzenleyicilere ve uygulayıcılara bazı tavsiyelerde bulunmaktır. Araştırmacılar programın değerlendirilmesi için hem anket tekniğini hem de odak grup görüşmesi tekniğini kullanmışlardır. Çalışmada tüm katılımcıların iletişim, insan kaynaklarının yönetimi, takım çalışması, öz-farkındalık, problem çözme, karar verme, hedef belirleme ve zaman yönetimi gibi tüm yönetsel beceri düzeylerinde genel bir iyileşme olduğu görülmüştür. Yapılan odak grup görüşmesinde katılımcıların birçoğu önceki eğitim deneyimlerinin aksine sürecin yenilikçi olduğunu; süreçte bazı kusurlar olsa da grup öğrenmesini sağlamada ve kendini geliştirmeye teşvik etmede etkili olduğuna dair görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca grupta önceki deneyimlerden faydalanmanın önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

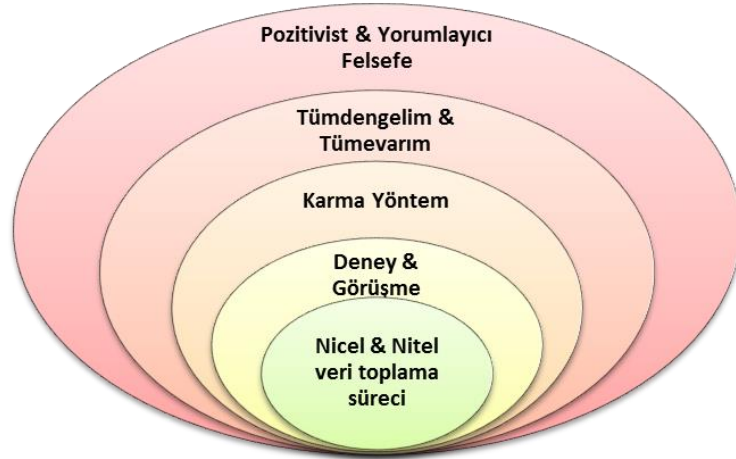
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. 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 yaklaşımlar, dayandıkları felsefi görüş, amaç, kullanılan araştırma yöntemi ve araştırma süresi gibi değişik ölçütlere göre sınıflandırılmaktadırlar (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007, s.59). Bu çalışmada kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, Balcı (2011b), Altunışık ve diğerleri (2007) ile Saunder, Lewis ve Thornhill (2006) tarafından yapılan sınıflandırmalardan faydalanılarak oluşturulmuş ve daha iyi anlaşılması için Şekil 1'deki soğan modeli ile gösterimi yapılmıştır. Saunders ve diğerleri (2006, s.132) tarafından geliştirilen soğan modeli, bir çalışmada kullanılan yaklaşımlar ile veri toplama sürecini ortaya koyan model olarak tanımlanmaktadır.



Şekil 4. Araştırmanın Soğan Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel yöntem ya da paradigmaların birlikte kullanıldığı karma yaklaşımdan (Balcı, 2011b, s.42) faydalanılmıştır. *Karma yaklaşım*, değişkenler

arasındaki nedensel ilişkileri açıklamaya çalışan, daha çok nicel veriler kullanan, hipotezlerin sınanmasına dönük tümdengelim anlayışının hakim olduğu *pozitivist yaklaşım* ile; yaşanan sorunları yaşadıkları şekliyle ortaya koyan, inceleyen ve yorumlamaya çalışan, nitel verileri kullanan ve tümevarım anlayışının hakim olduğu *yorumlayıcı yaklaşımın* birlikte kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır. Pozitivist yaklaşım, dışsal olarak ele aldığı toplumsal gerçeklik hakkında deney, gözlem ve benzeri tekniklerle bilgiye ulaşmaya çalışırken, yorumlayıcı yaklaşım insanları olguları yaşadıkları biçimde açıklamalarını sağlayan yaklaşımdır. Balcı (2008) eğitim yönetimi araştırmalarında pozitivist ve yorumlayıcı yaklaşımların, birbirlerini dışlayıcı olarak değilde, araştırma kavramını genişleterek birbirlerini tamamlayıcı olarak görülmelerinin gerektiğine vurgu yapmış ve eğitim yönetimi araştırmalarında karma yaklaşımın uygulamaya koyulması gerektiğini belirtmiştir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada web tabanlı problem temelli okul yöneticiliği eğitimi programının (WT-PTOYE) katılımcıların öz-yeterlik inançlarına, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada bir deney grubu bir de kontrol grubundan yararlanılmıştır. Araştırmanın deney öncesi ve deney sonrası verilerini toplamak için *karma yöntem* kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma desenlerine alternatif bir araştırma desendir. Creswell (2009), karma çalışmaları, nitel ve nicel veri toplama ile analiz süreçlerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma deseni olarak tanımlamaktadır.

Nicel boyut kapsamında teori veya hipotez(ler) geliştirilirken tümdengelimci *deneysel model* kullanılmıştır. Deneysel çalışmalar; araştırmacının kullandığı değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini ortaya koymak için gözlenecek verilerin üretildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2008; Durna, 2009, s.179). Deneysel araştırmada en önemli unsurlar manipülasyon ve kontroldür. Manipülasyon, hipotezleri test etmek amacıyla üzerinde çalışılan konu ve kavramın bulunduğu ortama dışarıdan doğrudan veya dolaylı olarak müdahale edilmesi anlamına gelmektedir (Böke, 2009, s.199).

Çalışmada deneysel desenlerden *gerçek deneysel desen* kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenler, deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalar olarak

tanımlanır. Ayrıca çalışmada özellikle eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan deneysel desenlerden *öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu seçkisiz desen* kullanılmıştır. Bu desende, ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak rasgele belirlenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.202). Deneysel desenin görünümü Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Çalışma Grubu	Öntest	İşlem	Sontest
Deney grubu	<i>Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnancı Ölçeği</i>	Web tabanlı problem temelli yönetici eğitim süreci	<i>Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnancı Ölçeği</i>
	<i>Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği</i> <i>Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği</i>		<i>Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği</i> <i>Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği</i>
Kontrol grubu	<i>Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnancı Ölçeği</i>	-	<i>Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnancı Ölçeği</i>
	<i>Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği</i>		<i>Mesleğe İlişkin Tutum Ölçeği</i>

Tablo 9'da araştırmada benimsenen öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen görülmektedir. 6 hafta boyunca deney grubuna web tabanlı problem temelli yönetici eğitimi programı uygulanırken, kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal yönetici eğitimi programı uygulanmıştır. Her iki gruptaki katılımcıların inanç ve tutumlarının belirlenmesi için deney (eğitim süreci) öncesinde ve deney sonunda aynı ölçekler kullanılmıştır.

Nitel boyut, WT-PTOYE programının etkililiğini belirlemek ve nicel bulguları desteklemek amacıyla yürütülmüştür. Bu amaçla, deney grubundaki katılımcılar ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın deney ve kontrol çalışma grubunu oluşturan katılımcılar *olasılığa dayalı olmayan teknikler* arasında yer alan *amaçlı örnekleme* yöntemi ile belirlenmiştir. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniği ile araştırmacının yargısına dayanan bir örnekleme yapılması sağlanır (Büyüköztürk ve diğeri, 2011, s.89). Yani örneklemin seçimi sırasında yansızlık kuralına uymak yerine, belli özelliklerin ön planda olması söz konusudur (Balcı, 2011, s.100). Amaçlı örnekleme, bir çalışmanın uygulanabilirliğinin test edilmesi için yapılan ön çalışmalarda, belli bilgi ve beceriye sahip olan kişilere

ihtiyaç olduğunda, durum çalışmalarında ve evrenin rasgele örneklem için çok küçük olduğu durumlarda tercih edilir (Tongco, 2007). Amaçlı örneklem ile özellikle çalışmanın amacına uygun olarak daha fazla bilgiye ulaşılabilmesi sağlanır (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2011, s.89). Böylece çalışmanın amacına en uygun katılımcılarla çalışılmış olur (Balcı, 2011, s.102).

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma gruplarındaki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük başta olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilme ve internete ulaşılabilirlik kriterleri dikkate alınmıştır. Hem hazırlık aşaması sürecinde senaryolar oluşturulurken hem de deneysel araştırma sürecinde gruptaki etkileşimin etkili olması için, kontrol ve deney gruplarındaki katılımcıların bir kısmının yöneticilik deneyimine sahip üyelerden meydana gelmesine dikkat edilmiştir.

Deney grubundaki katılımcılara ait bilgiler EK 1'deki Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 10'da gösterildiği gibidir.

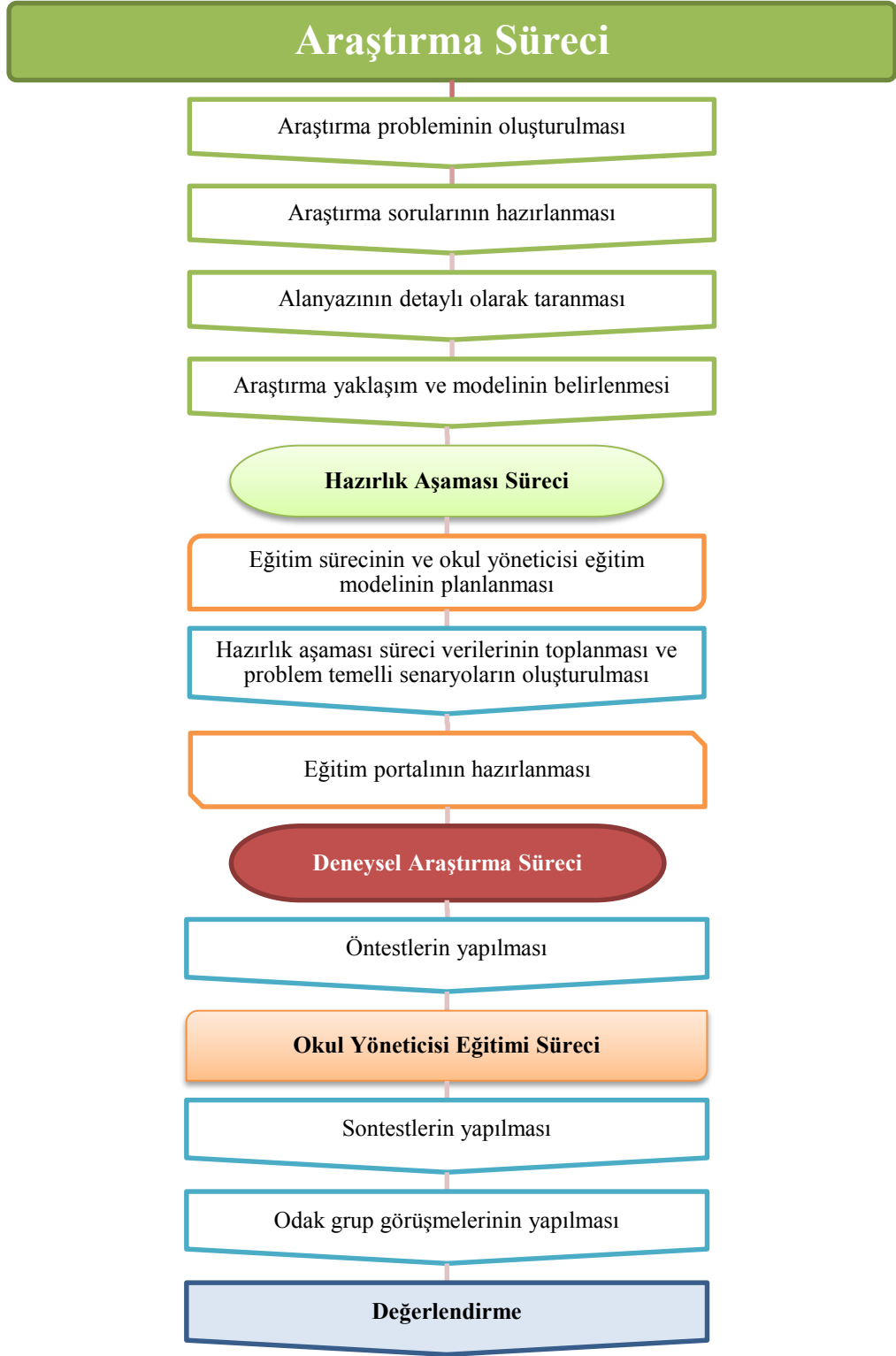
Tablo 10. Katılımcıların Demografik Özellik Tablosu

Grup	Öğretmen	%	Yönetici	%	Yöneticilik Deneyimi
Deney Grubu	24	73	9	27	15
Kontrol Grubu	22	71	9	29	14

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney grubu 33 katılımcıdan meydana gelmiştir. Bu grubun 24'ü (%73) öğretmen ve 9'u (%27) yöneticidir. Kontrol grubu ise 31 katılımcıdan meydana gelmiştir. Grubun 22'si (%71) öğretmen ve 9'u (%29) yöneticidir. Deney grubundaki katılımcı özellikleri ayrıntılı olarak EK 2'de verilmiştir. Yine tabloda görüldüğü üzere, deney grubunda 15, kontrol grubunda da 14 katılımcı yöneticilik deneyimine sahiptir ve toplamda 29 kişi olan bu katılımcı grubu, hazırlık aşamasının çalışma grubunu da oluşturmuştur.

3.4. Araştırma Süreci

Bu araştırma, *hazırlık aşaması süreci* ve *deneysel araştırma süreci* olmak üzere iki süreçten meydana gelmiştir. Sürecin işleyişi Şekil 5'teki gibidir.



Şekil 5. Araştırma Süreci

Şekil 5'te araştırma probleminin oluşturulmasından araştırmanın değerlendirilmesine kadar geçen araştırma sürecinin şematik görünümü yer almaktadır. Sürecin işleyişi ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıdaki gibidir.

3.4.1. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşaması, deneysel araştırma sürecine geçilmeden önce yapılması gereken çalışmaların planlandığı ve senaryoların hazırlandığı süreçtir. Bu süreçte eğitim programının temelini oluşturacak senaryolar hazırlanmış, eğitim portalı oluşturulmuş ve eğitime katılacak gönüllüler belirlenmiştir. Genel olarak belirtilecek olursa hazırlık aşaması 3 adımdan meydana gelmiştir: (1) eğitim sürecinin ve okul yöneticiliği eğitimi modelinin planlanması, (2) hazırlık aşaması verilerinin toplanması, (3) eğitim portalının oluşturulması.

3.4.1.1. Eğitim Sürecinin ve WT-PTOYE Modelinin Planlanması

a. Eğitim Sürecinin Planlanması

Eğitim planı, belli bir eğitim programını uygularken neleri, hangi sıra ile, nasıl, ne zaman yapacağını, ne gibi yardımcı kaynaklar, ne tür araçlar, hangi teknik ve yöntemleri kullanacağını ve sonuçların nasıl değerlendireceğinin önceden tasarlanmasıdır (Bakay, 2009). Deneysel süreçte gerçekleştirilecek olan eğitim sürecine başlanmadan önce eğitim programı tasarlanmıştır. Problem temelli eğitim program yaklaşımından faydalanılarak tasarlanan eğitim planı Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11. WT-PTOYE Programı

Okul Yöneticiliği Eğitim Programı	
<i>Programın Amacı</i>	<i>Amaç 1:</i> Yöneticinin yönetsel sorunlarla başa çıkmasını sağlamak ve bu yolla eğitim yönetimi ile ilgili temel kavram ve ilkeleri kavramasını kolaylaştırmak. <i>Amaç 2:</i> Yöneltilen sorunun tanımını yapabilmesini, üzerinde bireysel olarak düşünmesini, soruna çözüm bulmak için ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşma yollarını belirlemesini, elde ettiği bilgileri nasıl kullanacağını ve grupla nasıl paylaşacağını öğrenmesini sağlamak.
<i>Eğitim İçeriği</i>	Katılımcıların eğitim ihtiyaçları
<i>Eğitim Süresi</i>	6 hafta
<i>Eğitim Ortamı</i>	Web tabanlı ortam
<i>Öğretim Stratejisi</i>	Araştırma inceleme yoluyla
<i>Yöntemler</i>	Problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi
<i>Teknikler</i>	Beyin fırtınası
<i>Çalışma Şekli</i>	Grup çalışması, akran desteği

Tablo 11’de eğitim programı görülmektedir. Programın amacı doğrultusunda ilk olarak eğitimin içeriğine karar verilmiştir. Bu süreçte okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesine katkı sağlayacak konuların belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle McCollum, Kajs ve Minter (2006) tarafından belirlenen okul yöneticisi öz-yeterlik boyutlarının eğitimin içeriğinde ele alınmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen boyutlar: (1) Öğretimsel liderlik ve personel geliştirme, (2) Okul iklimi geliştirme, (3) Toplumla işbirliği, (4) Yasal ve etik ilkelere uyumlu veri temelli karar verme, (5) Kaynak ve imkân yönetimi (6) Toplum kaynaklarının kullanımı, (7) Farklı çevrelerle iletişim ve (8) Okul vizyonu geliştirme şeklindedir. Bu kapsamda, ISLLC standartları, eğitim içeriğinin oluşturulmasına, senaryoların hazırlanmasına ve eğitim süresinin belirlenmesine iyi bir temel sağlamıştır.

ISLLC standartları, ABD’de eğitim liderliği programlarını güçlendirmek ve okul müdürlerinin göreve başlamadan önce sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve yeterlik alanlarını tanımlamak için hazırlanmış ilkelerdir. Yöneticilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümüne yardımcı olması ve okul yöneticiliğine hazırlık programlarında yönlendirici olması ISLLC’nin temel amaçları arasındadır (Arslan ve Beytekin, 2004; Turhan, 2005). Bu temel amaç ışığında araştırmacı tarafından planlanan eğitim programı 2008’de hazırlanan altı ISLLC standardı (*vizyon, kültür ve iklim, okul içi çevre ve kaynaklar, toplumla işbirliği, etik ve genel bağlam -güç ve politika-*) çerçevesinde hazırlanmıştır.

Kontrol grubu için hazırlanan program planı da Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12. Okul Yöneticiliği Eğitim Programı

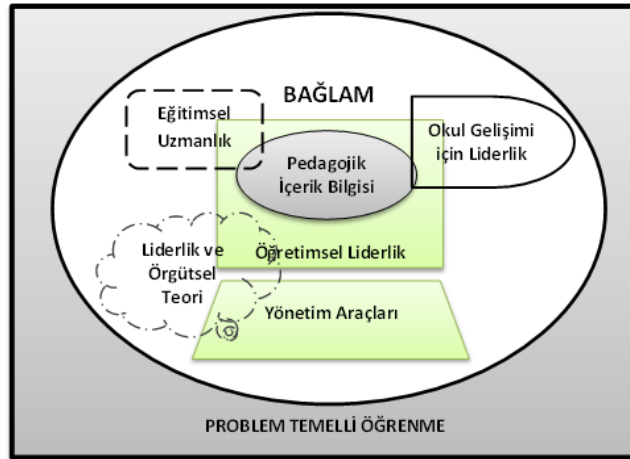
<i>Programın Amacı</i>	<i>Amaç:</i> Eğitim yönetimi ile ilgili temel kavram (vizyon, kültür ve iklim, okul içi çevre ve kaynaklar, toplumla işbirliği, etik ve genel bağlam -güç ve politika-) ve ilkeleri kavramasını kolaylaştırmak.
<i>Eğitim İçeriği</i>	Okul yöneticilerinin bilmesi gereken temel eğitim yönetimi kavramları
<i>Eğitim Süresi</i>	6 hafta
<i>Eğitim Ortamı</i>	Sınıf ortamı
<i>Öğretim Stratejisi</i>	Sunuş (alış) yoluyla öğretim
<i>Yöntemler</i>	Anlatım
<i>Teknikler</i>	Anlatım ve soru-cevap
<i>Çalışma Şekli</i>	Bireysel

Tabloda da görüldüğü gibi, deney grubuna uygulanan eğitim, kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal olarak verilmiştir. Kontrol grubu ile yapılan her ders haftası için

bir sunu hazırlanmıştır (EK 33). Bu sunularla *eğitim örgütlerinde vizyon ve misyon; okul kültürü ve iklimi; okulda bireyler ve kaynaklar; dış çevre ve toplumla işbirliği, eğitim ve öğretimde etik; güç ve politika* konularında çeşitli yönetsel bilgiler verilmiştir. Dersler sürecinde kontrol grubundaki katılımcılarla soru-cevap tekniği ile etkileşimlerde bulunulmuştur.

b. WT-PTOYE Modelinin Planlanması

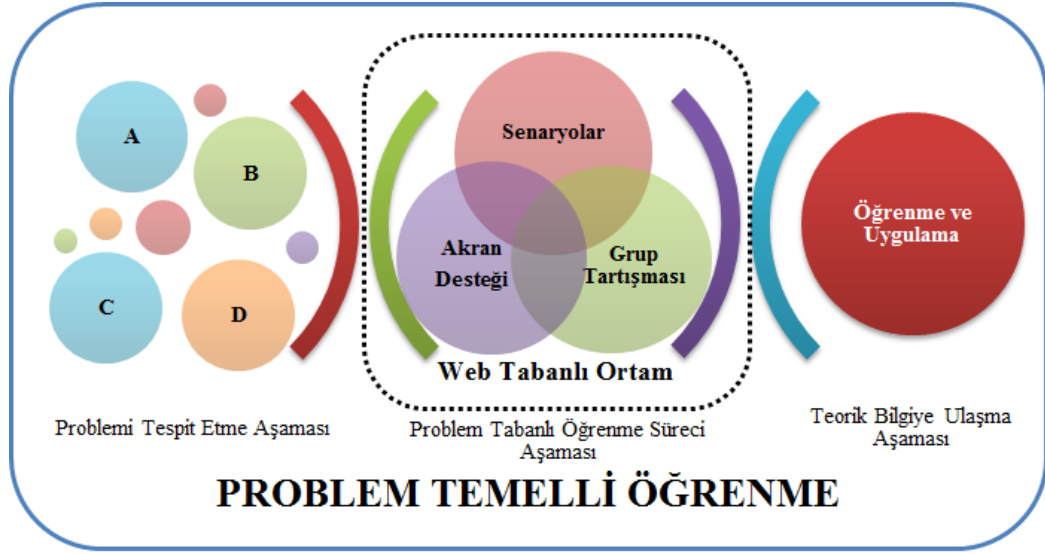
Brazer ve Bauer (2013) çalışmalarında problem temelli öğrenmenin etkin kullanıldığı bir öğretimsel lider yetiştirme modelinin kavramsal çerçevesini oluşturmuşlardır. Model, araştırmacılar tarafından adım adım oluşturulmuş ve modelin temel kavramları (yönetim araçları, pedagojik içerik bilgisi, eğitimsel uzmanlık ve eğitimsel eleştiri, okul gelişimi için liderlik, liderlik ve örgütsel teori, problem temelli öğrenme ve bağlam) ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar tarafından önerilen model Şekil 6’da görüldüğü gibidir.



Şekil 6. Okul Yöneticilerini Yetiştirmede Brazer Ve Bauer Modeli

Kaynak: Brazer S. D., & Bauer, S. C. (2013) Preparing instructional leaders: A model. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 1-40.

Bu çalışmada kullanılan model, Brazer ve Bauer (2013) tarafından önerilen modelin uygulamaya dönük bir prototipidir. Bu prototip Şekil 7’de gösterilmiştir (Turhan ve Karabatak, 2015a).



Şekil 7. WT-PTOYE Program Modeli

Yukarıdaki program modeli *problemlerin tespiti, problemin sunumu ve çözümü* ile *teorik bilgiye ulaşma* olmak üzere üç ana aşamadan meydana gelmiştir.

Problemlerin tespiti aşaması, öğretimin başlangıcını oluşturacak sorunların tespit edildiği ve bu sorunlar doğrultusunda senaryoların oluşturulduğu aşamadır. Eğitim, problem temelli öğrenmenin ruhuna uygun şekilde *konu* merkezli değil *sorun* merkezlidir. Ayrıca *içerik* ve *yöntem* katılımcıların *gereksinimlerine*, *deneyimlerine* ve *ilgilerine* göre belirlenir. Çünkü deneyimler, her zaman yeni bilgi üzerinde bilinçaltı mesajlar şeklinde bir etkiye sahiptir ve yeni bir şey öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Huber, 2004; Knowles ve diğerleri, 2005).

Eğitim programının içeriğini acil ve güncel *sorunlar* oluşturması için, ilk olarak “Bir okul yöneticisinin okulu yönettiği süreçte en çok karşılaştığı sorun(lar) ne(ler)dir? Hangi konularda karar verirken daha çok zorlanıyorlar?” şeklindeki sorulara cevap bulmak için özellikle eğitim sürecine katılanların görüşüne başvurulur. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşlerin ışığında hem anlaşılır, hem de içinde çözülmesi gereken yönetsel problemlerin yer aldığı senaryolar oluşturulur.

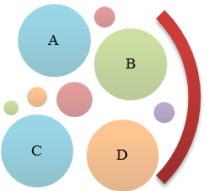

Problemin sunumu ve çözümü aşaması katılımcıların tümdengelim, tümevarım, benzetim, analiz, sentez gibi üst düzey zihinsel beceriler geliştirerek ve kullanarak kendilerine verilen problemleri çözmeye çalıştıkları aşamadır. Bu aşama, yoğun bir araştırma, çalışma ve gerekli bilgilere ulaşma aşamasıdır. Katılımcılar, ilk olarak “Problem hakkında ne(ler) biliyorsunuz?”, “Çözüm için ne(ler) bilmeniz gerekiyor?” ve

“Problemin çözümü için gereken bilgiyi nereden bulabiliriz” sorularına yanıt ararlar. Daha sonra grup üyeleri bireysel olarak öz-yönlendirmeli bir öğrenme ve araştırma sürecine girerler. Aynı zamanda da sürekli olarak grup arkadaşları ile etkileşimde bulunup görüş ve bilgi alışverişi yaparlar.

Teorik bilgiye ulaşma aşaması ise yeni bilgilerin edinildiği ve öğrenmenin meydana geldiği aşamadır.

WT-PTOYE sürecinin ayrıntılı işleyişi Tablo 13’te belirtildiği gibi planlanmıştır:

Tablo 13. WT-PTOYE Sürecinin Ayrıntılı İşleyişi

<p><i>Ortamın hazırlanması, grupların oluşturulması ve rollerin açıklanması</i></p>	<p>Adım 1: Katılımcıların zamandan ve mekandan bağımsız olarak görüşlerini paylaştıkları web tabanlı bir eğitim ortamı oluşturulur.</p> <p>Adım 2: Yönlendirici ilk olarak katılımcılara (eğitime katılan okul yöneticilerine veya yönetici adaylarına) eğitim süreci, eğitim sürecinde kullanılacak yöntem (PTÖ) ve öğretim yönetim sisteminin (eğitim portalı) kullanımı hakkında bilgi verir.</p> <p>Adım 3: Yönlendirici, daha sonra katılımcıları 6 veya 7 kişilik gruplara ayırır. Grup üyelerinden birini grup başkanı (aynı zamanda raportör) olarak belirlenmesini sağlar. Grubu ve grup başkanını yönlendirir ve onlara rehberlik yapar. Ayrıca grup üyelerinin takıldığı yerlerde hatırlatmalarda bulunur ve ihtiyaçlarının karşılanmasında etkin rol oynar.</p>
<p><i>Problemlerin Tespiti Aşaması</i></p> 	<p>Adım 4: Katılımcıların (eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için) örgütsel hayatta karşılaştıkları yönetsel problemler ile ilgili görüşleri alınır ve bu görüşler ışığında senaryolar oluşturulur.</p>
<p><i>Problemin Sunumu ve Çözümü Aşaması</i></p> 	<p>Adım 5: Yönlendirici, hazırlanan senaryolardan birini katılımcılara sunar. Sunulan problem temelli senaryo ile ilgili katılımcılara “Anlatılan olaydaki en önemli problem(ler) ne(ler)dir?”, “Bu problemin çözümüne ilişkin yöntem(ler) ne(ler)dir?” ve “Problemin çözümüne ilişkin en iyi çözüm yolu nedir?” şeklinde sorular yöneltir.</p> <p>Adım 6: Yönlendirici, katılımcılardan senaryoda verilen sorunların tanımını yapmaları ve deneyimlerinden veya sahip oldukları bilgilerden faydalanarak verilen problemi çözmelerini ister.</p> <p>Adım 7: Her grup üyesi problemin çözümü için gerekli alan araştırmaları yapar. Tümdengelim, tümevarım, benzetim, analiz, sentez gibi üst düzey zihinsel beceriler kullanarak kendisine verilen problem(ler)i çözmeye çalışır.</p> <p>Adım 8: Grup üyeleri web tabanlı ortamda istedikleri zaman bir araya gelerek sorunlar üzerinde tartışırlar. Böylece herkes birbiri ile bilgi,</p>

materyal, fikir ve görüşlerini paylaşarak akran desteği sağlar.

Adım 9: Yönlendirici de bu süreçte her grubu ayrı ayrı takip eder. Eğer tartışmaya müdahale etmesi gerekiyorsa gruba çeşitli sorular yöneltir ve gerekli olan kısımlarda tartışmanın yönüne müdahale eder. Yani grup üyelerinin birer eğitimsel uzman olarak senaryolardaki problemleri incelemelerini, bu problemlerin öğrenciler ve eğiticiler üzerindeki etkilerini ve yarattığı değişimleri ortaya koymalarını sağlar. Ayrıca tartışma sürecinde grup üyelerinin faydalanacakları öğrenme kaynaklarını paylaşımına açarak çeşitli ipuçları verir.

Adım 10: Tartışmaya ayrılan süre dolduktan sonra, grup üyeleri tarafından verilen cevaplar ve sorunun çözümüne ilişkin en iyi yol, grup başkanı tarafından derlenir, sonuç raporu olarak eğitim portalına yüklenir ve grup arkadaşları ile yönlendiricinin paylaşımına açılır.

Adım 11: Yönlendirici her grubun raporlarını inceler. Web konferans yöntemi ile senaryoya ilişkin verilen cevapları değerlendirir. Tartışmalardaki doğru, yanlış veya eksikleri ortaya koyarak teori ile uygulama arasındaki bağın kurulmasına yardımcı olur. Bunun için, senaryodaki problem ile ilgili, bir okul yöneticisinin bilmesi gereken örgütsel teorinin yanında sahip olması gereken yönetimsel becerilere değinir. Öğretme ve öğrenme ortamının önemine vurgu yapar. Ayrıca bir okul yöneticisinin eğitimsel bir uzman olarak olayları nasıl değerlendireceği ve sorunlara nasıl çözümler getireceği üzerinde durur. Böylece pratik ve teorik bilgiler harmanlanır.

Adım 12: Her bir grup üyesi problemin çözümü için kendi geliştirdikleri teknikler ve yönlendiricinin eğitimsel uzmanlığı ile *teorik bilgiye* ulaşmış olur.

Adım 13: Adım 5'e tekrar geçilir ve eğitim süreci daha önce hazırlanmış senaryolar bitene kadar aynı şekilde devam eder.

*Teorik Bilgiye Ulaşma
Aşaması*



3.4.1.2. Eğitim Portalının Hazırlanması

Bu aşamaya ilk olarak eğitim sürecinin gerçekleştirileceği *öğretim yönetim sisteminin* (ÖYS) belirlenmesi ile başlanmıştır. ÖYS, asenkron (farklı zamanlı) veya harmanlanmış eğitimde, öğrenenlerin ders seçimi ve derse kaydolmasına, içeriklerin sunulmasına, ölçme ve değerlendirme yapılmasına, kullanıcı bilgilerinin izlenip raporlanmasına olanak sağlayan bir yönetim yazılımıdır. Eğitim süreci için alternatif ÖYS'ler incelenmiş, sorunsuz ve hızlı çalışması nedeniyle Moodle tercih edilmiştir. Daha sonra *ole.firat.edu.tr* adı ile bir web alanı oluşturulmuştur. WT-PTOYE modelinin bu alana aktarılması için geçen süreç aşağıdaki gibidir:

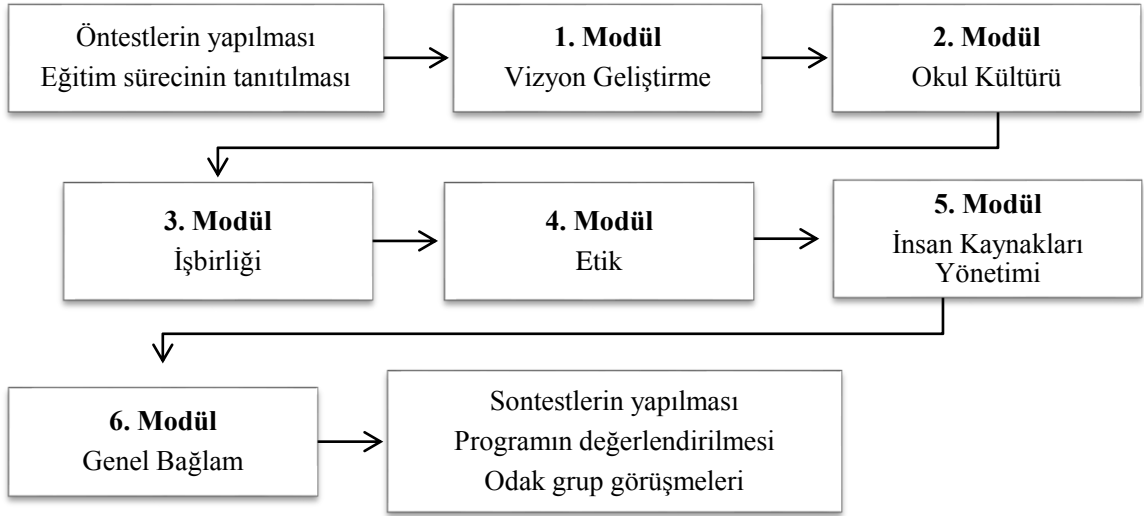
a. *Senaryoların hazırlanması*

Senaryoların hazırlanması sürecinde WT-PTOYE modelinin *problemlerin tespiti aşamasında* planlananlar gerçekleştirilmiştir. ISLLC standartları çerçevesinde

yöneticilik deneyimine sahip olan katılımcıların okullarında yaşadıkları gerçek örgütsel yaşam sorunları sorgulanmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda alan taraması yapılarak çeşitli örnek olaylar incelenmiştir. İncelenenler arasında Hoy ve Miskel (2010) ve Okutan (2012) tarafından oluşturulan örnek olaylardan da yararlanılarak 6 tane güncel ve gerçek yönetsel sorun senaryosu oluşturulmuştur. Senaryolar, 4 kişinin (Elazığ Necip Güngör Kısaparmak İletişim Meslek Lisesi'nde 1 öğretmen, 24 Kasım İlköğretim Okulu'nda 1 okul yöneticisi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde 1 eğitim uzmanı ve Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi Anabilim Dalında 1 öğretim üyesi) görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve eğitim portalına yüklenmiştir (EK 9 – EK 14).

b. Eğitim portalının web arayüzünün hazırlanması ve ders izlencesinin oluşturulması

WT-PTOYE modeli, ÖYS'ye uyarlanmış ve eğitim portalının web arayüzü Şekil 8'deki gibi planlanmıştır.



Şekil 8. WT-PTOYE Modülleri

Şekil 8'de görüldüğü gibi eğitim programı modüler yapı olarak hazırlanmıştır. Çünkü PTÖ yöntemini uygulayabilmek için modüler bir yapılanmaya ihtiyaç vardır (Onargan ve diğerleri, 2004). 6 modül olarak planlanan eğitim sürecinin öncesinde ve sonrasında katılımcılar tarafından yapılması gereken öntestler ve sontestlerin katılımcılar tarafından doldurulması istenmiştir (EK 19, EK 20). Her bir modüle ilişkin

öğrenme kaynakları (videolar, makaleler, ders notları, sunular ve veri tabanı linkleri) yerleştirilmiştir (EK 21, EK 22).

c. *Grupların oluşturulması*

Deneysel araştırma sürecine geçmeden önce son olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplar ile üye özellikleri Tablo 14’te görüldüğü gibidir.

Tablo 14. Oluşturulan Gruplar ve Katılımcılar

Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yönetici Sayısı	Yöneticilik deneyimine sahip olanlar	Daha önce eğitim yönetimi ile ilgili eğitime katılanlar
Deney Grubu	Grup 1	4	2	3
	Grup 2	6	1	3
	Grup 3	5	2	4
	Grup 4	4	2	3
	Grup 5	5	2	3
Toplam	24	9	15	16
Kontrol Grubu	22	9	14	14

Tablodan da görüldüğü gibi deney ve kontrol olmak üzere iki grup söz konusudur. Kontrol grubu oluşturulurken sadece gönüllülük kriteri esas alınmış ve bütün katılımcılar tek grup altında toplanmıştır. Deney grubundaki katılımcılar ise 6 veya 7 kişilik 5 alt gruba ayrılmıştır. Alt gruplar oluşturulurken, grupların kendi aralarında homojen, grup içinde ise heterojen bir yapıya sahip olmaları sağlanmıştır. Çünkü PTÖ için sosyal etkileşim göz önüne alındığında grubun heterojen yapısı önemli bir unsurdur (Scott, 2014). Neufeld ve Barrows’a (1974) göre de PTÖ’de grubun akademik eğitim, deneyim, bakış açısı ve kişilik bakımından heterojen bir yapıya sahip olması zengin bir forum ortamının oluşturulması için önemlidir. Çünkü bu yapı, üyelerin öğrenme ve problem çözme sırasında kaynak, bilgi ve beceri havuzlarını arttırdıklarını göstermektedir (Scott, 2014). Bu nedenle Tablo 13’te de görüldüğü üzere alt gruplar oluşturulurken katılımcıların öğretmen olmaları, yöneticilik deneyimine sahip olmaları- ve okul yöneticiliği ile ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı gibi kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

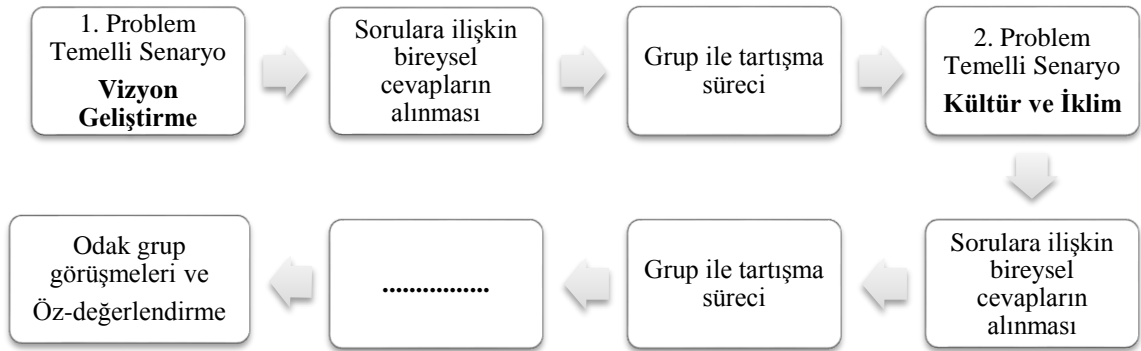
3.4.2. Deneysel Araştırma Süreci

a. Eğitim portalının tanıtımı ve öntestlerin yapılması

Hazırlık aşaması tamamlandıktan sonra deneysel araştırma sürecine geçilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılara eğitimlere başlamadan önce deneysel süreç ve eğitim portalının kullanımı ile ilgili tanıtım toplantısı yapılmıştır. Toplantı esnasında katılımcıların kendi oluşturdukları kullanıcı adı ve şifreler ile portala giriş yapmaları sağlanmış ve öntestleri doldurmaları istenmiştir. Daha sonra katılımcıların dersin işlenişini tam olarak anlamaları ve eğitim portalını daha iyi kavramaları için (bir haftalık deneme süresi içinde) bir problem temelli senaryo portala yüklenmiş ve deney grubunun kullanımına sunulmuştur. Ayrıca toplantıya katılanların tekrar gözden geçirmeleri için *dersin işlenişi* ile ilgili bir duyuru, problem temelli öğrenmenin tam kavranması için ayrıntılı bir sunu (*PTÖ.pptx*), gruplar ile grubun üyeleri ile ilgili bilgiler (*gruplar.docx*) ve bir rapor örneği (*Rapor Örneği.docx*) portala yüklenmiştir (EK 17).

b. Eğitim süreci

Yukarıdaki aşamalar tamamlandıktan sonra katılımcıların eğitim süreci başlatılmıştır. Şekil 8'deki modüllerin içeriği deney grubuna problem temelli eğitim programı şeklinde uygulanırken, aynı plan kontrol grubuna yüz yüze ve kuramsal olarak uygulanmaya başlamıştır. Şekil 9'da bu eğitim sürecinin şeması görülmektedir.

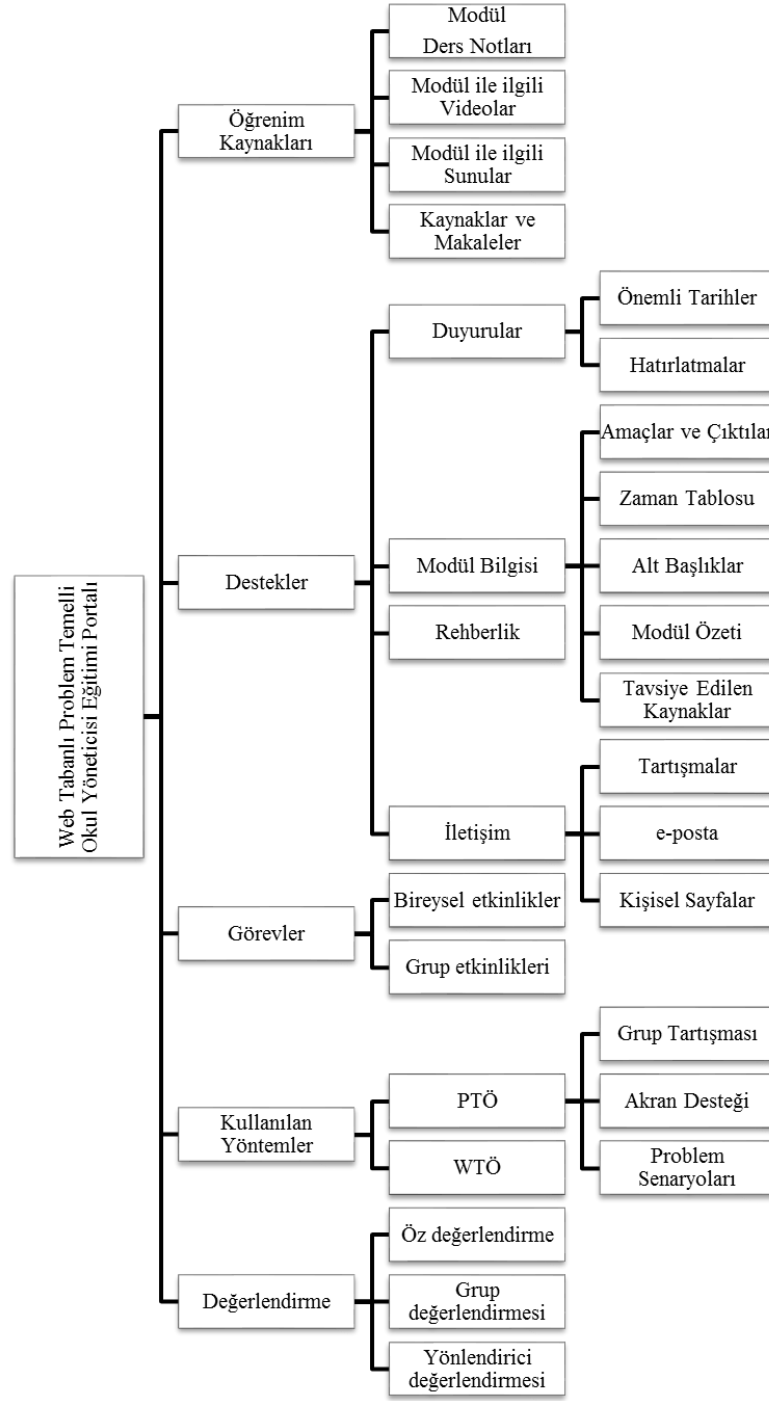


Şekil 9. WT-PTOYE Süreci

Şekil 9'da görüldüğü gibi her problem senaryosu grup tartışmasına açılmadan önce bireysel görüş bildirimine açılmıştır. Katılımcılardan o hafta kendilerine sunulan senaryoya ilişkin bireysel cevaplarını -1 veya 2 gün boyunca- görüşme formlarına

kaydetmeleri istenmiştir (EK 23). Daha sonra -5 veya 6 gün boyunca- grup olarak tartışmaları sağlanmıştır (EK 24). Böylece yönlendirici, grup üyelerinin hem bireysel yorumlarını hem de grup tartışmalarındaki yorumlarını ve gelişimlerini inceleme imkânına sahip olmuştur. Ayrıca yönlendirici, gerekli olduğu durumlarda grubu motive etmek ve yönlendirmek amacı ile tartışmalara da katılmıştır.

Tartışma sürecinde katılımcılara sunulan kaynaklar, destekler, görevler ve yöntemler Şekil 10'da görüldüğü gibidir.



Şekil 10. Eğitim Portalının Web Haritası

Şekil 10’da belirtilen yöntem, teknik, etkinlikler ve kaynaklar her bir kazanım için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bu kazanımlar, ilgili modülün konusu (örneğin vizyon geliştirme) temel olmak üzere, diğer modüllerin kazanımları (vizyon geliştirme, insan kaynakları yönetimi, etik davranış, genel bağlam ve okul kültürü) dışlanmadan, tamamen birbirleri ile iç içe kazandırılmaya çalışılmıştır (EK 18).

Grup tartışması bittikten sonra ilgili modülün raportörü/yazmanı kendi grup arkadaşlarının sorulara ilişkin yaptıkları tartışmalardan ve yorumlardan faydalanarak grup raporunu hazırlamıştır. Daha sonra grup raporunu (EK 26) eğitim portalına yüklemiştir (EK 25). Eğitim süreci 6 senaryo için aynı şekilde devam etmiştir.

WT-PTOYE sürecinde *Vizyon Geliştirme* konusunun işlendiği hafta sonunda katılımcılarla çevrimiçi ders işlenmiştir (EK 29). Dersin videosu, ilgili modül kaynaklarının arasına yerleştirilerek eşzamanlı katılmayanların istedikleri zaman ders videosunu izlemeleri sağlanmıştır. Ancak ÖYS'nin –Moodle- masaüstü bir bilgisayara yüklenmiş olmasından dolayı eğitim portalına eş zamanlı olarak en fazla 10 katılımcı bağlanabilmiştir. Bu nedenle WT-PTOYE sürecinde -senaryolar çerçevesinde sorulan sorularla ilgili- uzman (yönlendirici) dönütü, her 3 senaryo tamamlandıktan sonra olmak üzere iki kere yüz yüze yapılmıştır. Dönütlerin istenildiği zaman izlenebilmesi için yüz yüze yapılan bu derslerin video kayıtları yapılmış (EK 30) ve eğitim portalının anasayfasına yerleştirilmiştir (EK 18).

Eğitim süreci sonunda deney grubu katılımcılarının kendilerini ve grup arkadaşlarını değerlendirmeleri için Grup ve Öz Değerlendirme Raporu hazırlamaları istenmiştir (EK 15, EK 16). Katılımcılardan bu raporu nasıl hazırlamaları gerektiği ile ilgili bilgi duyurular kısmına, gezinme ve ana menü bölümlerine yerleştirilmiştir. Daha sonra her katılımcı hazırladığı değerlendirme raporu belgelerini kendi isimleri ile kaydederek (Songül_Karabatak.docx gibi) eğitim portalına yüklemişlerdir (EK 17).

Süreç boyunca katılımcıların birbirleri ile haberleşmeleri ve rehberlik hizmeti almaları için *elektronik mesajlardan* (EK 28); yapmaları gerekenler ve sürecin işleyişi ilgili ile ilgili bilgilendirmeler için de *duyurulardan* (EK 27) faydalanılmıştır.

c. *Sontestlerin ve program değerlendirmesinin yapılması*

Eğitim süreci tamamlandıktan sonra hem kontrol grubuna hem de deney grubuna öntest olarak kullanılan ölçekler, sontest olarak kullanılmıştır. Deney grubundan Program Değerlendirme anketini de doldurmaları istenmiştir (EK 19, EK 20).

3.5. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, Web Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği, Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği, Program Değerlendirme Ölçeği, Okul Yöneticilerinin

Karşılaştıkları Yönetmel Sorunları Belirleme Formu ve WT-PTOYE Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Formu kullanılmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Deneysel araştırmalarda en çok nicel ölçüm araçlarından ölçekler kullanılmaktadır. Bu araştırmada değişkenlerdeki farklılaşmayı deney ve kontrol gruplarında ölçmek için 5’li likert tip ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi için araştırmacılardan e-posta yöntemi ile izinler alınmıştır (EK 31).

3.5.1.1. Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı (GÖİ) Ölçeği

Bandura’nın (1977) öz-yeterlik teorisine dayanan ölçek, 1981 yılında Jerusalem ve Schwarzer tarafından geliştirilmiştir (Jerusalem ve Schwarzer, 1992; 1995). Orjinali Almanca olan 10 maddelik ölçek 31 farklı dile çevrilmiştir. Anketin Türkçe uyarlaması ilk kez Yeşilay (1996) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği, geçerliliği ve yapısal geçerliliği çeşitli çalışmalar ile doğrulanmıştır (Schwarzer, Born, Iwawaki, Lee, Saito, ve Yue, 1997; Schwarzer, ve Born, 1997; Schwarzer, Baßler, Kwiatek, Schroder ve Zhang, 1997). Yurtiçi alanyazında yapılan çalışmalarda (Tayfur, 2006; Basım, Tatar ve Şahin, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çetin ve Basım, 2010; Sığırı, Tabak ve Güngör, 2010; Aypay, 2010) iç tutarlılık değeri (Cronbach alfa güvenirlik katsayısı) .79 ile .90 arasında değişmektedir.

Bu çalışmada Aypay (2010) tarafından yapılan Türkçe’ye uyarlama çalışmasındaki ölçek kullanılmıştır. Aypay (2010) tarafından yapılan güvenirlik analizi sonucu ölçeğin iç tutarlılık değeri .83 bulunmuş ve ölçekten çıkarılması gereken madde gözlenmemiştir. 10 maddelik 5’li likert tipi bu ölçeğin maddelerinden bazıları, “Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim”, “Bir sorunla karşılaştığımda onu çözebilmeye yönelik birçok fikrim vardır” ve “Aniden gelişen olayların üstesinden gelebileceğimi sanıyorum” şeklindedir (EK 5). Ölçeğin iç tutarlık değeri .902 olarak hesaplanmıştır.

3.5.1.2. Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum (WTÖYT) Ölçeği

Ölçek Erdoğan, Bayram ve Deniz (2007) tarafından geliştirilmiştir. 26 maddelik 5’li likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. *Web tabanlı öğretimin etkililiği* (17 madde) ve

web tabanlı öğrenmeye karşı direnme (9 madde) olmak üzere iki boyuttan meydana gelen ölçeğin iç tutarlılık değeri 0.92 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği indekslerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tekedere (2009) tarafından tez çalışmasında kullanılan ölçeğin iç tutarlılık değeri ise .92 olarak hesaplanmıştır. Ankette yer alan maddelerden bazıları “WTÖ, klâsik eğitim kadar etkilidir”, “WTÖ, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür” ve “WTÖ, sorumluluk duygusunu geliştirmektedir” şeklindedir (EK 4). Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık değeri .936 olarak hesaplanmıştır.

3.5.1.3. Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum (YMİT) Ölçeği

Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği, Finans Projesi, WestEd ve Stanford Eğitim Liderlik Enstitüsü'nün birlikte yürüttüğü güçlü okul liderleri yetiştirmenin kilit noktalarının ortaya konması amacı ile, sekiz gelişmiş okul yöneticisi yetiştirme programının ayrıntılı olarak incelendiği bir araştırmada kullanılmıştır. Ölçek, Okul Müdürü anketinin Liderliği Öğrenme ve İnançlar bölümünün 3 boyutunu oluşturmaktadır. 14 maddelik ölçeğin 4 maddesi katılımcıların yöneticiliğe ilişkin olumlu inanç düzeylerini, 4 maddesi olumsuz inanç düzeylerini ve 6 maddesi de okul yöneticiliğine bağlılık düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, mesleğe ilişkin pozitif inançlar boyutu için .81, negatif inançlar boyutu için .73 ve mesleğe bağlılık boyutu için ise .75 olarak hesaplanmıştır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2007).

Tutum ölçeğinde yer alan maddelere örnek olarak “Okul yöneticiliği öğrencilerin ve çalışanların yaşamlarında değişiklikler meydana getirir”, “Okul yöneticiliği mesleki gelişim için fırsatlar sunar”, “Okul yöneticiliği çok fazla çalışma saati gerektirir”, “Okul yöneticileri çok fazla sorumluluğa sahiptir”, “Emekli olana kadar okul müdürü olarak kalmayı düşünüyorum” ve “Eğer daha yüksek ücretli bir iş olsaydı, en kısa sürede eğitimi bırakırım” verilebilir (EK 6).

Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik İşlemleri

Ölçeğin iç tutarlılığının kontrol edilmesi amacıyla iç tutarlılık değerine; geçerliliği için ise dil denkliği ile yapı geçerliliğine bakılmıştır. YMİT ölçeğinin faktör yapısının tespit edilmesi ve yapı geçerliğinin ortaya konması için açılımlayıcı faktör analizi

yapılmıştır. Bu işlemin yapılması için, ilk olarak dil denkliği için orijinal dili İngilizce olan ölçeğin Türkçe'ye çevirisi, ikisi eğitim yönetimi alanından, biri alan dışından olmak üzere üç öğretim üyesine yaptırılmıştır. Bu çeviriler bir alan uzmanı tarafından kontrol edilerek -farklı görüşler ortak bir ifade ile- tekrar düzenlenmiştir. Oluşturulan Türkçe form, öncekinden farklı İngilizce bilgisine sahip iki kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinal hali ile karşılaştırılmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılığın olmadığı yönünde görüş birliğine ulaşılmıştır.

Dil denkliği sağlanan ölçeğin son hali, güvenilirliğinin ve geçerliğinin belirlenmesi için Elazığ ili'nde görev yapan toplam 71 okul müdürüne uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmadan önce olumsuz ifadeler içeren 8, 9, 10,11 ve 12. maddeler ters (1=5, 2=4, 4=2 ve 5=1) puanlanmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO = 0.717 ve Bartlett-testi değeri ise $\chi^2= 514.409$; $sd=69$ ($p=.000$) olarak elde edilmiştir. Yapılan faktör analizinde 8. maddenin yük değeri düşük olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halindeki madde yük değerlerinin boyutlara göre dağılımı Tablo 15'teki gibidir.

Tablo 15. Boyutlara Göre Maddelerin Yük Değerleri

Madde	Yöneticiliğe Yönelik İnançlar	İş Doyumu	Mesleğe Bağlılık
Madde1	.881		
Madde2	.887		
Madde3	.897		
Madde4	.772		
Madde5	.809		
Madde6	.812		
Madde 9		.890	
Madde10		.838	
Madde11		.676	
Madde12		.781	
Madde7			.480
Madde13			.865
Madde14			.649

Ölçeğin iç tutarlılık değeri tekrar hesaplanmış ve .741 olarak bulunmuştur. Bu hali ile yapı geçerliliğinin tespit edilmesi için yapılan açıklayıcı faktör analizinde ölçek maddelerinin üç boyutta toplandığı ve toplam varyansın %65.98'ini açıkladığı belirlenmiştir. Birinci boyutta 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. maddeler yer almakta ve madde yük

değerleri .897 ile .772 arasında değişmektedir; ikinci boyutta 9., 10., 11. ve 12. maddeler yer almakta ve madde yük değerleri .890 ile .676 arasında değişmektedir; üçüncü boyutta ise 7., 13. ve 14. maddeler yer almakta ve madde yük değerleri .865 ile .480 arasında değişmektedir. Birinci boyut *yöneticiliğe yönelik inançlar* olarak, ikinci boyut *iş doyumu* ve üçüncü boyut ise *mesleğe bağlılık* olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık değeri .737 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, YMİT ölçeğinin okul yöneticilerinin mesleğe ilişkin tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

3.5.1.4. Program Değerlendirme Ölçeği

Program Değerlendirme Ölçeği, YMİT ölçeği gibi Finans Projesi, WestEd ve Stanford Eğitim Liderlik Enstitüsü'nün birlikte yürüttüğü çalışmada kullanılmıştır. Okul Müdürü anketinin Program Deneyimleri bölümünde yer alan ölçeğin üç boyutundan meydana gelmektedir. Program özellikleri ile ilgili 6 madde içermektedir. Bu ölçek maddeleri için Orr ve Barber'ın (2003) araştırma inceleme çalışması ile Leithwood ve arkadaşlarının (Leithwood ve diğerleri, 1996) etkili lider hazırlama araştırmasından faydalanılmıştır. 19 maddelik ölçeğin, 5 maddesi programın *lider odaklılığını*, 6 maddesi *zengin içerik yansıtmasını*, 8 maddesi de *aktif ve öğrenci merkezli öğretim* özelliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, lider odaklılık boyutu için .799, zengin yansıma boyutu için .915 ve aktif ve öğrenci merkezli öğretim boyutu için ise .893 olarak hesaplanmıştır (Darling-Hammond ve diğerleri, 2007).

Program Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan maddelerden bazıları şunlardır: "Program içeriği, okul toplumu ve paydaşlar ile birlikte çalışmayı vurguladı", "Program beceri gelişiminin ve liderlik yeterliklerimin düzenli değerlendirilmesini sağladı", "Program teori ve pratiği kaynaştırdı", "Problem temelli öğrenme yaklaşımları kullanıldı", "Senaryoların analizi ve tartışması yapıldı." ve "Program bir kariyer olarak müdürlüğe bana güçlü bir yön verdi" (EK 7).

Ölçeğin Geçerlilik ve Güvenirlik İşlemleri

Program Değerlendirme Ölçeğinin orijinal dili İngilizce olması nedeni ile kullanılmadan önce farklı bir çalışma grubu üzerinde geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ilk olarak dil denkliği sağlanmıştır. Dil denkliği için

ölçeğin Türkçeye çevrili, ikisi eğitim yönetimi alanından, biri alan dışından olmak üzere üç öğretim üyesine yaptırılmıştır. Bu çeviriler bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş ve farklı görüşler ortak bir ifade ile düzeltilmiştir. Bir önceki YMİT ölçeğinde olduğu gibi oluşturulan Türkçe form, İngilizce bilgisine sahip farklı iki kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve orijinal hali ile karşılaştırılmıştır. Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılığın olmadığı yönünde görüş birliğine ulaşıldıktan sonra ölçeğin faktör yapısının tespit edilmesi ve yapı geçerliğinin ortaya konması için de açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Güvenirlilik ve yapı geçerliği işlemleri için ölçek Elazığ ili'nde görev yapan toplam 174 okul müdürüne uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Bartlett testleri yapılmıştır. KMO = 0.929; Bartlett-testi değeri ise $\chi^2 = 2683.646$; $sd=171$ ($p=.000$) olarak elde edilmiştir. Ölçeğin madde yük değerlerinin boyutlara göre dağılımı Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Boyutlara Göre Maddelerin Yük Değerleri

Maddeler	Lider Odaklılık	Zengin İçerik Yansıma	Aktif ve Öğrenci Merkezli Öğretim
Madde1	.804		
Madde2	.885		
Madde3	.804		
Madde4	.765		
Madde5	.705		
Madde6		.496	
Madde7		.538	
Madde8		.700	
Madde9		.599	
Madde10		.794	
Madde11		.775	
Madde12			.476
Madde13			.411
Madde14			.498
Madde15			.622
Madde16			.707
Madde17			.481
Madde18			.864
Madde19			.846

Tabloda da görüldüğü gibi ölçek maddeleri üç boyutta toplanmıştır ve toplam varyansın %70.78'ini açıklamaktadır. Lider odaklılık boyutunda 1., 2., 3., 4. ve 5. maddeler yer almakta ve madde yük değerleri .885 ile .705 arasında değişmektedir; zengin içerik yansıma boyutunda 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeler yer almakta ve

madde yük değerleri .794 ile .496 arasında değişmektedir; 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. maddeler ise aktif ve öğrenci merkezli öğretim boyutunda yer almakta ve madde yük değerleri .864 ile .411 arasında değişmektedir. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık değeri de .950 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlere göre Program Değerlendirme ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanması için *standartlaştırılmış açık uçlu soru formu* ve *odak grup görüşmesi formu* kullanılmıştır.

3.5.2.1. Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunları Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Yetişkinlerin öğrenmesinde deneyimin rolü çok büyüktür. Çünkü öğrenecekleri, yetişkinlerin iş sorumluluklarına ve sorunlarına kısaca yaşamlarına uygulanabilir olmalıdır. Bu nedenle yetişkinler için düzenlenecek herhangi bir eğitimde kurs amaçlarının ve yetişkinlerin ilgilerinin, ihtiyaçlarının ve beklentilerinin belirlenmesi ve sınıflandırılması önceden yapılmalıdır (Gültekin, 2007). Kesim'e (2009) göre de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde en temel değişkenlerden biri, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarıdır. Bu nedenle problem temelli senaryolarda ele alınacak yönetsel sorunların, eğitim sürecine katılacak kişilerin tecrübelerinden meydana gelmesi büyük önem taşımaktadır (Sherwood, 2004). Çünkü hazırlanacak okul yöneticiliği eğitimi programında okul yöneticilerinin öğrenmek istediklerinin doğru analiz edilmesi, bu çalışmanın amacına ulaşmak için büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin okullarında yaşadıkları yönetsel sorunları tespit etmek ve bu sorunlardan yola çıkılarak eğitim sürecinde kullanılacak senaryolar hazırlamak eğitim sürecinin en önemli basamaklarından biri olarak belirtilebilir.

Senaryoların oluşturulmasında kullanılacak verileri toplamak için EK-3'teki *Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunları Belirleme Formu* kullanılmıştır. Amerika'da yöneticilerin yetiştirilmesi ve göreve atanmalarında önemli rol oynayan ISLLC standartları çerçevesinde oluşturulan formda yer alan açık uçlu görüşme soruları (1) vizyon, (2) kültür ve iklim, (3) okul içi çevre ve kaynaklar, (4) toplumla işbirliği, (5) etik ve (6) genel bağlam (güç ve politika) olmak üzere altı başlık altında hazırlanmıştır.

Taslak halinde hazırlanan formun içerik ve görünüş geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarının (Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetim, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.'de dört öğretim üyesi) görüşüne başvurulmuştur. Yapılan geri bildirimler ışığında gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir (EK 3).

3.5.2.2. WT-PTOYE Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Formu

PTÖ öğrenci merkezli ve grup aktivitesini gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır ve PTÖ'de grup üyelerinin yönlendiriciyi ve birbirlerini değerlendirmesi gerekir (Davis ve Harden, 1999). Bu nedenle katılımcıların eğitim sürecine, kullanılan yöntem ve metotlara ve kendilerinde meydana gelen değişimlere ilişkin görüşlerini almak amacı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi, önceden belirlenmiş bir konu hakkında veri üretmek amacı ile belli bir grup insan arası tartışma ve iletişime odaklanan bir tekniktir. Bu teknik, farklı kişilerden eş zamanlı olarak veri toplamanın basit ve hızlı yolu olarak belirtilir. Odak grup, araştırılan konuyla ilgili farklı bakış açıları, fikirler, değerlendirmeler ve yaşantılardan derlenen zengin bir içerik elde etmek için oluşturulmuş bir gruptur (Baş ve Akturan, 2008, s.103; Balcı, 2011, s.175-178), bir tartışma, problem çözme oturumu veya karar alma grubu değildir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s.163).

Odak grup görüşmesi insanların duyguları, anlayışları ve algılarını tanımlamada olduğu kadar, etkililiği değerlendirmede ve yeni çözümler üretmek için gerekli bilginin üretilmesinde de oldukça etkilidir (Eliot, 2010). Odak grup görüşmeleri, özellikle belli bir politikanın veya eğitim programının uygulanmasında benzer deneyimlere sahip kişilerin bakış açılarını ortaya koymak için eylem ve değerlendirme araştırmalarında (Glesne, 2013, s.178), eğitimsel ve çevresel çalışmalarda (Kruger ve Casey, 2002, s.4) kullanılmaktadır. Ayrıca nicel araştırma bulgularının yorumlanmasına yardımcı olmasından dolayı da karma araştırmalarda tercih edilmektedir (Barnett, 2002).

Odak grup görüşmeleri, ayrıntılı planlamayı gerektirir. Görüşmeler açık uçlu, kısa ve konuya odaklı sorularla yapılmalıdır ve en fazla 10 sorunun sorulması önerilmektedir (Balcı, 2011, s.178). Odak grup görüşmelerinde yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme yöntemi kullanılabilir. Yapılandırılmamış görüşmeler

esnektir ve görüşmenin akışına göre şekillenebilirken, yapılandırılmış görüşmelerde soru listesine bağlı kalınmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu araştırmada eğitim sürecine katılanların WT-PTOYE program sürecine ilişkin bakış açıları, fikirleri, değerlendirmeleri ve süreç ile ilgili yaşantılarını grup içerisinde paylaşmaları için yapılandırılmış soru formu oluşturulmuştur.

Odak grup görüşmelerinin sorularının oluşturulmasında çeşitli zorluklar vardır. Amaç, çalışmanın amacına yönelik soruların sorulmasıdır. İyi bir soru dizisi ile doğrudan çalışmanın hedefleri ile ilgili bilgi almanın üzerinde durulur. Sorular, katılımcıların anlaması için kolay ve konuşma dili ile hazırlanmalıdır. Soru sayısı ne çok fazla ne az olmalıdır. Odak grup görüşmelerinin soruları hazırlanırken üç adım izlenmelidir (Kruger ve Casey, 2002):

(1) Taslak soru dizisinin oluşturulması: Beyin fırtınası oturumu yapılır. Bunun için soruların hazırlanacağı konulara yakın 4 veya 6 kişilik bir takım oluşturulur ve bu takım ile bir veya iki saatlik beyin fırtınası yapılır. Bu oturumda 20 veya 30 tane soruyu içeren bir soru listesi oluşturulur.

(2) Soruların gözden geçirilmesi ve sayısının indirgenmesi: Beyin fırtınasında ele alınan soruları kullanarak odak grup görüşmesinin soruları hazırlanır. Bu sorular hazırlandığı zaman sesli olarak okunur. Soruların kolay sorulup sorulmadığına ve hedef kitleden bu sorulara cevap almanın mümkün olup olmadığına bakılır. Soru sayısı 12 ye kadar düşürülebilir. Bazı sorular 5 dakikada cevaplanabilecek basit sorular iken, anahtar sorular 15 veya 20 dakika alabilecek karmaşık olabilir. Her bir sorunun alacağı süre hesaplanır ve hazırlanan soru listesine soru eklenebilir veya silinebilir.

(3) Sorulara son şeklinin verilmesi: Geri bildirim için beyin fırtınası takımına taslak soru listesi gönderilir. Takım üyelerine “Bize gereken bilgiler bu sorularla toplayabilir miyiz?”, “Unutulan bir şey var mı?”, “Neler silinebilir?”, “Sorular anlaşılır mı?” ve “Akış mantıklı mı?” şeklinde sorular yönülür. Araştırmacı yorumlarına dayanarak soru listesine son hali verilir.

Odak grup görüşmesinde sorulacak sorular oluşturulurken ilk olarak dört uzmanın -Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetim, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D.’den iki, Eğitim Programları A.B.D.’den bir ve Bilgisayar Öğretmenliği Bölümünden bir öğretim üyesi- ile birlikte sorulabilecek soruların taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan formdaki sorular tekrar düzenlenerek soru sayısı 17’den

10'a düşürülmüştür. Formun son hali uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir (EK 8).

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

Nitel araştırmalara yöneltilen en önemli eleştirilerden biri, nicel araştırmalardaki gibi geçerliğin ve güvenirliliğin hesaplanması için ayrıntılı olarak belirlenmiş herhangi bir testin veya yöntemin olmamasıdır. Ancak nitel araştırmalarda bu eleştirinin kaldırılmasına yönelik olarak çeşitli önlemler alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.255) ve bu önlemlerin araştırmanın geçerli ve güvenirlir olmasına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda geçerlik, görüşme yapılan kişinin sorulan sorulara verdiği cevapların ve bu cevapların analizi sonrasında sunulan bilgilerin doğruluğu, dürüstlüğü ve gerçekliği anlamına gelmektedir. Bu süreçte sunulan bilgilerin ve ulaşılan yargıların güvenirliliği ve kabul edilebilirliği önemli bir geçerlik sorunudur. Bu sorunun çözülmesi için araştırma sürecinde bazı stratejiler uygulanmalıdır. Örneğin Silverman'a göre (1993, s.156) aynı araştırma sorusunu cevaplamak için farklı tekniklerden (gözlem ve görüşme) ve verilerden (nicel ve nitel) faydalanılmalıdır (akt. Türnüklü, 2000). Böylece bir teknikle elde edilen veriler, başka bir teknik ile test edilir ve doğrulanır. Ayrıca görüşmelerde kullanılan ses kayıtları, kaydedilen bilginin aktarılmasında ve sunulmasında daha doğru ve güvenilir bir yol izlenmesini sağlar (Türnüklü, 2000).

Bir araştırmanın geçerliği, araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgilidir. Dış geçerlik ve iç geçerlik olmak üzere iki başlık altında incelenir. İç geçerlik, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanma süreçlerinin tutarlı olması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığının açıklanması ile ilgilidir. Dış geçerlik ise, araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgilidir. Nicel araştırmalarda bir araştırmanın sonucu doğrudan genellenebilirken, nitel araştırmalarda genelleme dolaylı olarak yapılabilir. Nitel bir araştırmanın sonucunun genellenebilmesi için, nitel araştırmayı okuyan kişiye araştırmanın bütün aşamaları hakkında ayrıntılı olarak bilgi verilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.257-259).

Bu araştırmada verilerin geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak için ses kayıt cihazları kullanılmıştır. İç güvenirliliğin sağlanması için alınan görüşler herhangi bir yorum yapılmadan sunulmuştur.

Bir araştırmanın *güvenirliliği*, araştırma sonuçlarının inandırıcılığı açısından önemlidir. Tünnüklü'ye (2000) göre görüşme tekniğinin güvenirliliği için göz önünde bulundurulması gereken bazı önemli ve farklı değişkenler şu şekilde özetlenebilir. Bunlardan birincisi görüşmecinin soru sorma biçimidir. Çünkü soru sorma biçimi elde edilen verilerin içeriğini ve niteliğini etkilemektedir. Görüşme yapılan her bir kişiye aynı sorular aynı sözcüklerle ve aynı tarzda sorulmazsa, farklı kişiler aynı sorulara farklı anlayıp ona göre cevaplandırabilirler. Bu nedenle tarafımızdan yapılan görüşmelerde her kişiye aynı sorular aynı sözcüklerle ve aynı tarzda sorulmaya çalışılmıştır.

Görüşme tekniğine yönelik bir diğer güvenirlilik basamağı da görüşme sürecinde kaydedilen konuşmaların dökümü sürecindeki tutarlılıktır. Yapılabilecek hataların en aza indirilmesi için çözümleme tutarlılığına dikkat edilmesi gerekir. Bunun için ses kayıtları farklı zamanlarda çözümlenerek her iki çözümleme 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 güvenirlilik oranını hesaplamak için kullanılabilir (Bakeman ve Gottman, 1997, s.60):

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

Araştırmanın nitel verilerinin güvenirliliğinin sağlanması için, verilerin analizi ve sonuca ulaşılması sürecine bir araştırmacı daha dahil edilmiştir. Verilerin analizi yapılmadan önce geçerli olmayan veriler (önyargılar, yanlış anlaşılmalara, gerçek veya konu dışı veriler) ayıklanmıştır. Daha sonra araştırmacılar yaptıkları analizlerle uyuşum ve uyuşmazlık noktalarını belirlemişler ve güvenirlilik oranını hesaplamışlardır. Yukarıdaki uyuşum yüzdesi formülü yardımıyla yapılan hesaplamalar sonunda, *Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunları Belirleme Formuna* ilişkin güvenirlilik oranı %93; *WT-PTOYE Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Formu* na ilişkin güvenirlilik oranı %91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre (1994, s.64), hesaplanan değer %90'dan büyük olduğu zaman araştırma güvenilir olarak kabul edilir. Bu nedenle yapılan araştırmanın nitel kısmının güvenirlilik açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir.

3.6. Veri Toplama Süreci

Veriler, hazırlık aşaması süreci ile deneysel araştırma süreci olmak üzere iki süreçte toplanmıştır. Nicel veriler, sadece deneysel süreçte toplanırken, nitel veriler hem hazırlık aşaması sürecinde hem de deneysel araştırma sürecinde toplanmıştır.

3.6.1. Nicel Verileri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel bölümünün deneysel desen ile gerçekleştirilmesinden dolayı değişkenlerin deney ve kontrol gruplarındaki düzeyini ölçmek için çeşitli ölçeklerden faydalanılmıştır. Sevinç'e göre (2009, s.273) belirli gruplara öntest ve sontest yapılmasını gerektiren deneysel desenlerde, anket tekniğinin kullanılması esastır. Bu nedenle hem deneysel işlem öncesi -öntest- hem de deneysel işlem sonrası -sontest-, çalışma grubundaki katılımcıların web tabanlı öğretime ilişkin tutumları, genelleştirilmiş öz-yeterlik inanç düzeyleri ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak ortaya konması için *Nicel Veri Toplama Araçları* başlığı altında açıklanan ölçekler uygulanmıştır. Ölçekler eğitim portalı üzerinden eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasındaki haftalara yerleştirilmiş (EK 19- EK 20) ve katılımcılardan doldurmaları istenmiştir. YMİT ölçeğinin yöneticilik mesleğine yönelik inançlar boyutunu bütün katılımcıların doldurması istenirken, mesleğe bağlılık ve iş doyumu boyutlarını okul yöneticiliği deneyimine sahip katılımcıların doldurması istenmiştir.

3.6.2. Nitel Verileri Toplama Süreci

Hazırlık aşaması sürecinde, senaryoların oluşturulması için *yapılandırılmış görüşme tekniği* kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının belirli bir sırayla önceden hazırlanmış olduğu soruları katılımcılara yönelterek görüşlerini aldığı yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011, s.162). Tutum ölçekleri zengin insan duygu ve düşüncelerini ancak oldukça yüzeysel olarak anlamaya olanak tanımaktadır. Gözlem tekniğinde yalnızca görünen davranışları anlamak ve tanımak söz konusudur. Bu davranışların hangi amaçla gösterildiklerine ilişkin herhangi bir bilgi sağlamak güçtür. Özellikle zamana, mekana ve kişiden kişiye değişen duygu ve düşünceleri ayrıntılı incelemek için görüşme tekniğinin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle de

bireylerin davranışlarının nedenlerini, herhangi bir konudaki görüşlerini, duygularını ve tutumlarını öğrenmek için bireye açık uçlu sorular sorulmaktadır (Türnüklü, 2000).

Deney ve kontrol grubundaki katılımcılardan yöneticilik deneyimine sahip olanların yönetsel süreçte karşılaştıkları veya yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşleri, yapılandırılmış görüşme tekniği ile *Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunları Belirleme Formundaki* açık uçlu sorular aracılığı ile alınmıştır.

Eğitim süreci sonunda anket verilerinin teyit edilmesi ve eğitimin etkililiği ile katılımcıların algılarının, tepkilerinin ve deneyimlerinin ortaya konması (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.301) amacı ile odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, diğer görüşme türlerine göre daha fazla planlama gerektiren bir tekniktir. Katılımcıları bir araya getirmek ve tartışmaları kaydetmek oldukça zordur. Grup başına önerilen kişi sayısı altı ila on kişi arasındadır, fakat bu sayının bazen onbeşe çıktığı veya dörde düştüğü de görülebilir. Ayrıca yapılacak çalışmalar üç ila beş odak grup içerecek şekilde planlanmalıdır (Glesne, 2013, s.180; Kuş, 2009, s.103). Odak grup görüşmelerinde 10–15 soru sorulması uygundur (Çokluk ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada odak grup görüşmeleri kapsamında 33 katılımcı 3 gruba ayrılmıştır. Her bir grup OG1, OG2 ve OG3 şeklinde adlandırılmıştır. Oluşturulan odak gruplar ile grup üyelerine ilişkin -isim ve soyisimlerinin baş harflerinden meydana gelmiş- kodlamalar Tablo 17’de gösterildiği gibidir.

Tablo 17. Odak Gruplar ve Üyeleri

Grup Adı	Grup Üyeleri
OG1	YCE, ME, KU, EA, İŞ, NTA, Öİ, AHM, MH, GC, EP
OG2	MK, SKT, YB, AA, AT, Cİ, TG, EB, LS, İHÇ, NK
OG3	HT, CA, ART, MY, AB, MB, ZP, LŞ, SKD, STK, EÖ

Odak grup görüşmelerinde eğitim sürecine katılan katılımcılardan katıldıkları programı, kendilerinde meydana gelen değişimleri ve grup arkadaşlarını değerlendirmeleri için WT-PTOYE Program Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Odak Grup Görüşmesi Formudaki sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcılara uyan farklı günlerde yapılmıştır. Görüşmeler 90 ile 105 dakika arasında sürmüştür ve görüşmeler sırasında 3 ayrı kayıt cihazı kullanılmıştır.

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 analizi yapılırken SPSS 22 programı kullanılmıştır. Demografik verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır.

Ölçekler çalışmada kullanılmadan önce farklı bir örneklem üzerinde uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler beşli likert tipindedir. Ölçeklerden Program Değerlendirme ölçeğindeki her bir madde 1'den (Hiç Karşılımadı) 5'e (Büyük Ölçüde Karşılıadı) doğru puanlanmış ve ortalamalar açısından yapılacak karşılaştırmalarda 1,00-1,80 arasındaki aritmetik ortalamalar *Hiç Karşılımadı*, 1,81-2,60 arasındakiiler *Kısmen Karşılıadı*, 2,61-3,40 arasındakiiler *Kararsızım*, 3,41-4,20 arasındakiiler *Karşılıadı* ve 4,21-5,00 arasındakiiler *Büyük Ölçüde Karşılıadı* şeklinde yorumlanmıştır. Kullanılan diğer ölçeklerde ise her bir madde 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tamamen Katılıyorum) doğru puanlanmıştır.

Deneysel araştırma sürecinde kullanılan ölçeklerle elde edilen verilerin analizinde hem parametrik hem de parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu yüzden verilerin analizi için parametrik veya nonparametrik test yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına tespit edilmesi gerekir. Bu bağlamda parametrik testlerin uygulanması için verilerin normal dağılım sergilemelidirler. Eğer örneklem 30'dan büyükse, evrenin kabaca normal dağılım göstermesi yeterli sayılır. 30'dan küçük ise normal dağılım sergileyip sergilemediğine bakılır. Parametrik testlerin uygulanması için grupların varyanslarının da eşit olması istenir. Ancak t-testi kuvvetli bir parametrik test olduğundan *varyansların homojenliği* varsayımı karşılanmasa bile kullanılabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012, s.160-161; Pallant, 2011, s.198). Verilerin normal dağılım göstermediği zaman ise parametrik olmayan testler kullanılır.

Çalışmada normalliği incelemek için *Kolmogorov-Smirnov testi* uygulanmıştır. Hem deneysel işlem öncesi hem de deneysel işlem sonrası deney ve kontrol grubundaki katılımcıların web tabanlı öğretime ilişkin tutumları, öz-yeterlik inanç düzeyleri ve yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak ortaya

konması için normal dağılıma sahip veriler için parametrik testler (bağımlı gruplar t-testi ile bağımsız gruplar t-testi), normal dağılıma sahip olmayan veriler için non parametrik testler (Wilcoxon testi ile Mann Whitney U-testi) kullanılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi ve Wilcoxon testi aynı gruba ait öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi ile Mann Withney U testi ise deney ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılmıştır.

Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık çıkanlar için etki büyüklükleri de hesaplanmıştır. Çünkü örneklemelerin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı bulunması, bağımsız ve bağımlı gruplar arasında güçlü bir ilişki olduğunu garanti etmemektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.169). Yani t-testi (bağımlı veya bağımsız gruplar için), karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyarken, bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle, istatistiksel anlamlılığın yanında etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekir. Bağımsız gruplar için t-testinde etki büyüklüğü hesaplanmanın en kolay yolu aşağıdaki formülü kullanmaktır (Can, 2013, s.121):

$$d = t \times \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \times N_2}}$$

Bağımlı gruplar için t-testindeki etki büyüklüğü de hesaplanan t değerinin, örneklem sayısının kareköküne oranıdır (Can, 2013, s.136):

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

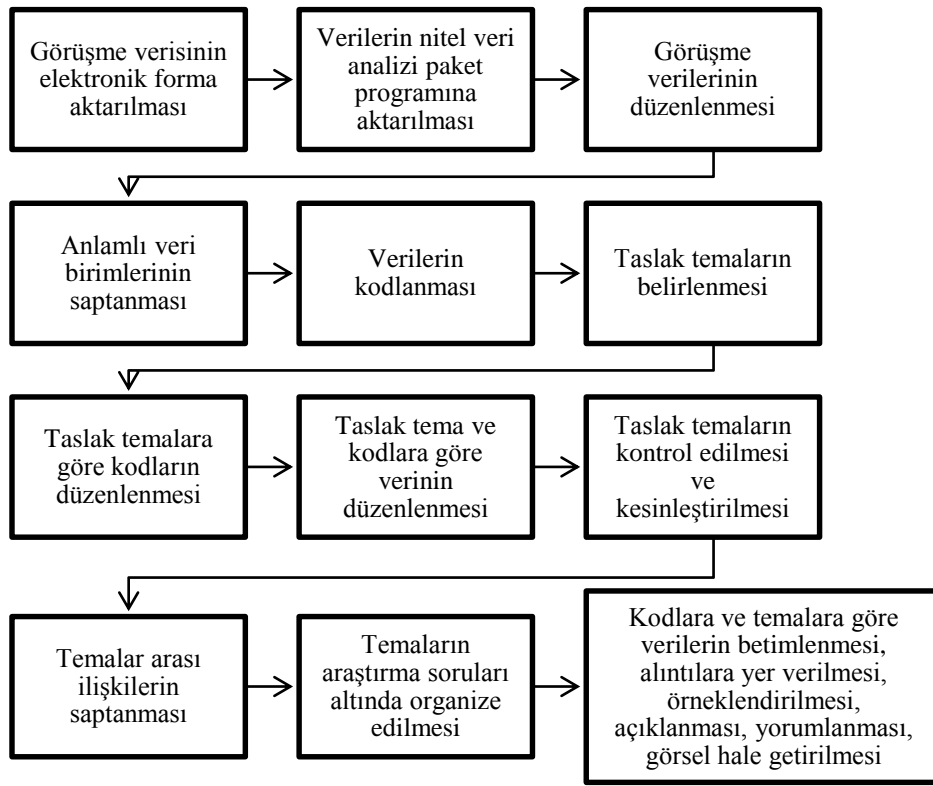
Etki büyüklüğü işarettten bağımsız olarak değerlendirilir. Etki büyüklüğü d'nin 0 (sıfır) olması, ortalamanın, karşılaştırıldığı sabit değere eşit olduğu anlamına gelir. d'nin değeri 1'in üzerinde ise etki çok geniş, 0.8 ise geniş (büyük), 0.5 ise orta, 0.2 ise az (küçük) etki olarak değerlendirilir (Can, 2013; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.169).

3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel boyuta ilişkin verilerin analizi için *içerik analizi* yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Analiz sürecinde ilk olarak yazı ve ses kaydı formatındaki veriler elektronik formlara dönüştürülmüştür. Hazırlık aşaması sürecinde senaryoların oluşturulması için

toplanan verilerin analizi için bilgisayar destekli nitel veri analiz programı QSR NVivo 10, deneysel araştırma sürecindeki odak grup görüşmelerindeki verilerin analizi için ise MS Excel programı kullanılmıştır.

Hazırlık aşaması verilerinin analizinde Yıldırım ve Şimşek (2011, s.227-241) tarafından önerilen içerik analizi aşamaları takip edilmiştir. Araştırmacılara göre nitel verilerin analizi için dört aşama söz konusudur: (1) kodlama, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.228). Hazırlık aşaması süreci nitel verilerinin analiz aşamaları Şekil 11’de görüldüğü gibidir.



Şekil 11. Görüşme Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamalar

Kaynak: Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Şekil 11’de görüldüğü gibi verilerden çıkarılan kavramlara göre detaylı bir *kodlama* yapılmıştır. Kodlamadan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplanmasını sağlayan *temalar* oluşturulmuştur. Bu aşamayı, verileri daha sonra tekrar düzenlenebilmesine ve tanımlanmasına imkân tanıyan *verileri kodlara ve temalara göre düzenleme aşaması* takip etmiştir. Bu aşamada toplanan bilgiler sunulmaya hazır bir biçime getirilmiştir.

Hazırlık aşaması sürecinde yapılan çözümlenmeler ve kodlamalar sonucunda oluşturulan kategorilerden kavramsal bir çerçeve oluşturularak ana temalar meydana getirilmiştir. Daha sonra temalar ve kategoriler, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenmiştir.

Odak grup görüşmelerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analizlerde, Balcı'nın (2011) odak grup görüşmelerinin analizi için önerdiği adımlar takip edilmiştir. Çünkü görüşme sırasında sorulan sorular sırayla gruplardaki katılımcılara yöneltilmesine rağmen, farklı sorulardaki (veya temalardaki) görüşler katılımcıların karşılıklı etkileşimleri ile (görüşmenin akışına göre) farklı sorular (veya temalar) altında belirtilmiş veya yinelenmiştir. Bu nedenle bir soru altında bazen birden fazla temaya ilişkin görüş yer almıştır. Örneğin yetiştirme programının katılımcıların *öğrenme tutumlarına etkisi* sorgulandığında, katılımcılar hem öğrenme tutumlarına etkisi hem de programın avantajları ile ilgili görüşleri aynı anda belirtmişlerdir. Bu nedenle analizler yapılırken, grup görüşmeleri bir bütün olarak ele alınmıştır. Balcı'nın (2011, s.181) tavsiye ettiği analiz yöntemi şu şekildedir:

1. Görüşme soruları izlenerek verilen yanıtların her biri, ilgili tema ile kodlanır.
2. Temalar geliştikçe her bir koda bir isim verilir.
3. Çözümleme devam ettikçe tanımlama yetmezse yeni kodlar oluşturulur.
4. Çok az kullanılan kodlar, uygun kategorilerin altına yerleştirilir ve genişletilir.
5. Bu analiz yöntemi doğrusal değil çemberseldir.
6. Sürekli karşılaştırılarak kodlamalar yapılır.
7. Bu çözümleme yeni bir kod veya kategori olmayıncaya kadar sürdürülür.

Odak grup görüşmelerine katılanların görüş ve değerlendirmeleri kodlara ayrılmış ve daha sonra bu kodlamalar araştırma problemleri çerçevesinde “öğrenme tutumuna etkileri”, “faydaları ve avantajları”, “dezavantajları”, “yaşanan sorunlar” ve “geliştirilmesi için yapılacaklar ve öneriler” olmak üzere beş ana tema olarak kesinleştirilmiştir. Her bir kategoriye ilişkin görüşlerin frekansları hesaplanırken hangi gruptan kaç katılımcının görüş bildirdiğine, katılımcının ifade şekline ve kararlılığına bakılmıştır. Çünkü odak grup görüşmelerinin analizinde sadece kullanılan sözcükler değil, katılımcının ifade şekli, beden dili, kararlılığı, yorumların sıklığı, aynı veya benzer yorumun kaç farklı kişi tarafından yapıldığı gibi unsurlar da göz önünde

bulundurulmalıdır (Baş ve Akturan, 2008, s.108). Bu nedenle, bir grubun bir görüŖe ilişkin belirttiği frekans değeri en fazla o gruptaki katılımcı sayısı kadar hesaplanmıŖtır. Son olarak da gruplar, temalar ve kategoriler arasındaki iliŖkinin anlaşılır bir Ŗekilde yansıtılması için veriler MS-Excel programı ile grafikleştirilmiŖtir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

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

4.1. Hazırlık Aşamasında Elde Edilen Bulgular

PTÖ, karmaşık ve gerçek dünya sorunlarının araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş, bu nedenle de deneysel öğrenmeye odaklanmış bir yaklaşımdır (Torp ve Sage, 1998, s.15). PTÖ'de öğretim programı, açık bir eğitim felsefesi içinde *senaryolar* kümesi çerçevesinde oluşturulur (Savin-Baden, 2007). Yani, bu yaklaşımda problem senaryolarının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle deneysel araştırma süreci öncesinde senaryoların oluşturulması için yönetsel problemlerin tespit edildiği bir hazırlık sürecine ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte Savin-Baden'in (2007, s.111) web tabanlı PTÖ'de senaryo yazma ile ilgili önerdiği bazı ipuçlarından faydalanılmıştır. Bu ipuçları aşağıdaki gibidir:

1. Senaryolar basit olsun.
2. Senaryolar için bir bağlam belirleyin. Bu, öğrencinin sorunu anlaması için yardımcı olacaktır.
3. Senaryoları modülün öğrenme hedefleri ile ilişkilendirin.
4. Senaryoların belirlediğiniz konu ile alakalı olduğundan emin olun ve üzerinde durulan konunun sınırlarını zorladığından emin olun.
5. Yeteri kadar zor ve ilginç olsunlar fakat dışarıdan izlenecek kadar da tartışmalı olmasın.
6. Öğretim programının diğer konu veya alanları ile nasıl ilişkilendirileceğini iyi düşünün.
7. Öğrencilerin ihtiyacı olan kaynakları yükleyin, ancak bu kaynakların çok fazla olmamasına dikkat edin.
8. Senaryolar kursun düzeyi açısından hem çeşit hem de düzey bakımından farklılık gösterdiğinden emin olun.

Okul yöneticilerinin paylaşılan bir vizyon belirlerken karşılaştıkları sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri *uygulamaya dönüştürülemez* (f=46), *okula özgü olmama* (f=2), *dış çevre* (f=22), *bürokratik engeller* (f=10) ve *iç çevre* (f=70) olarak 5 temaya ayrılmıştır. Okul yöneticileri okulda paylaşılan vizyon geliştirirken en çok kaynak eksikliği (f=14) yaşadıklarını, okul vizyonunun okul toplumu tarafından içselleştirilemediğini (f=13), veli profilinin ve katılımının yetersiz olduğunu (f=11), yöneticilerin tembel ve yetersiz olduklarını (f=9) ve öğretmenlerin hedeflerinin olmadığını (f=7) dile getirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin vizyon geliştirirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Vizyonun uygulamaya dönüştüremiyor. Çünkü okul müdürleri nasıl vizyon oluşturacaklarını tam olarak bilmiyorlar. Okul yöneticisinin bir görevinin de vizyon geliştirme olduğunun farkında değiller. Yeteri kadar kaynak da yok” (OZ).

“... Bazı olumsuz gidişatların farkına varılması ve yakın olarak hedeflere, uzak olarak da vizyona yerleştirilmeleri lazım. Fakat ne yazık ki bu değişimler artık çok normal gelmeye başlıyor. Anın kurtulması önemli oluyor. Yani, diyeceğim kısaca okullarda eğitim ve öğretim dışında yapılan her şey yük ve formalite olarak görülüyor. Prosedürler yapılıyor gerisi boş veriliyor. Eğer formaliteler ve prosedürler tamamsa eğitim ve öğretim tamam ve ellerden gelen herşey yapılmış görülüyor. Vizyonu gerçekleştirmek için destek lazım. Sadece bakanlığın gönderdikleri yetmiyor. Bu bilincin, bir ülkenin vizyonu için de insanlarda yerleşmesi gerekiyor” (KÇ).

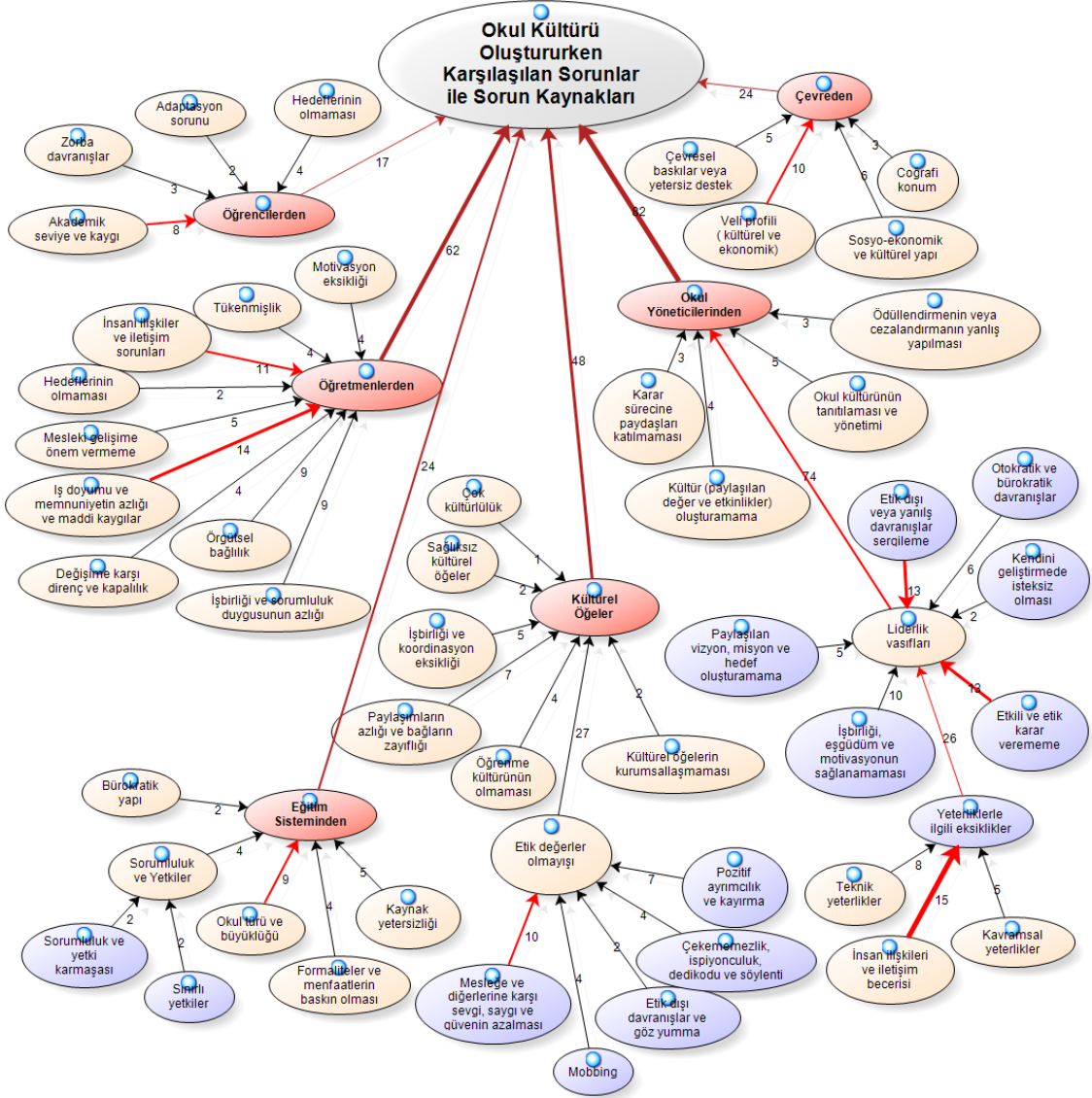
“Herşeyden önce vizyon önündeki en büyük engel okul yöneticisinin vizyonu bilememesi ve oluşturamamasıdır. Daha sonra da oluşturulan vizyonun okul toplumu tarafından benimsenememesi ve zar zor oluşturulan vizyonun gerçekleştirilememesi. Çünkü vizyonu gerçekleştirmek için işbirliği lazım, koordinasyon lazım. Herkesin amaç birliği ile vizyonu paylaşması lazım. Ama ne yazık ki sadece yalandan yazılmış vizyonlarla üstten gelen emirleri yapıyoruz. Okulumuzun bulunduğu yer iyi. Eğer daha ücra köşelerdeki okulları düşünürsek, o okulların konumları bile okulların vizyonunu oluşturmada ve ulaşmada sorun yaratır” (MY).

“Öğretmenlerin amaçlarının olmaması ve amaç birliğinin de olmaması. Vizyon ancak işbirliği ile gerçekleştirilebilir. Öğretmenlerin ve velilerin ayrıca çevrenin beraber hareket etmemesi en büyük sıkıntılardan biri. Bitmiş tükenmiş öğretmenden ne beklenir ki? Kaynakların yeterli olmaması, okul türü, veli profili ve çevrenin sosyo ekonomik düzeyi” (ZP).

4.1.2. Okul Kültürü ve İklimi Temasına İlişkin Bulgular

Görüşmeler sırasında okul yöneticilerine öğrenci öğrenmesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada karşılaştıkları sorunları belirtmeleri için ikinci olarak *“Sizce okul yöneticileri güçlü bir okul kültürünü ve pozitif bir okul iklimi oluşturma*

konusunda hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin cevaplar çözümlendiğinde yapılan kodlamalardan sonra oluşturulan temalar, kategoriler ve frekansları Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Okul Kültürü Oluştururken Karşılaşılan Sorunlar ile Sorun Kaynakları

Şekil 13’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin güçlü bir okul kültürü ve sağlıklı bir okul iklimi oluştururken karşılaştıkları sorunlar ile ilgili belirttikleri görüşlerin çözümlenmesinden elde edilen sorunların kaynakları *okul yöneticilerinden* (f=82), *öğretmenlerden* (f=62), *kültürel öğelerden* (f=48), *çevreden* (f=24), *eğitim sisteminden* (f=24) olmak üzere 6 temada sınıflandırılmıştır.

Okul yöneticileri tarafından sıklıkla belirtilen yönetsel güçlük kategorilerinden bazıları ise *yöneticilerin* (f=11) ve *öğretmenlerin* (f=15) *insani ilişkiler ve iletişim* ile

ilgili yaşadıkları sorunlar, *öğretmenlerin iş doyununun ve memnuyetlerinin azlığı ile maddi kaygıları* (f=14), *okul yöneticilerinin etik dışı veya yanlış davranış sergilemeleri* (f=13), *mesleğe ve diğerlerine karşı sevgi, saygı ve güvenin azalması* (f=10), *velinin kültürel ve ekonomik düzeyi* (f=10), *okul türü ve büyüklüğü* (f=9), *öğrencilerin akademik seviyeleri ile kaygıları*(f=8) şeklindedir. Okul yöneticilerinin okul kültürü ve iklimi ile ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“...Okul kültürünü ve iklimini olumsuz yönde etkileyen en büyük etkenin Jakoben ya da yeteneksiz yöneticiler ile isteksiz öğretmenler olduğuna inanıyorum...” (LS).

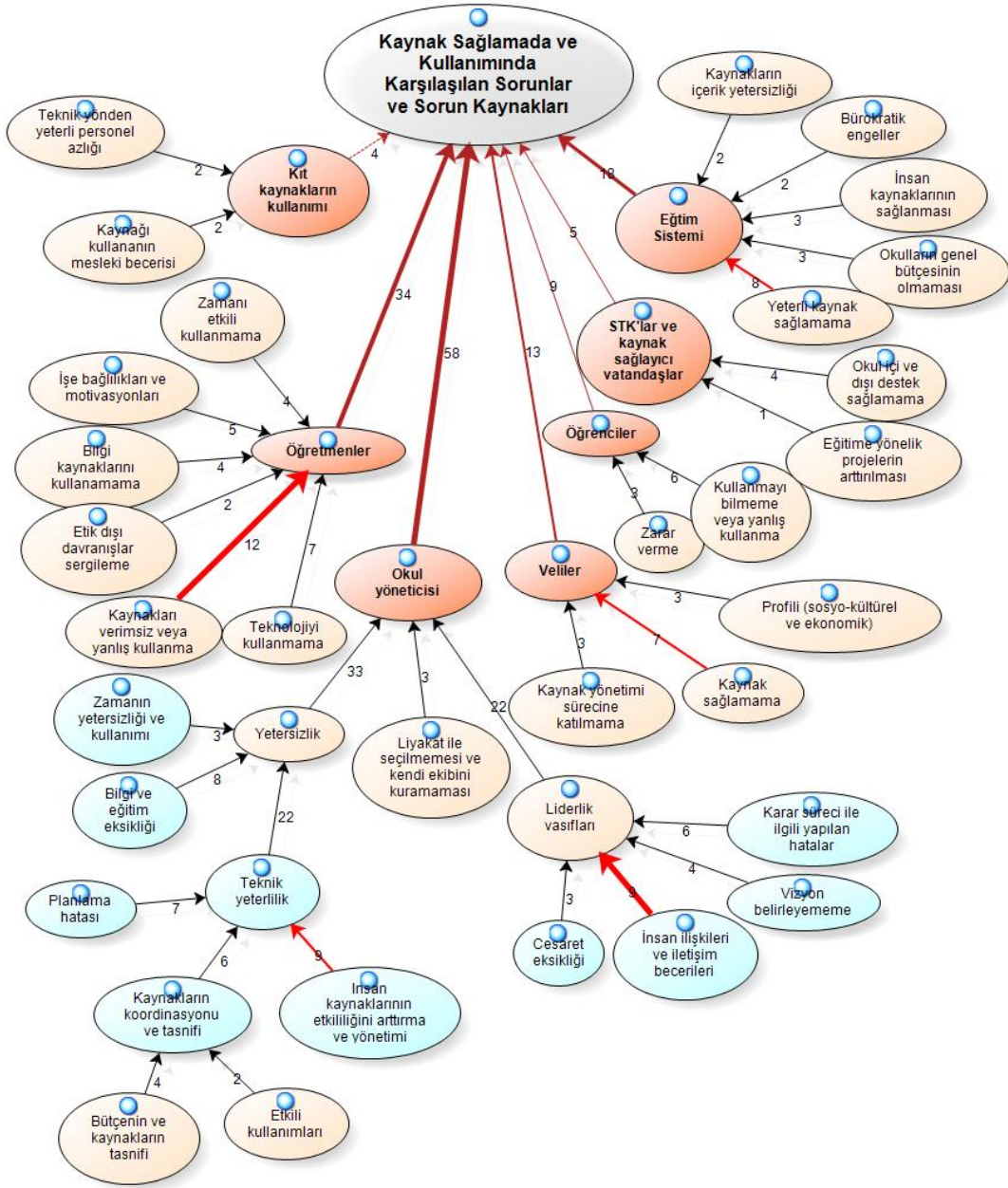
“...Öğretmenlerdeki motivasyon eksikliği, özdeşleşmelerinde problem olması, öğretmenlerin mesleklerini beğenmemeleri ve sadece formaliteymiş gibi davranmaları, işlerini hakkıyla yapmamaları, görevlerini aksatmaları, öğretmenlerin öğrencilerin hedeflerinin olmaması, ama en önemlisi de okul yöneticisinin vizyon belirleyememiş olması okul kültürü oluşturamama da önemli bir etken. Kız meslek gibi tek cinsiyetin ağırlıklı olduğu okullarda da sorunlar çıkabiliyor. Yatılı okul olması da kültür oluşturmada zorlanmamızı sağlıyor. Ayrıca öğretmen sayısının ve öğrenci sayısının fazla olması, farklı kültürel yapılardan gelmiş insanların fazla olması anlamına geliyor ki bu kültürel yelpazede tek bir kültür oluşturmak daha çok zorlaşıyor. Ayrıca öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlere saygı göstermemeleri, okul yöneticilerinin otokratik liderlik yapmaları, öğretmenlerin ve yöneticilerin etik dışı davranışları, okulun genelinde işbirliğinin olmaması, iletişim kopukluğu, öğretmenler arasında dedikodu ve söylentiler, ödül sisteminin adaletsiz yapılması, öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık, kayırma”(YA).

“Yöneticilerin beceriksiz olması ve yöneticilik yeterliklerine sahip olmaması, öğretmenlerin yüklerinden dolayı, okulun yatılı olması, büyük olması, öğrenci seviyesinin düşük olması, veli profiline ilgisiz olması okul kültürü oluşturmada, işlerin kalitesinde çok büyük etki yapıyor. Öğretmenler ve öğrenciler arasında sevgi ve saygının azalması... Yöneticiler arasındaki koordinasyon eksikliği, etkinlikler ve organizasyonlarda birlikte olmamaları... Bir tatlı dil, güler yüz herşeyin anahtarı. Fakat çok fazla taviz vermeden yapılmalıdır. Çünkü okul kültürünü bozan diğer bir öge de iyi niyetin kötüye kullanılmasıdır. Ortak yapılan etkinliklerin azlığı, öğretmenlerle öğrencileri aynı ortamda buluşamaması, iletişim kopukluğu, koordinasyon eksikliği, okul yöneticisinin liderlik yetersizliği, velilerin bilinçsiz olması, veli profili, okulun bulunduğu yer, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir hedefi olmaması, paylaşılan bir vizyon oluşturulamaması, okulun çevresi de çok fazla etkiliyor, çevrenin kültürel yapısı okulu da etkiliyor” (MY).

4.1.3. Okul İçi Çevre ve Kaynak Kullanma Temasına İlişkin Bulgular

“Size göre okul yöneticileri kaynakları -özellikle de bilgi kaynaklarını- kullanırken hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?” sorusuna verilen cevaplar çözümlendiğinde, okul yöneticilerinin kaynakları kullanırken veya seferber ederken

karşılaştıkları sorunlar ve sorunların kaynaklarına ilişkin temalar, kategoriler ve frekansları Şekil 14’te gösterildiği gibidir.



Şekil 14. Okul İçi Çevre ve Kaynak Kullanmada Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları

Şekil 14’te görüldüğü üzere sorunların kaynakları *okul yöneticisi* (f=58), *öğretmenler* (f=34), *eğitim sistemi* (f=18), *veliler* (f=13), *öğrenciler* (f=9), *sivil toplum kuruluşları ve kaynak sağlayıcı vatandaşlar* (f=5) ve *kıt kaynakların kullanımı* (f=4), olarak 7 temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar altında sıklıkla dile getirilen yönetsel güçlük kategorilerine örnek olarak, *okul yöneticilerinin kaynakların koordinasyonu ve*

tasnifi (f=10), insan kaynaklarının etkililiği arttırma ve yönetimi (f=9), insani ilişkiler ve iletişim becerileri (f=9), bakanlığın yeterli kaynak sağlayamaması (f=8), öğretmenlerin kaynakları verimsiz ve yanlış kullanmaları (f=12), okul yöneticisinin liyakat ile seçilmemesi ve kendi ekibini kuramaması (f=3) verilebilir. Okul içi çevre ve kaynak kullanımı ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“...Ne yazık ki öğretmen arkadaşlar öğretmen arkadaşlarını veya yöneticilerini öğrencilerin yanında laf söylüyorlar... Ayrıca okul yöneticilerin maddi çıkar sağlamaya çalışmaları...” (SKT).

“Öğretmenlerin izinler konusunda yöneticilerden çok fazla şey beklemleri, hem yöneticilerinin hem de arkadaşlarının iyi niyetini suiistimal etmeleri ile çokça karşılaşyoruz. Ayrıca bazı öğretmenlerin öğrencilerle dalga geçmeleri veya arkadaşlarının dalga geçmelerine göz yummaları da kulağımıza geliyor...” (CH).

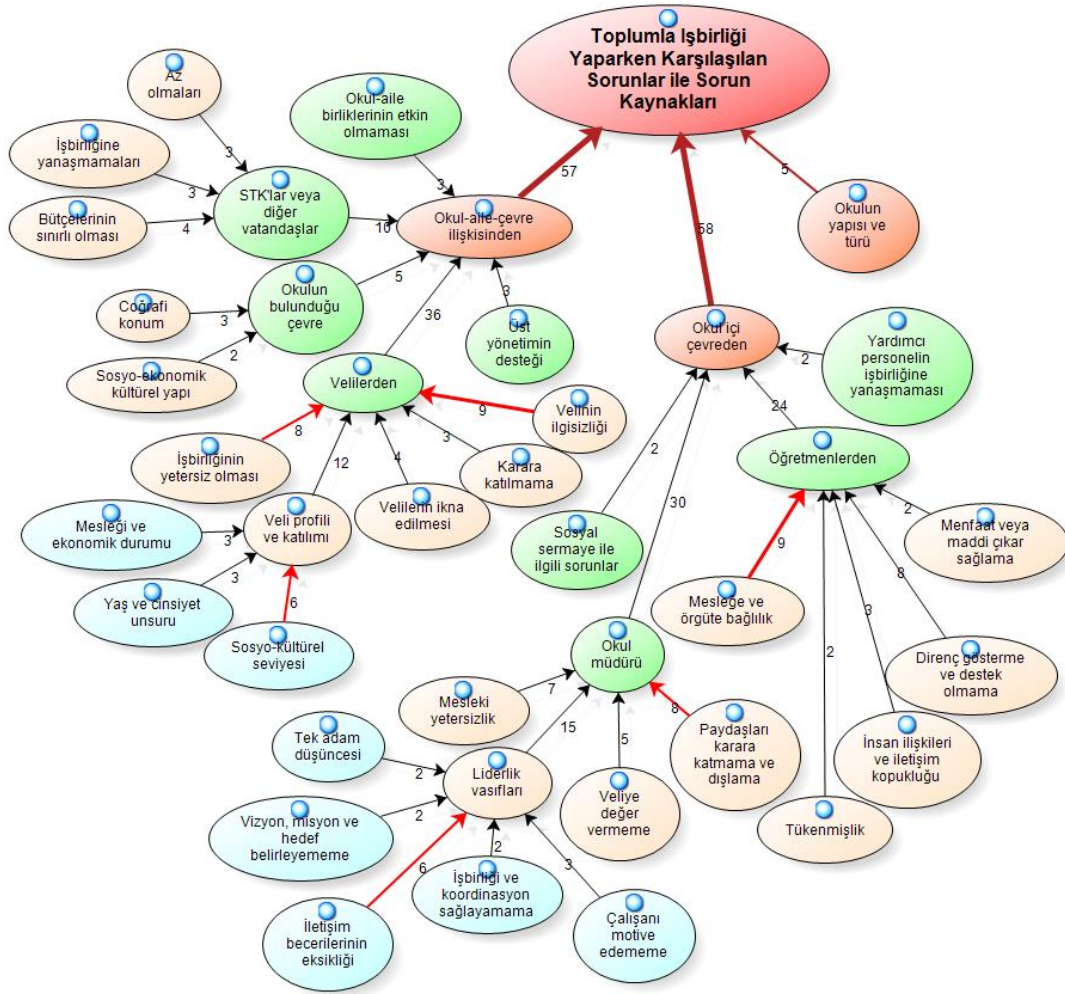
“Öğrencilerin akademik başarıları düşük, ayrıca motivasyonları da eksik... Devamsızlıkları da hat safhada. Okulun en önemli kaynakları olan öğretmenlerin motivasyonları eksik, tükenmişler, işe bağlılıkları çok az. Öğretmenler arasında işbirliği yok... İnsan kaynaklarının yönetimi maddi kaynakların yönetiminden çok çok zor”(OZ).

“Maddi kaynaklar ve insan kaynakları olmak üzere iki önemli kaynağımız mevcut ama insan kaynaklarının yönetimi onların motivasyonu, onlara iş yaptırmak, onları memnun etmek fazla meşakkatli bir iş. Maddi kaynakların dağıtımı zor... Velilerden istenen beklenen bazı manevi veya maddi desteklerde de şikâyetlerde ve oflamalarla karşılaşılıyor” (LS).

“Kaynakların kullanımında insan kaynakları yönetimine çıkıyor... Yetenekli, kapasiteli, atak, liderlik vasıfları yoksa kaynak yönetimi dibe vurur... Okul yöneticiler liyakatla atanmalı ki çevresindeki insanları ve kaynakları farket sin. Zamanında ve yerli yerinde kullanabilmelidir. Sınıfında motive li öğretmen iyi çalışır... Eğitim sektörünün %90 ı insan kaynaklarıdır. Yönetimi de bu nedenle çok önemlidir. Eğer iyi yönetilemezse sistem çöker” (YB).

4.1.4. Toplumla İşbirliği Temasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine dördüncü olarak “Okul yöneticilerinin, öğrencilerin başarısını sağlamak amacıyla, ailelerle, toplumun üyeleriyle işbirliği yaparken karşılaştıkları en önemli sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar çözümlendiğinde, okul yöneticilerinin toplumla işbirliği yaparken karşılaştıkları sorunlar ve sorunların kaynaklarına ilişkin temalar, kategoriler ve frekansları Şekil 15’teki gibi gösterilmiştir.



Şekil 15. İşbirliği Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları

Şekil 15'te görüldüğü gibi, okul yöneticilerine göre sorunlar daha çok *okul içi çevreden* (f=58), *okul-aile-çevre ilişkisinden* (f=57) ve *okulun yapısı ve türünden* (f=5) kaynaklanmaktadır. En çok belirtilen sorun kategorilerine örnek olarak *öğretmenlerin mesleğe örgüte bağlılıkları* (f=9), *direnç göstermeleri ve destek olmamaları* (f=8), *okul yöneticisinin paydaşları karara katmaması ve onları dışlaması* (f=9), *velilerin ilgisizliği* (f=9) ve *işbirliğine yanaşmamaları* (f=8) verilebilir. Okul yöneticilerinin toplumla işbirliği konusunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sorunlardan biri müdürden kaynaklanır. Çalışanları motive edemezse, ikna edemezse, iletişimi iyi kuramazsa, kendini güzel ifade edemezse işbirliğine kimse yanaşmaz. Öğrenci velileri zaten zor geliyor yanlış bir iletişim her şeyi mahvedebilir...“ne yapabiliriz beraber?” diye iki tarafa da soru sorulmalı...” (AB).

“...Yapılacaklar ve beklenenler hakkında okulun paydaşları ile görüşülmeli onlardan beklenenler ve işbirliği ifadeleri düzgün kurulmalı...” (NK).

“Genelde okul yöneticileri değişim kararlarını ya kendileri veriyorlar ya da müdür yardımcıları ile yaptıkları toplantılarda yapıyorlar. Bu da öğretmenlerin okullarda bazı

velilerin etik dışı davranışları (f=6) ile öğrenciye yönelik etik dışı davranışlar (f=21) ve paydaşların eğitim sürecine etkin katılmaması (f=2) olmak üzere 5 tema altında sınıflandırılmıştır. Etik konularda belirtilen sorun kategorilerine örnek olarak, okul yöneticisinin etik karar verememesi (f=10), adil olmayan davranışlar sergilemesi (f=9), izinlerle ilgili ayrımcılık yapması (f=10), öğretmenlerin kendi öğretmen arkadaşlarına veya öğrencilere yönelik etik dışı davranışlar sergilemeleri (f=7) verilebilir.

Okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları etik sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Okul çalışanları zayıf taraflarınızı bulmaya çalışıyorlar. Özellikle maddi çıkarlar söz konusu olunca bu etik kurallar hiç işlemiyor... Ayrıca izinler konusunda çok fazla sıkıntı çekiyoruz. Bütün öğretmenler bizi adaletsizlikle suçluyor, fakat bazen gerçekten nasıl davranmamız gerektiğini bilemiyoruz... Yani etik ikilemler yönetsel bir sorun. Ayrıca bir okul yöneticisinin gününü öğretmen evinde geçirmesi de etik dışı bir davranış...”(ART).

“... izin konularında çok fazla ikilem çözmek zorunda kalıyoruz... Okulda erken çıkma veya geç gelme konularında yaşadığımız olayların fazla karşılaştığımız talepler arasında. Ayrıca öğretmenlerin nöbet günlerini dolu güne getirmeye çalışmaları veya ders programları hazırlanırken yapılan dağılımların beğenilmemesi ve itirazlar bizim karşılaştığımız ve en sevmediğimiz hareketlerden birkaçı. Ayrıca bazen maddi durumu kötü olan öğrencilere yapılan haksızlıklar veya dışlamalar okullarda çok fazla rastlanan etik sorunlar arasında” (MY).

“...Sosyal kimliğe, inanca göre davranılıyor. Eşit mesafede olunması gerekirken kesinlikle adaletten söz edilemiyor...” (AHM).

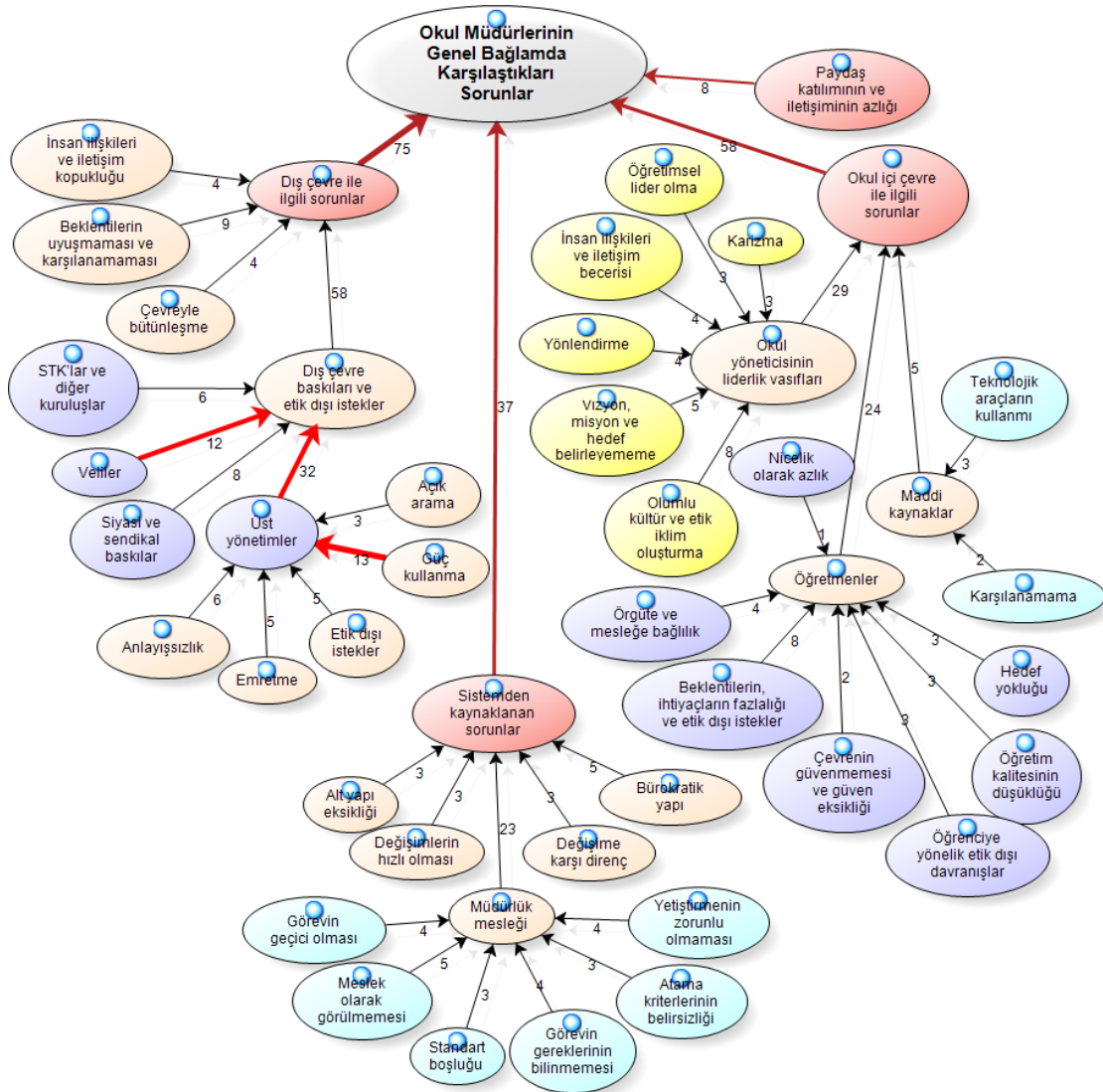
“Adaletli davranırken etik olanı yapmaya çalışıyoruz fakat vicdani sorumluluk insanı zor durumda bırakıyor. Vicdanlı davranırken adaleti elden geçiriyoruz... Yönetmelik ve mevzuatlarla ilgili karar vermek daha kolay olurken etik ikilemler bizi daha çok zor durumda bırakıyor” (KT).

“Yönetici ve öğretmen noktasında genelde görülen eksikliklerin başında müşteriye (öğrenciye) karşı empati kuramama problemi yaşanmaktadır. Model olma özelliği zayıf kalmaktadır. Öğrenciler de görülen eksiklikler noktasında veliyi de sürece dahil etme hususu zayıf kalmaktadır...” (Hİ).

4.1.6. Genel Bağlam (Güç ve Politika) Temasına İlişkin Bulgular

Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçeveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir liderdir. Diğer örgütlerde olduğu gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmıştır ve bu çevrenin bir parçasıdır. Bu durum, okulları içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak belirtilmesini sağlar. Ayrıca, okulların bir yandan dış baskılar (aile, toplum) karşısında

bütünlüğünü korurken diğer yandan topluma hizmet etmesi gerekmektedir. Genel bağlam çerçevesinde belirtilen bu açıklamadan sonra okul yöneticilerine “Sizce okul yöneticilerinin dış çevre ve baskılar nedeniyle karşılaştıkları güçlükler ve sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik olarak belirtilen görüşler çözümlenmiş ve okul yöneticilerinin genel bağlamda karşılaştıkları sorunlara ilişkin temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Bu temalar ve kategoriler frekansları ile birlikte Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. Genel Bağlamda Karşılaşılan Sorunlar ile Sorunların Kaynakları

Okul yöneticilerinin genel bağlamda karşılaştıkları sorunlar, *dış çevre ile ilgili sorunlar* (f=75), *okul içi çevre ile ilgili sorunlar* (f=58) ve *sistemden kaynaklanan sorunlar* (f=37) ile *paydaş katılımının ve iletişiminin azlığı* (f=8) şeklinde dört temada sınıflandırılmıştır. Genel bağlamda en çok yaşanan sorunlara örnek olarak, *üst*

yönetimlerin güç kullanmaları (f=13), veli baskıları (f=10), dış çevredekilerin beklentilerinin uyuşmaması ve karşılanamaması (f=9), siyasi ve sendikal baskılar (f=8), okul yöneticisinin okulda olumlu kültür ve etik iklim oluşturamaması (f=8) ve öğretmenlerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının fazlalığı ile etik dışı istekleri (f=8) verilebilir.

Okul yöneticilerinin genel bağlamda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerden bazıları ise şu şekildedir:

“Öğretmenler, veliler veya amirler okul yöneticilerinden etik dışı isteklerde bulunabiliyorlar. Okulun paydaşları etkin katılmıyorlar. Öğrencilere kaba davranabiliyorlar ve bazı öğrenciler dışlanıyorlar.” (ZP)

“Yasa ve yönetmelikleri uyguladığımızda paydaşlarınız sıkıntıya girebilir. Kanunları deldiğinizde üst amirlere hesap vermede sıkıntı yaşıyoruz. “Devletin dili resmidir sözü uçar, yazı kalır. Her şeyi yazıya geçireceksin” denilir. Oysa siz kanun veya yönetmeliği çiğneyerek o insanı kazanma, topluma kazandırma yoluna başvuruyoruz. Okul paydaşları dışındaki çevre ile iletişimde güçlük yaşıyoruz. Eğer sizde öğrencisi yoksa okulun sorunları veya başarısı çok da onu ilgilendirmez. Yenilikçi ve demokrat, ilerici davranınca bazıları değişime karşı direnç gösterir.” (SMC)

“...Okulun imkanları ile okuldan beklentiler birbirleri ile uyuşmuyor. Okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul görmemesi, okul yöneticilerinin belli bir eğitimden geçmemiş olmaları, deneme yanılma yöntemiyle derlere deva olunması. Öğretmenler fedakar değiller. Sadece işlerinin öğretim olduğunu sanıyorlar. Veliler üzerimizde baskı yapıyor”(TG).

“...Öğretmenler işlerine değer vermiyorlar. Beklentileri ve ihtiyaçları çok fazla. Özellikle birbirlerine ve yöneticilere güvenmiyorlar. Bu da öğretmenlerle ilgili genel bağlamdaki sorunlarımız oluyor. Genel olarak okullar kendilerini kapatabiliyorlar. Dış çevre ile irtibatlarını kesebiliyorlar. Bu nedenle de güncellik söz konusu olamıyor. Okullar dış baskılara çok fazla müsait yerler. Müdürlüğün dışında sivil toplum kuruluşları ve bazen diğer kuruluşlar da baskı yapabiliyorlar...”(SKT).

4.1.7. PTÖ Senaryolarının Oluşturulması

Altı modülün konusuna (vizyon geliştirme, okul kültürü ve iklimi, okul içi çevre ve kaynak kullanma, toplumla işbirliği, etik ve genel bağlam) yönelik tasarlanacak problem temelli senaryolar için yöneticilik deneyimine sahip katılımcılardan alınan görüşlerin analizleri yukarıda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Senaryolar hazırlanırken, (her modülde bir ana tema öne çıkacak şekilde) bu temalar altındaki kategorilerinden faydalanılmıştır. Faydalanılan kategoriler, bu kategorilerin yer aldığı temalar ve hangi senaryolarda kullanıldıklarına ilişkin tablo EK 32’de gösterildiği gibidir. Bu tabloda;

1. Her bir kategorinin kaç temada yer aldığı,

2. Her bir kategorinin kaç senaryoda kullanıldığı,
3. Her bir temada kullanılan kategori sayısı,
4. Her bir senaryoda kullanılan kategori sayısı yer almaktadır.

4.2. Deneysel Sürece İlişkin Bulgular

Bu başlık altında deneysel süreçte toplanan nitel ve nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde WT-PTOYE sürecinin katılımcıların öz-yeterlik inançlarına, mesleğe ilişkin tutumları ve web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi ile WT-PTOYE programın etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın deneysel olarak desenlenmesinden dolayı, hem kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest ortalama puanları arasında, hem de grupların kendi 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 hangilerinin kullanılacağına tespiti için Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerine bakılmıştır. 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 Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnancı (GÖİ) Ölçeği ile toplanan verilerin normallik dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. GÖİ Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları

Gruplar	Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
		Değer	N	p
Kontrol Grubu	Öz-yeterlik İnancı Ontest	.155	31	.056
	Öz-yeterlik İnancı Sontest	.157	31	.050
Deney Grubu	Öz-yeterlik İnancı Ontest	.130	33	.173
	Öz-yeterlik İnancı Sontest	.118	33	.200

Tabloda görüldüğü gibi GÖİ ölçeği ile toplanan veriler normal dağılım göstermişlerdir. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum (YMİT) Ölçeği'nin boyutları ve çalışma grupları çerçevesinde verilerin normallik dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. YMİT Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları

Gruplar	Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
		Değer	N	p
Kontrol Grubu	Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Öntest	.167	31	0.027*
	Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Sontest	.196	31	0.004*
Deney Grubu	Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Öntest	.197	33	0.002*
	Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Sontest	.158	33	0.035*
Kontrol Grubu	Mesleğe Bağlılık Öntest	.168	14	.200
	Mesleğe Bağlılık Sontest	.169	14	.200
Deney Grubu	Mesleğe Bağlılık Öntest	.201	15	0.106
	Mesleğe Bağlılık Sontest	.167	15	.200
Kontrol Grubu	İş Doyumu Öntest	.156	14	.200
	İş Doyumu Sontest	.188	14	0.195
Deney Grubu	İş Doyumu Öntest	.145	15	.200
	İş Doyumu Sontest	.141	15	.200

* p<.05

Tabloda görüldüğü gibi YMİT ölçeğinin *yöneticiliğe yönelik inançlar* boyutundaki veriler normal dağılmazken, *mesleğe bağlılık* ve *iş doyumu* boyutlarındaki veriler normal dağılmışlardır. Bu yüzden *yöneticiliğe yönelik inançlar* boyutundaki verilerin analizi için parametrik olmayan testler, diğer boyutlardaki verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin (WTÖYT) boyutları çerçevesinde deney grupundan elde edilen verilerin normallik dağılımlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. WTÖYT Ölçeğindeki Verilerin Normallik Dağılımları

Boyutlar	Kolmogorov-Smirnov		
	Değer	N	p
WTÖ'nun Etkililiği Öntest	.118	33	.200
WTÖ'nun Etkililiği Sontest	.139	33	0.059
WTÖ'ye Karşı Direnme Öntest	.149	33	0.103
WTÖ'ye Karşı Direnme Sontest	.113	33	.200

Tabloda görüldüğü gibi WTÖYT ölçeğinin her iki boyutunda gruplara ilişkin veriler normal dağılım göstermişlerdir. Bu yüzden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

4.2.1.1. Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “*WT-PTOYE programına katılanların öz-yeterlik inançları ile kuramsal ve yüz yüze okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların öz-yeterlik inançları farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim sürecine katılan deney ve kontrol gruplarının öz-yeterlik inançlarına ait öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de gösterildiği gibidir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Gruplarının GÖİÖ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Testler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	Deney Grubu	33	3.70	0.81	-.594	62	.555
	Kontrol Grubu	31	3.80	0.51			
Sontest	Deney Grubu	33	4.29	0.60	2.811	62	.007
	Kontrol Grubu	31	3.88	0.54			

* p<.05

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının öz-yeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken, eğitim süreci sonunda öz-yeterlik inanç ortalamalarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($t(62)=2.811$, $p<.05$). Her iki grupta yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde öz-yeterlik inancı düzeylerinde benzerlik söz konusudur. Ancak eğitim süreci sonunda deney grubu ile kontrol grubunun öz-yeterlik inancı düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Yapılan t-testi, deney ve kontrol gruplarının sontest ortalamaları arasındaki anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuş, ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemiştir. Bu etkinin belirlenmesi için yapılan hesaplama sonucunda etki büyüklüğü $d=0.70$ olarak hesaplanmıştır. Bu durum, farkın *orta düzeyde* olduğunu göstermektedir.

Her iki eğitim süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların öz-yeterlik inanç ortalamalarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. GÖİ Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kontrol Grubu	GÖİ Öntest	31	3.80	0.51	-.911	30	.370
	GÖİ Sontest	31	3.88	0.54			
Deney Grubu	GÖİ Öntest	33	3.70	0.81	-4.111*	32	.000
	GÖİ Sontest	33	4.29	0.60			

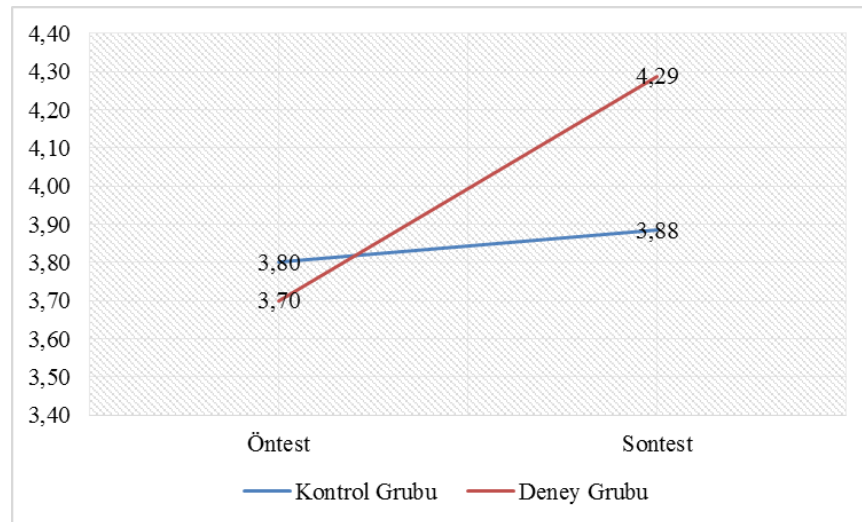
*p<.05

Tablo 21’de de görüldüğü üzere kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde öz-yeterlik inanç ortalaması \bar{X} =3.80 iken, eğitim süreci sonrasında \bar{X} =3.88 olmuştur. Ancak, bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (t=-0.911; p>.05). Deney grubundaki katılımcıların ise eğitim süreci öncesinde öz-yeterlik inanç ortalaması \bar{X} =3.70 iken, eğitim süreci sonrasında \bar{X} =4.29’e yükselmiş ve bu değişimin anlamlı olduğu belirlenmiştir (t=-4.111; p<.05). Bu durum, WT-PTOYE programının, katılımcıların öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Deney grubunun ön ve sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğü hesaplandığında, d=0.72 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, farkın *orta düzeyde* olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının, eğitim süreci öncesinde ve sonrasında öz-yeterlik inanç ortalamalarındaki değişim Şekil 18’deki gibi özetlenmiştir.

Şekil 18. Grupların Genelleştirilmiş Öz-Yeterlik İnancı Ortalamalarındaki Değişim



Şekilde de görüldüğü gibi, eğitim süreçlerinin hem deney grubunun hem de kontrol grubunun öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ancak web tabanlı problem temelli eğitim sürecinin daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Yöneticilik Mesleğine Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın “*WT-PTOYE programına katılanların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları ile kuramsal ve yüz yüze okul yöneticiliği eğitimi programına katılanların yöneticilik mesleğine ilişkin tutumları farklılaşmakta mıdır?*” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile eğitim sürecine katılan deney ve kontrol gruplarının mesleğe yönelik tutumlarına ait öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için ölçeğin her üç boyutu (yöneticiliğe yönelik inançlar, mesleğe bağlılık ve iş doyumu) ayrı ayrı ele alınmış ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Normal dağılım sergileyen veriler için parametrik, normal olmayan dağılım sergileyen veriler için parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

4.2.1.2.1. Yöneticilik Mesleğine Yönelik İnançlar Boyutuna İlişkin Bulgular

YMİT ölçeğinin *yöneticilik mesleğine yönelik inançlar* boyutuna ilişkin veriler normal olmayan dağılım sergiledikleri için verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Bunun için ilk olarak deney ve kontrol gruplarının yöneticiliğe yönelik inanç ortalamalarının hem eğitim süreci öncesinde hem de eğitim süreci sonrasında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Mann Withney-U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Yöneticiliğe Yönelik İnançlar	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	p
Öntest	Kontrol Grubu	31	30.23	937.00	441	0.341
	Deney Grubu	33	34.64	1143.00		
	Toplam	64				
Sontest	Kontrol Grubu	31	26.79	830.50	334.5*	0.016
	Deney Grubu	33	37.86	1249.50		
	Toplam	64				

*p<.05

Tablodan anlaşılacağı üzere, eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının yöneticilik mesleğine yönelik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış ($U=441$; $p>.05$), eğitim süreci sonunda deney grubunun lehine istatistiksel açıdan ($U=334.5$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Her iki grupta yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde yöneticiliğe ilişkin inanç düzeylerinde benzerlik olduğu, ancak eğitim süreci sonunda inanç düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu, web tabanlı problem temelli programın katılımcıların yöneticiliğe yönelik inançlarının gelişmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının eğitim süreci öncesi ve sonrası yöneticiliğe yönelik inanç ortalamalarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

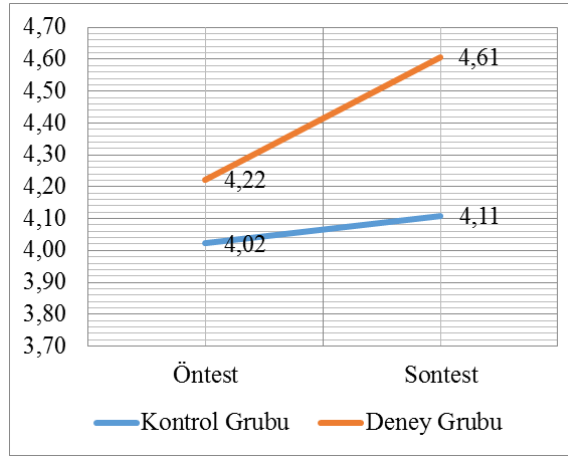
Gruplar	Sontest-Öntest	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	8	8.25	66.00	-1.173*	0.240
	Pozitif Sıra	11	11.27	124.00		
	Eşit	12				
Deney Grubu	Negatif Sıra	6	12.83	77.00	-2.509*	0.012
	Pozitif Sıra	20	13.70	274.00		
	Eşit	7				

* Pozitif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmediğini gösterirken; deney grubundaki katılımcılarda eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında anlamlı bir farklılığın meydana geldiğini göstermiştir ($z=-2.509$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, düzenlenen web tabanlı problem temelli eğitim programının katılımcıların yöneticiliğe yönelik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarının yöneticiliğe yönelik inanç ortalamalarındaki değişim Şekil 19’da gösterildiği gibi özetlenebilir.

Şekil 19. Grupların Yöneticiliğe Yönelik İnançlar Ortalamalarındaki Değişim



4.2.1.2.2. İş Doymu Boyutuna İlişkin Bulgular

YMİT ölçeğinin iş doymu boyutuna ilişkin veriler normal dağılım sergilediği analizler için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının iş doymuna ait öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının İş Doymu Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

İş Doymu	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	Deney Grubu	15	2.73	1.05	-.783	27	.440
	Kontrol Grubu	14	3.00	.75			
Sontest	Deney Grubu	15	3.48	.98	.904	27	.374
	Kontrol Grubu	14	3.16	.94			

Elde edilen sonuçlara göre, kontrol ve deney gruplarının iş doymu puanlarında eğitim süreci öncesinde ($t_{(27)}=-.783$, $p>.05$) ve sonrasında ($t_{(27)}=-.904$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yani her iki grup yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasında iş doym düzeyleri benzerlik göstermektedir. Ancak eğitim süreci öncesinde kontrol grubunun iş doym düzeyi ($\bar{X}=3.00$), deney grubunun iş doym düzeyine ($\bar{X}=2.73$) göre daha yüksek iken eğitim süreci sonunda deney grubunun iş doym düzeyi ($\bar{X}=3.48$) kontrol grubunun iş doym düzeyinden ($\bar{X}=3.16$) yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında iş doyumunu ile ilgili tutum ortalamalarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26’da görülmektedir.

Tablo 26. İş Doyumu Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kontrol Grubu	İş Doyumu Öntest	14	3.00	0.75	-0.889	13	0.39
	İş Doyumu Sontest	14	3.16	0.94			
Deney Grubu	İş Doyumu Öntest	15	2.73	1.05	-2.707*	14	0.017
	İş Doyumu Sontest	15	3.48	0.98			

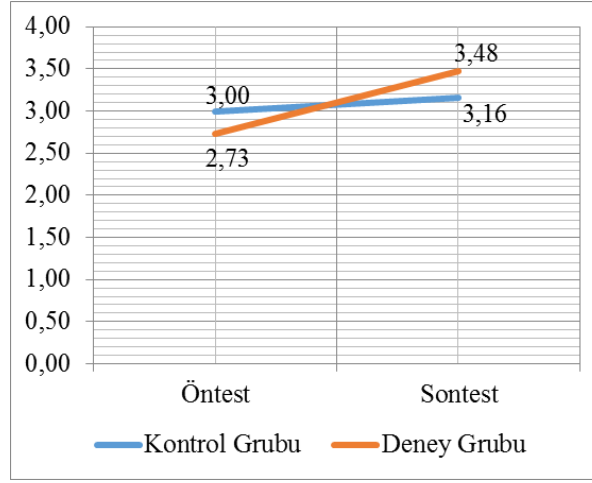
*p<.05

Deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde $\bar{X}=2.73$ olan iş doyumunu ortalamasının, eğitim süreci sonrasında $\bar{X}=3.48$ ’e yükselmiştir. WT-PTOYE süreci sonrasında katılımcıların iş doyumlarında anlamlı bir artış olduğu gözlenmiştir ($t_{(14)} = -2.707$, $p < .05$). Kontrol grubundaki katılımcıların ise eğitim süreci öncesinde iş doyumunu ortalaması $\bar{X}=3.00$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{X}=3.16$ ’e yükselmiştir. Ancak, bu değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(14)} = -0.889$, $p > .05$). Hem Tablo 24’teki hem de Tablo 25’teki karşılaştırmalara göre WT-PTOYE sürecinin katılımcıların iş doyumlarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Deney grubunun ön ve sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın büyüklüğü $d=0.70$ olarak hesaplanmıştır. Bu durum, farkın *orta düzeyde* olduğunu göstermiştir.

Kontrol ve deney gruplarının iş doyumunu puan ortalamalarındaki değişim Şekil 20’de gösterildiği gibi özetlenebilir.

Şekil 20. Grupların İş Doyumu Ortalamalarındaki Değişim



4.2.1.2.3. Mesleğe Bağlılık Boyutuna İlişkin Bulgular

YMIT ölçeğinin *mesleğe bağlılık* boyutuna ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında öntest ve sontest mesleğe bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Farklı Grupların Mesleğe Bağlılık Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Mesleğe Bağlılık	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öntest	Deney Grubu	15	2.85	.67	-.872	27	.391
	Kontrol Grubu	14	3.06	.66			
Sontest	Deney Grubu	15	3.44	.91	.441	27	.663
	Kontrol Grubu	14	3.31	.71			

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, eğitim süreci öncesinde ($t_{(27)}=-.872$, $p>.05$) ve eğitim süreci sonrasında ($t_{(27)}=-.441$, $p>.05$) kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest mesleğe bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Her iki grupta yer alan katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılık düzeylerinde benzerlik söz konusudur.

Grupların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılıklarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğini ortaya koymak amacı ile bağımlı gruplar t-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

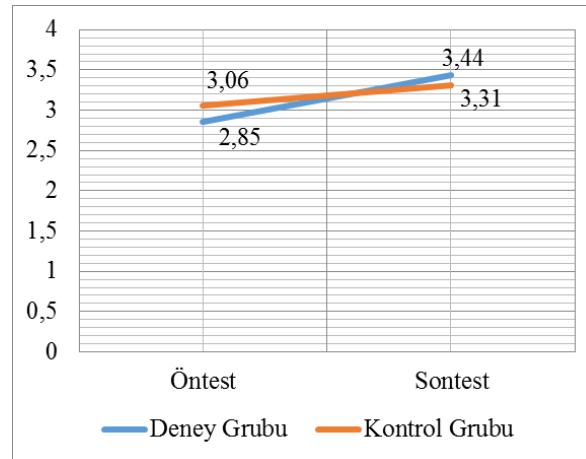
Tablo 28. Mesleğe Bağlılık Boyutu Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Kontrol Grubu	Mesleğe Bağlılık Öntest	14	3.06	0.66	-1.326	13	0.208
	Mesleğe Bağlılık Sontest	14	3.31	0.71			
Deney Grubu	Mesleğe Bağlılık Öntest	15	2.85	0.67	-2.058	14	0.059
	Mesleğe Bağlılık Sontest	15	3.44	0.91			

Tabloda da görüldüğü gibi hem deney grubundaki ($t=-1.326$, $p>.05$), hem de kontrol grubundaki ($t=-2.058$, $p>.05$) katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılık puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde mesleğe bağlılık puanlarının ortalaması $\bar{X}=3.00$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{X}=3.16$ 'ya, deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde mesleğe bağlılık puanlarının ortalaması $\bar{X}=2.73$ iken, eğitim süreci sonrasında $\bar{X}=3.48$ 'e yükselmiştir. Bu durum WT-PTOYE programının, yüz yüze ve kuramsal eğitim programına göre katılımcıların mesleğe bağlılıkları üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya katılan kontrol ve deney gruplarının, eğitim süreci öncesinde ve sonrasında mesleğe bağlılık ortalamalarındaki değişim Şekil 21'deki gibi özetlenmiştir.

Şekil 21. Grupların Mesleğe Bağlılık Ortalamalarındaki Değişim



4.2.1.3. Web Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın “WT-PTOYE programına katılanların web tabanlı öğrenmeye ilişkin tutumları program öncesinde ve program sonrasında farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların elde edilmesi amacı ile deney grubundaki

katılımcıların web tabanlı öğrenmeye ilişkin öntest ve sontest ortalama puanlarında anlamlı bir değişimin meydana gelip gelmediğine bakılmıştır. Bunun için ölçeğin her iki boyutu (WTÖ'nün etkililiği ve WTÖ'ye karşı direnme) ayrı ayrı ele alınmış ve gerekli istatistiksel analizler yapılmıştır. Boyutlara ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı ortalamaların karşılaştırılması bağımlı gruplar t- testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Deney Grubu Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutum Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
WTÖ'nün Etkililiği Öntest	33	3.26	.82	-6.364*	32	.000
WTÖ'nün Etkililiği Sontest	33	4.34	.50			
WTÖ'ye Karşı Direnme Öntest	33	2.81	.84	4.849*	32	.000
WTÖ'ye Karşı Direnme Sontest	33	2.04	.65			

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi, hem WTÖ'nün etkililiği boyutunun ($t_{(32)} = -6.364$; $p < .05$) hem de WTÖ'ye karşı direnme boyutunun ($t_{(32)} = 4.849$; $p < .05$) öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Deney grubu katılımcılarının WTÖ'nün etkililiği ile ilgili görüşleri, program öncesinde $\bar{X} = 3.26$ 'dan, program sonrasında $\bar{X} = 4.34$ 'e yükselirken, WTÖ'ye karşı dirençleri $\bar{X} = 2.81$ 'den, $\bar{X} = 2.04$ 'e düşmüştür. Bu durum deney grubundaki katılımcıların web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Ayrıca deney grubunun WTÖ'nün etkililiği ile ilgili öntest ve sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğünün ($d = 1.11$) *oldukça fazla*, WTÖ'ye karşı direnme ile ilgili öntest ve sontest ortalamaları arasında ortaya çıkan anlamlı farkın etki büyüklüğünün ise ($d = 0.84$) *fazla* olduğu görülmüştür.

4.2.1.4. WT-PTOYE Programının Etkililik Düzeyine İlişkin Bulgular

“WT-PTOYE programının nitelikleri/uygulamaları (içerik, yöntem ve teknikler) bakımından etkililik düzeyi nedir?” araştırma sorusuna cevap almak için kullanılan Program Değerlendirme ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama puanlar ile standart sapma değerleri Tablo 30'da yer almaktadır.

Tablo 30. Program Değerlendirme Ölçeği'nin Boyutlarına İlişkin Ortalamalar

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Lider odaklılık boyutu	33	4.72	.38089
Aktif ve öğrenci merkezli öğretim boyutu	33	4.39	.44708
Zengin içerik yansıma boyutu	33	4.57	.48783

Tablo incelendiğinde, katılımcılar programın lider odaklılık özelliğine ($\bar{X}=4.72$), aktif ve öğrenci merkezli öğretim özelleğine ($\bar{X}=4.15$) ve zengin içerik yansıma özelliğine ($\bar{X}=4.57$) yönelik olarak “büyük ölçüde karşıladı” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen değerlere bakıldığında WT-PTOYE programının okul yöneticilerinin eğitim sürecinde oldukça etkili bir program olduğu söylenebilir.

4.2.2. 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 yalnızca ilgili alt probleme ilişkin görüşler değil, odak grup görüşmelerinin (ses kayıtları) tamamı ele alınmış ve önce elektronik formlara dönüştürülmüş daha sonra çözümlenmiştir. Çözümlemelerin gösteriminin sistematik ve anlaşılır olması için de bulgular grafiklerle özetlenmiştir. Bu bölüm, özellikle eğitim programının etkililiğinin ortaya konması ve nicel verilerde elde edilen bulguların yorumlanması açısından önem taşımaktadır.

4.2.2.1. WT-PTOYE Programında Kullanılan Yöntemlerin Öğrenme Tutumlarına Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Düzenlenen eğitim programının katılımcıların öğrenme tutumlarına etkilerini belirlemek amacı ile deney grubundaki katılımcılara “*WT-PTOYE programında kullanılan yaklaşım ve yöntemler (problem temelli öğrenme, web tabanlı öğrenme) öğrenmeye ilişkin tutumlarınıza nasıl yansıdı?*” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. 11 kişiden oluşan her bir odak grubun (OG1, OG2 ve OG3) üyelerinden alınan görüşlerin çözümlenmesi sonucunda oluşturulan temalar ve temalara ilişkin kategoriler Şekil 22’de gösterilmiştir.

Şekil 22. WT-PTOYE Programının Öğrenme Tutumlarına Etkisine İlişkin Görüşler

Temalar ve Kategoriler



Şekil 22’de görüldüğü gibi katılımcı görüşleri *olumlu tutumlar* ve *olumsuz tutumlar* olmak üzere 2 temaya ayrılmıştır. *Olumlu tutumlar* teması altında, *yaygınlaştırılması gereken bir öğrenme yaklaşımı olması, kaynak yelpazesinin (makaleler, görsel veya işitsel kayıtlar) farkına varılmasını sağlaması, eğlenceli olması, akran destekli öğrenme sağlaması, öğrenmede kalıcılık sağlaması, deneyimlerden ve*

hatalardan öğrenilebileceği bütün katılımcıların (f=33) vurguladığı görüşler arasında yer almıştır. Katılımcıların öğrenme motivasyonunu arttırması (f=30), öğrenme hızına uygunluğu (f=26), katılımcılara öz yönelimli öğrenme becerisi kazandırması (f=24), öğrenmelerini kolaylaştırması (f=24), işe vuruk bilgiler öğrenme becerisi kazandırması (f=23), soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlaması (f=22), sınıf ortamı kadar etkili olması (f=21), esnek öğrenme becerisi kazandırması (f=20), öz değerlendirme becerisi kazandırması (f=19) öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesi (f=18), geçerli ve güncel bilgilerden faydalanılması (f=18), bilgiye daha rahat ulaşılması (f=17), mantık yürütme yolu ile ve daha az stresle öğrenmeyi sağlaması (f=17), çözüm odaklı bilgilerin edinilmesi (f=16), sorunları akademik olarak dile getirme ve çözme becerisi kazandırması (f=15), sahaya inerek öğrenme sağlaması (f=14) ve yeni bilgilerin eski bilgiler üzerine inşa edilmesi de (f=12) katılımcılar tarafından belirtilen diğer görüşlerdir.

Olumlu öğrenme tutumları temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Bireysel öğrenmenin etkililiğinin yanında grupta öğrenmenin etkililiği, ihtiyacımız olanı araştırmayı, kendi kendine öğrenmeyi, senaryolardan daha iyi öğrenilebildiği, tecrübelerden öğrenmenin mümkün olduğu, problemlerden öğrenildiğinde problemlerle önceden karşılaşıldığından benzer problemlerle karşılaşıldığında çözüm bulma konusunda daha etkili çözüm üretebilmeyi öğrendim. Uzaktan eğitimi yönetici yetiştirmede kullanılabilir ama böyle etkili yöntemlerle (web tabanlı öğrenme ve problem temelli öğrenme) daha kalıcı bilgilere ulaşılabileceği kesin diye artık düşünüyorum” (OG1-GC).

“... Gruptaki arkadaşlarımdan yorumlarına baktım ve gerekli yerlerde veya yaklaşımlarında onlara yardım etmeye çalıştım... Umarım, ileride benzer sorunlarla karşılaştıklarında benim tavsiyelerimden veya yanıtlarımdan faydalanırlar. Kişinin ihtiyacı olacak bilgiyi öğrenmesi bu açıdan iyi oluyor. Kişilere ön deneyimler yaşamalarını sağlıyor. Öğrenmeye yönelik motivasyonu da arttırıyor. Öğrenmede kalıcılık da artıyor” (OG3-MY).

“Ben çok aktif katılamadım. Ama yetişkin eğitimde çok canlı, çok dinamik bir şekilde kullanılacak bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Kalıcı ve öğrenmeyi canlı tutucu, heyecanlı ve verimli bir öğrenme modeli olduğunu düşünüyorum. Özellikle yetişkinler için faydalı bir yaklaşım. Senaryolar çok kaliteli. Gerçekten çok fayda sağlayacak bir yaklaşım” (OG2-LS).

“... anketleri ilk cevapladığımda gerçekten çok olumsuz cevap vermiştim. Ama sonra cevapladıklarımı daha olumlu cevapladım... Çünkü kendim araştırdım... çözümleri kendim buldum. Bir okul müdürü olarak da okul müdürlüğünün çok farklı bir şey olduğunu gördüm... Daha akademik yaklaştım. Daha etkili çıkar yolları buldum. Önceden at gözlüğü ile bakarken artık daha farklı açılardan olaylara bakmamı sağladı. İnterneti ve bilgisayarları daha çok sevmeye başladım” (OG2-SKT).

“...web ortamı, stres kaynaklarının en aza indirilmesi sağladı, yaşanabilir senaryolar verilen teorik eğitimin pratikle kaynaşmasını sağladı ve öğrenmenin kalıcılığı arttırılmış oldu. Yaşanmamış bir deneyimi yaşamış oldum ve teknolojinin eğitim ortamında kullanılmasının kaçınılmaz ve faydalı olduğunu öğrendim. Klasik yöntemlerin sıkıcılığından kurtularak yeni deneyimler yaşama fırsatı öğrenmeye olan isteğimi arttırdı” (OG1-YCE).

“Eleştirel düşünmemi sağladı. Arkadaşlarımla öğrenme sürecime çok fazla etkisi olduğunu gördüm. Zamandan ve mekândan bağımsız olması esneklik ve rahatlık sağladı... alan taraması yapabilmeyi öğrendim... Kuramsal bilgi ile nasıl destekleyeceğimi öğrendim. Deneyimlerden ve hatalardan öğrenilebileceğini öğrendim... kendi kendime, rahatlıkla, stressiz ve kalıcı bir şeyler öğrenemebileceğime inanıyorum” (OG1-EA).

Olumsuz tutumlar teması altında katılımcıların *dönütlerin vaktinde yapılmaması* (f=33), *gerçek yaşam sorunlarının çözümü gibi zaman alması* (f=30), *teknik sorunlarla karşılaşma* (f=24), *sınıf ortamından bağımsız olması* (f=12), *internete bağlanılmadığı zaman motivasyon düşüklüğü* (f=7) ve *grup arkadaşlarının çok fazla etkin olmaması* (f=5) görüşleri yer almıştır.

Olumsuz öğrenme tutumları temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Senaryolara geri bildirimler hemen senaryonun arkasından yapılırdı, daha net çözüm veya çözümlere ulaşılmış olurduk. Bu durum öğrenme motivasyonumu etkiledi...” (OG1-KU).

“İnternetin evde olmaması ve istenildiği zaman bağlanamama en büyük sıkıntım... Bu da bazı haftalarda veya sıcaklığına öğrenmemize engel olabiliyordu” (OG2-MK, OG2-LS, OG1-ME, OG2-AT).

“Teknik aksaklıklar...” (OG2-AG).

“...Sınıf ortamından bağımsız olması öğrenme tutumumu etkiledi...” (OG1-YCE, OG3-CA, OG3-ZP, OG2-TG).

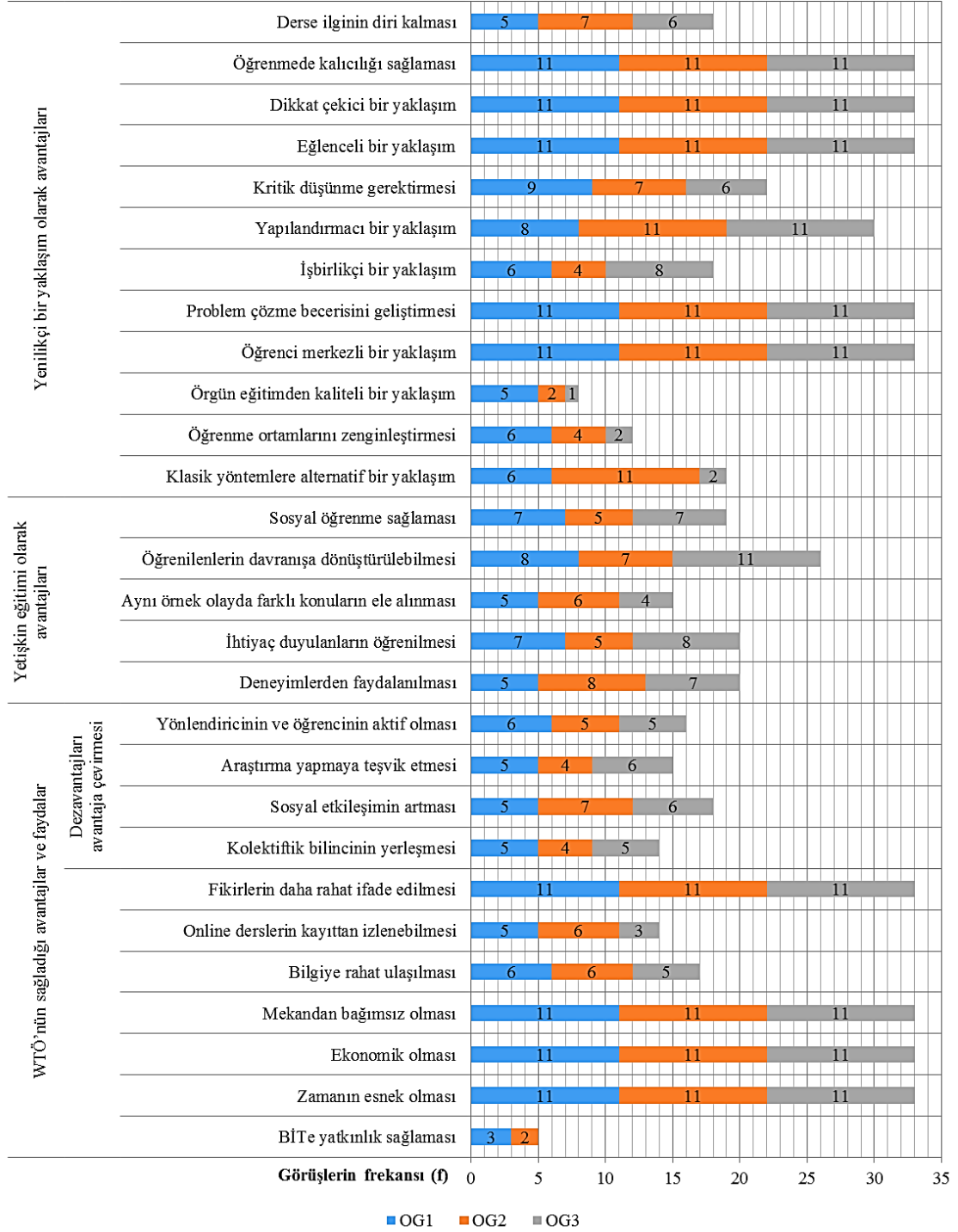
“Benim yer aldığım grup çok fazla aktif değildi. Sadece 3 bazı haftalar 4 kişiydik. Grup arkadaşlarımdan fazla faydalandığımı ve onlardan birşeyler öğrendiğimi çok fazla söyleyemem” (OG3-ZP, OG1-KU).

4.2.2.2. WT-PTOYE Programının Avantajlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Düzenlenen eğitim programının avantajlarının belirlenmesi amacı ile katılımcılara “Sizce WT-PTOYE programının avantajları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır. Bu sorunun cevabına ilişkin görüşler çözümlendiğinde görüşler *yenilikçi bir yaklaşım olarak sağladığı faydalar ve avantajlar*, *yetişkin eğitimi yaklaşımı olarak sağladığı faydalar ve avantajlar*, *WTÖ'nün sağladığı faydalar ve avantajlar* ve *PTÖ'nün sağladığı faydalar ve avantajlar* olmak üzere 4 temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar ve temalara ilişkin kategoriler Şekil 23'te gösterilmiştir.

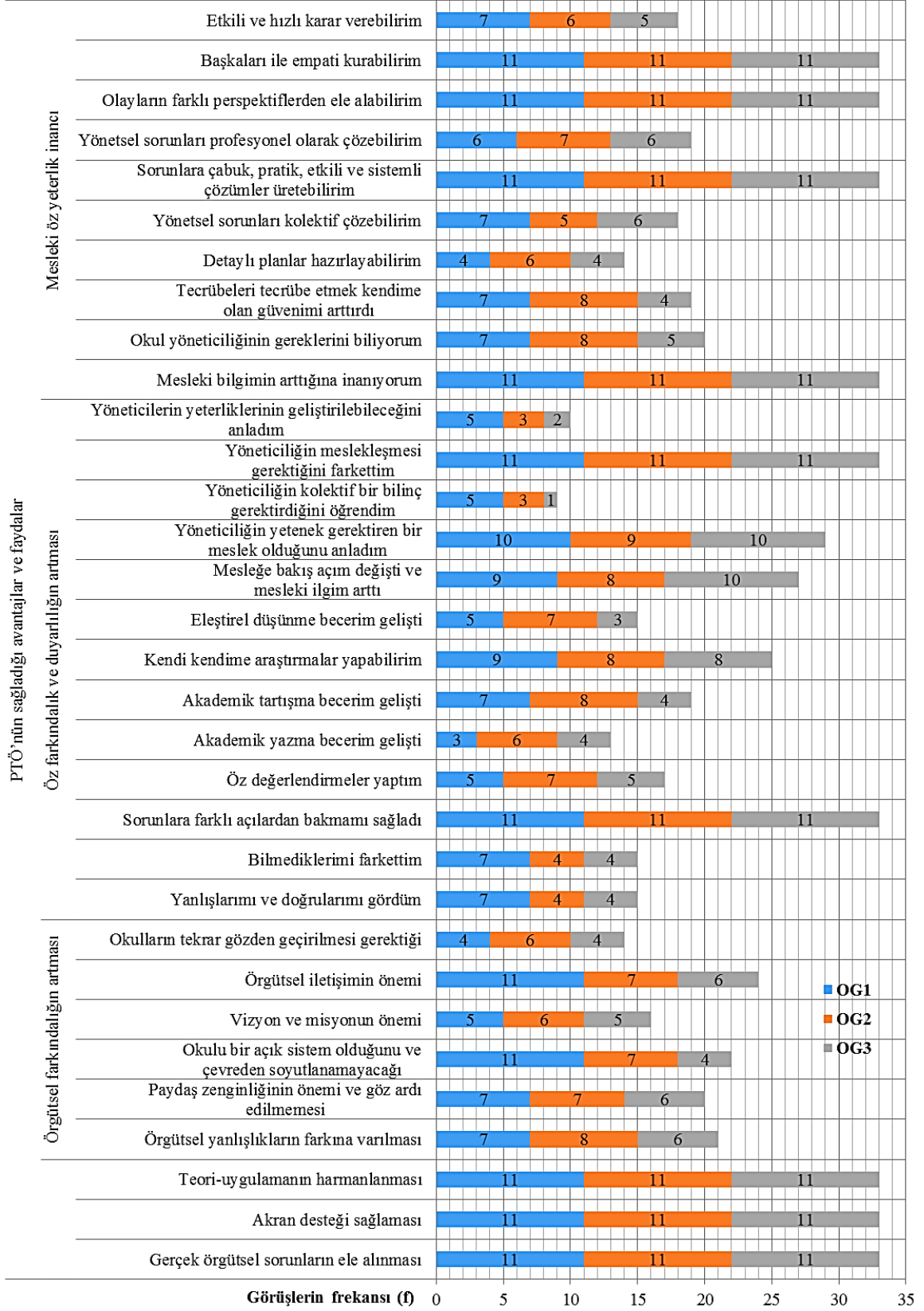
Şekil 23. WT-PTOYE Programının Avantajlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Temalar ve Kategoriler



Şekil 23'ün Devamı WT-PTOYE programının avantajlarına ilişkin görüşler

Temalar ve Kategoriler



Şekil 23'te görüldüğü üzere, *yenilikçi bir yaklaşım olarak avantajları teması* altında *öğrenmede kalıcılığı sağlayan, dikkat çekici ve eğlenceli, problem çözme becerisini geliştiren ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olması* bütün katılımcıların (f=33) hem fikir oldukları görüşlerdir. Bu görüşler dışında katılımcılar programda kullanılan yaklaşımın *yapılandırmacı* (f=30), *klasik yöntemlere alternatif* (f=19), *kritik düşünme gerektiren* (f=22), *derse ilginin diri kalmasını sağlayan* (f=18), *işbirlikli* (f=18), *öğrenme ortamını zenginleştiren* (f=12) ve *örgün eğitimden daha kaliteli bir yaklaşım* (f=8) olduğunu belirtmişlerdir.

Yenilikçi bir yaklaşım olarak avantajları temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Teori ve pratiği harmanlayabilme, insanı kritik düşünmeye yöneltme, çaba sarf edip öğrenmenin kalıcılığını artırma” (OG1-YCE).

“İşbirliğini artırır, akran destekli öğrenmeyi sağlar. Araştırmaya yönlendirir” (OG2-YB).

“Kaynak zenginliği ve ders ile alakalı videolar kullanmayı öğrendim...” (OG1-KU).

“Stressiz, gerilmeden, evde oturarak, kendi kendine araştırmalar yaparak ve grup arkadaşların ile paylaşarak, yapılandırmacı ve örgün eğitimden daha etkili bir öğrenme sağladık” (OG2-AT).

“Zamanı etkili ve verimli kullanmamızı sağladı. Bu tarz eğitimler ile öğrenci merkezli öğrenme kolaylaştı. Eğitimin tekrarını yapmamızı sağladı. Kaynaklara erişimimiz kolaylaştı. Teknolojiye uzak olanların belkide hayatlarını teknoloji ile bütünleştirmesini sağladı. Araştırmaya, öğrenmeye, bireysel olarak çözüm yolları üretmeye teşvik etti diyebilirim” (OG2-Cİ).

“...Yenilikçi, yapılandırmacı bir eğitim yaklaşımı. Tebrik ediyorum. Üniversite dediğin kişilerin bilgilerinin üstüne bir şeyler koyabilmeli. Ben bir tek bu uygulamada bir farklılık yaşadım” (OG2-TG).

“... yaşamakta olduğumuz iletişim çağında artık bilgiyi ezberleyen bireylere değil, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen, sentezleyerek yeni sonuçlar elde edebilen bireylere ihtiyaç olduğu yolunda önemli katkı sağladı” (OG3-ART).

“Teori ile uygulama arasındaki farkın anlaşılmasını ve kuramların nasıl uygulamaya dönüştürüleceğini anladım..” (OG3-MB).

Yetişkin eğitimi olarak avantajları teması altında öğrenilenlerin davranışa dönüştürülebilmesi (f=26), *ihtiyaç duyulanların öğrenilmesi* (f=20) *deneyimlerden faydalanılması* (f=20) ve *sosyal öğrenme sağlanması* (f=19) görüşleri yer almıştır.

Yetişkin eğitimi olarak avantajları temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Lider olan kişinin deneyimi çok önemlidir... Senaryoları yansıtırken gruptaki altı kişinin sorunu tartışması, farklı farklı çözüm önerileri sunması farklı görüşlere ve bakış

açılarında vakıf olmanı sağlıyor. Ayrıca başkalarının tecrübelerinin tecrübe edilmesine neden olduğu gibi, kendi başlarından geçen olayları anlattıklarında sen de onların yaşadıkları ile ön deneyim yaşıyorsun. Yapılan yanlışları veya doğruları tartıyorsun. Daha sonra bu tür sorunlarla karşılaştığında önceden uygulama yapmış oluyorsun” (OG2-Cİ).

“...Bir kişi en fazla tecrübe ettiklerini öğrenir ve ileride yaparken kendine güveni olur. Bu çalışma ile teori ile uygulama arasındaki boşluk doldurulmuş oluyor” (OG3-EÖ).

“Eğitim sürecinde balık vermektense balık tutmayı öğreten bir yaklaşım tercih edilmiş... Biz yetişkinlerin gençlere göre öğrenmesi daha zor olduğundan dolayı bu yöntem ile öğrendiklerimiz ve senaryolar aklıda kalıyor... Okul ortamında karşılaştığım bazı sorunlara daha farklı tepkiler verebildim ve uyguladım” (OG1-Öİ).

“Konuların örgütsel yaşamdan seçilmesi ve yaşadığımız sorunlarla ilintili olması bence en iyi yönüydü. İhtiyacım olanı daha çok öğrendim. Teori ile uygulama arasındaki kurarak avam bir dil kullanacağımıza akademik dil kullanmanın daha etkili olduğunun farkına vardık...” (OG3-SKD).

WTÖ'nün sağladığı avantajlar ve faydalar teması altında yer alan zamanın esnek olması, ekonomik olması, mekândan bağımsız olması, fikirlerin daha rahat ifade edilmesi görüşlerine bütün katılımcılar (f=33) vurgu yapmışlardır. Bilgiye rahat ulaşılması (f=17), online (eşzamanlı) derslerin tekrar izlenebilmesi (f=14) ve bilgi ve iletişim teknolojilerine yatkınlık sağlaması (f=5) bu tema altındaki diğer görüşlerdir. Sosyal etkileşimi arttırması (f=18), yönlendiricinin ve katılımcının (öğrencinin) daima aktif olmalarını sağlaması (f=16), katılımcıları araştırmaya teşvik etmesi (f=15) ve katılımcılarda kolektif bilincinin yerleşmesini sağlamasına (f=14) ilişkin görüşler de web tabanlı öğrenmenin dezavantajlarını avantaja çeviren görüşler altında yer almıştır.

WTÖ'nün sağladığı avantajlar ve faydalar temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Web Tabanlı Eğitim ile kurumlar ve bölgeler arası dengesizlikler kaldırılır veya en aza indirilerek eğitimde fırsat eşitliği sağlanır. Öğrenciye (klasik eğitimin aksine) çok daha büyük ve geniş kaynak sunulur. Klasik eğitim sistemine göre daha ucuza mal olabilir... Öğrenci ders içerikleri içindeki daha önceden bildiği konuları atlama, anlamadığı konuları ise istediği kadar tekrar etme şansına sahiptir. Ders materyalleri öğretmen tarafından istenildiği anda güncellenebilir veya değiştirilebilir. Geleneksel sınıf ortamında soru soramayan veya grup içinde katılım yetisine ulaşamayan adayların, elektronik ortamda özgüven kazanmalarını sağlar. Mekân sınırlılıkları azalır. Zamanı da uygun bir şekilde kullanmamızı sağlar... Herkes kendi öğrenme hızında öğrenebilir” (OG3-ART; OG2-Cİ).

“...Teknolojiye yatkınlığım arttı, daha hızlı bilgisayarı kullandım. Uzaktan eğitime karşı ön yargım bitti diyebilirim” (OG1-GC).

“... klavyedeki tuşların yerini bilmezdim. Şimdi mail kullanma, bilgiyi bulma, lazım olan akademik bilgiyi ayırt etme, bu bulduklarımı arkadaşlarımla paylaşma, akademik olarak

yazı yazma, alan taraması yapma, eylem planları hazırlama gibi becerilerim çok fazla geliştirdi...” (OG2-SKT).

“... ancak bu program uzaktan eğitimin pasif öğrencisini aktifleştiriyor. Hem eğiticilere hem de öğrencilere sorumluluklar yüküyor. Öğrenci sadece kendi öğrenmesinden değil arkadaşlarının öğrenmesinden de sorumlu oluyor. Bu da öğrencilerdeki kolektiflik bilincinin gelişmesini sağlıyor” (OG1-EA).

“Teknolojinin kullanılması, yeni teknolojik gelişmeleri takip edebilme ve hayata uyarlayabilme, araştırmaya yönelme, klasik anlayışlardan kurtulabilme inancını aşılması” (OG1-YCE).

“... karşılaştığım bir problem olmadı. Açık sözlü biri olarak açıkça ifade edebilirim şu ana kadar en zevk aldığım ve mutlu olduğum ders olarak gördüm bu dersi” (OG2-NK).

“... Etkileşimi canlı tutması nedeni ile ister istemez senaryolardaki sorular karşısında alan uzmanlarının ne yaptığını merak ediyoruz, litaretür tarıyoruz yani bizleri konu hakkında araştırmalar yapmaya teşvik ediyor (OG2-TG).

“... ayrıca portalda paylaşılan bütün kaynakları indirdim ve ince ince okudum... sadece bu ders kapsamında değil diğer dersler için de faydalı kaynaklar olduğunu düşünüyorum ve yeri geldikçe o kaynaklardan faydalaniyorum. Hatta youtube da da eğitim yönetimi ile ilgili kaynaklar veya bilgiler olduğunu düşünüyorum. Farklı kaynaklarda da bilgiler bulacağımı öğrendim” (OG1-NTA).

PTÖ'nün sağladığı avantajlar ve faydalar teması altında en çok vurgulanan ifadeler, *gerçek örgütsel sorunların ele alınması, akran desteği sağlanması ve teori ile uygulamanın harmanlanması* (f=33) şeklindedir.

“Teoriyi biz öğreniyoruz fakat bu yapılan çalışma ile sahaya inmeyi gerçekleştiriyoruz... Ne kadar okursanız okuyun sahaya inmeden neler olduğunu bilemezsiniz. Bir kişi en fazla tecrübe ettiklerini öğrenir ve ileride yaparken kendine güveni olur. Bu çalışma ile teori ile uygulama arasındaki boşluk doldurulmuş oluyor” (OG2-SKT).

“Seçilen senaryolar saha dediğimiz eğitim yönetimi ile birebir örtüşen olaylardı. Empati kurmayı sağladı. Ben burda bir sorun görüyorum ve ben bu sorunun bir paydaşı veya çözümleyicisi olarak ne yapabilirim... Sorunun paydaşları olarak ne yapabilirim diye beyin fırtınası yaptık. Okullarda gerçekten yaşanan bu sorunlar neler? Bu sorunlar nasıl? Ya da sorunun bir paydaşı olarak sorunun çözümüne kimler karara katılacak ile ilgili daha reel düşünmemi sağladı” (OG3- ZP).

“Konuların örgütsel yaşamdan seçilmesi ve yaşadığımız sorunlarla ilintili olması bence en iyi yönüydü... Teori ile uygulama arasındaki kurarak avam bir dil kullanacağımıza akademik dil kullanmanın daha etkili olduğunun farkına vardık. Son senaryolarda bu gelişim daha fazla ön plana çıktı...” (OG3-SKD).

Eğitim sürecine katılanların görüşleri çözümlendiğinde PTÖ'nün sağladığı faydalarla ilgili olarak belirtilen görüşler, *mesleki öz-yeterlik inancına sağladığı faydalar, öz farkındalık ve duyarlılığın artması ve örgüt ile ilgili farkındalığın (örgütsel farkındalığın) artması* olarak 3 kategori altında toplanmıştır.

Mesleki öz-yeterlik inancına sağladığı faydalar kategorisi altında katılımcıların hepsi (f=33) katıldıkları program sayesinde *başkaları ile empati kurabileceklerini, olayları farklı perspektiflerden ele alabileceklerini, sorunlara çabuk, pratik, etkili ve sistemli çözümler üretebileceklerini ve mesleki bilgilerinin arttığına* inandıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar artık *okul yöneticiliğinin gereklerini bildiklerine* (f=20), *yönetsel sorunları profesyonel olarak çözebileceklerine* (f=19), *diğerlerinin tecrübelerini tecrübe etmelerinin kendilerine olan güveni arttırdığına* (f=19), *etkili ve hızlı karar verebileceklerine* (f=18), *yönetsel sorunları kolektif çözebileceklerine* (f=18), *detaylı eylem planları hazırlayabileceklerine* (f=14) inandıklarını da belirtmişlerdir.

“... Detaylı planlama hazırlama becerim gelişti ve rahatlıkla eylem planları hazırlamaya başlayabildim. Olayları rahatlıkla çözebildiğimi gördüm. Kendime olan güvenim ve yeterliğimin arttığına inanıyorum. Profesyonelliğim daha da arttı...” (OG2-LS).

“Daha kısa sürede hızlı karar verme olanağı oluştu” (OG3-HT).

“Okul yöneticiliği ile ilgili ufukum genişledi ve farkındalığım arttı” (OG2-MK).

“Okulda yaşanan sorunlara sadece öğretmen gözüyle bakıyordum. Yönetici gözüyle de olaylara ve sorunlara baktık. Yöneticilerle empati kurmamı sağladı” (OG2-STK).

“Bu eğitimden önce kendimi bir okul yöneticisi olarak hayal edemezdim. Bu senaryolarla işin içerisine girdim... Bir okul yöneticisi olmak için kesinlikle beceri olması gerekiyor fakat bu beceriyi destekleyen ciddi bir alan bilgisinin olması gerektiği olduğunu anladım. Bir okul yöneticisi olarak kapasitemin ve cesaretimin de olduğunu gördüm. Kendime olan güvenim arttı. Okul yöneticisi olmak için bilmem gerekenleri öğrenmem gerektiğini gördüm. Öğrendiklerimi başkaları ile paylaşmam gerektiğini gördüm.” (OG1-NTA)

“Okul yöneticisiyim... Yanlış yapıyordum. Bütün hepsinde olmasa da bazı sorunların kolektif olarak çözüldüğünde daha etkili olacağına inanıyorum. Eğitimden sonra detaylı eylem planları kesinlikle hazırlayabilirim. Daha etkili ve hızlı karar vermeye başladım. Kendime güveniyorum” (OG1-Öİ).

Öz farkındalık ve duyarlılığın artması kategorisi incelendiğinde katılımcıların (f=33) *okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve yönetsel sorunların farklı perspektiflerden ele alınması gerektiği* konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Bu tema altında yer alan diğer farkındalık veya duyarlılık ifadeleri ise *yöneticiliğin yetenek gerektiren bir meslek olduğu* (f=29), *mesleğe bakışlarının değiştiği ve mesleki ilgilerinin arttığı* (f=27), *öz yönlendirmeli araştırmalar yapabilecekleri* (f=27), *akademik tartışma becerilerinin* (f=19), *eleştirel düşünme becerilerinin* (f=15) ve *akademik yazma becerilerinin* (f=13) geliştiği, *öz değerlendirmeler yapabildikleri* (f=17), *yanlışlarının, doğrularının* (f=15) ve *bilmediklerinin farkına vardıkları* (f=15), *yöneticilerin yeterliklerini geliştirilebilecekleri* (f=10) ve *yöneticiliğin kolektif bir bilinç gerektirdiği* (f=9) şeklindedir.

“Amazon ormanları kıraathanesi tamamen benim yaşadığım bir durumdu. İlk görev yerim aynen öyleydi. Daha sonra Kayseri de daha zor çalışma koşullarında işe başladım. İlk görev yerimi özlemeye başlamıştım. Sıkı kurallar zoruma gitmeye başlamıştı. Fakat aslında bunların yanlış olduğunu anladım. Ayrıca vizyon ve misyonun ne kadar önemli olduğunu, örgütsel olarak çok fazla yanlış yapabildiğimizi gördüm. Benim hem kendime ilişkin hem de okul da yapılan ve yaşanan olayların farkına varmamı sağladı. Görev aldığım okullarda artık bazı katkılar sağlamam gerektiğini anlamamı sağladı... Okulum için neler yapabileceğimi sorgulamamı ve yargulamamı sağladı. Senaryolar ilk bize sunulduğu zaman bunda ne yanlış var ki diye ilk başta sorarken, aaa evet aslında doğru olarak yaşadıklarımızın yanlış olduğunu gördük. Günlük hayatımızda da soru işaretleri kullanmamızı sağladı. Örgütsel yaşama eleştirel bakmayı ve eleştirel düşünmemizi sağladı” (OG1-NTA).

“...Yöneticinin lider olması gerektiği, görevlerinin ne kadar karmaşık olduğunu, sorumluluk gerektiren bir meslek olduğunu gördüm. Yöneticiliğe ilişkin tutumumum ve algılarım tamamen değişti. Yetenek gerektiren bir meslek olduğunu farkettim” (OG1-EA).

“Ele alınan sorunların benzerlerini daha önce yaşamıştım ve yaptığım yanlışları görmemi sağladı. Yönetim açısından olgunlaşmaya imkan verdi. Artık düşünmeye, makale okumaya ve yazmaya teşvik etti. Eğitim yönetimi alanında kitaplara merak sardık” (OG3-HT).

“Tutumlarım değişti. Nasıl bir yönetici olmam gerektiğini anladım... Yöneticinin okulun âdeta beyni olduğunu ve öğretmeni, öğrenciyi, veliyi diğer okul paydaşlarını bir orkestra şefi gibi yönetebilmek olduğunu öğrendim. Artık yönetici olmanın ayrı bir mutluluk olduğunu düşünüyorum” (OG3-AB).

“...Bir yönetici olarak doğru bildiğim yanlışları görmeme yardımcı oldu. Yöneticilik konusunda bir öz değerlendirme yapmamı sağladı... Yöneticiliğin sadece otorite ve yasalar olmadığını anladım... Bu da kendimi görmemi ve değerlendirmemi sağladı” (OG2-SKT).

“Yöneticilerimizi değerlendirdik... doğru veya yanlış yaptıklarını değerlendirdik ve farkındalığımız değişti” (OG2-AT).

“... bireysel verdiğim cevaplarla grup ile yaptığım tartışmalara baktım ve okul yöneticisi olamayacağımı anladım...” (OG1-KU).

“Okul yöneticiliği önceden soyut bir kavramken artık daha somut bir kavram oldu. Okul yöneticiliğine bakış açım çok fazla değişti” (OG2-MK, OG1-AHM).

“Okul yöneticisinin sorumluluğunun sadece evrak ve öğrenci, öğretmen geliş gidişlerine dikkat eden, okulun çevre ve temizlik işlerini organize eden biri olarak düşünürken, okul yöneticisinin okulun beyni olduğunu, okuldaki tüm çalışanların danışacağı, fikirlerine saygı duyacağı, zor anlarında gerek öğrencilerin, gerek öğretmen ve diğer çalışanların, gerekse velilerin ve diğer paydaşların en büyük destekçisi, en büyük yardımcısı olarak görüyorum” (OG3-AB).

Katılımcılar, eğitim sürecinin örgütsel iletişimin önemi (f=24), okulun açık bir sistem olduğunu ve çevreden soyutlanamayacağı (f=22), örgütsel yanlışlıkların farkına varılması (f=21), paydaş zenginliğinin önemi ve göz ardı edilmemesinin gerektiği (f=20), vizyon ve misyonun önemi (f=16) ve okulların tekrar gözden geçirilmesi

gerektiği (f=14) gibi çeşitli örgüt ile ilgili farkındalıklarının da artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Örgüt ile ilgili farkındalığın artmasına ilişkin kategoride öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Okulun toplumdaki ayrı bir kurum değil tamamen toplum ile iç içe bir kurum olduğunu farkettim. Okulun tamamen toplumla alakalı ama aynı zamanda kendine has bir yapısının olduğunu öğrendim”(OG3-EP).

“...artık okulun bir örgüt ve bir bütün olarak görülmesi gerektiğinin farkına vardım. Okul yöneticiliğinin ne kadar zor olduğunu, kolektiflik inancı (rehberlik, okul yöneticisi, öğretmen, veli) gerektirdiğini gördüm. Vizyon geliştirme, veli ile işbirliği vb.” (OG1-KU)

“Okul yönetiminin sadece yöneticinin işi değil, herkesin işi olduğu, okulu bir sistem olarak algılamamızı sağladı” (OG1-YCE)

“Yönetici için bütün paydaşların önemli olduğunu öğrendim. İşbirliğinin ve güvenin önemini bir okulun nasıl olması gerektiğini olaylar karşısında hem yasaları hem vicdanın ve insanlığı nasıl kullanılması gerektiğini anladım” (OG2-SKT).

“Kendi okullarımızı tekrar gözden geçirdik. Okulun sistem özelliklerini görmemi sağladı. Okulun bir açık sistem olduğunu gördüm. Özellikle okulun iklimi konusunda çok fazla fikir sahibi olduk” (OG2-TG).

4.2.2.3. WT-PTOYE Programının Dezavantajları ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Düzenlenen eğitim programının dezavantajlarını belirlemek amacı ile katılımcılara “Sizce WT-PTOYE programının dezavantajları nelerdir?” ve karşılaşılan sorunları belirlemek amacı ile de “Program sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara yönelik görüşler çözümlendiğinde görüşler teknik sorunlar, WTÖ ile ilgili dezavantajlar ve PTÖ ile ilgili dezavantajlar şeklinde 3 temada sınıflandırılmıştır. Bu temalar ve temalara ilişkin kategoriler Şekil 24’te gösterildiği gibidir.

Teknik sorunlar teması altında bağlantı problemleri (f=24) ve alt yapı eksikliği (f=22) sorunları yer almaktadır.

Teknik sorunlar temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Ortaya çıkan en büyük sorun teknik aksaklıklardır. Yani internet ortamında yaşadığımız bağlantı kopuklukları moral-motivasyon kaybına sebep olmuştur...” (OG3-CA).

“Belki teknik sorunlar çıkabilir fakat hiç karşılaşmadı” (OG2-TG).

“Teknik alt yapı güçlendirilmeliydi” (OG2-STK).

Şekil 24. Karşılaşılan Sorunlar ile Programın Dezavantajlarına İlişkin Görüşler



Katılımcılar tarafından belirtilen *senaryolardaki problemlerin gerçek yaşam sorunlarının çözümü gibi fazla zaman gerektirmesi* (f=30), *senaryolardaki sorunların kimi katılımcıya kolay kimi katılımcıya çok zor gelebilmesi* (f=7), *yönlendiriciyi tartışmalarda pasif yapması* (f=6), *duyuruların eş zamanlı takip edilememesi* (f=5), *herkesin aynı anda ihtiyacı olan sorunların ele alınmaması* (f=4), *yönlendiricinin yükümlülüğünü ve iş yükünü arttırması* (f=2) görüşleri *PTÖ ile ilgili dezavantajlar* teması altında yer almaktadır.

PTÖ ile ilgili dezavantajlar temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Yetişkin grubu olduğumuz için zaman sıkıntımız çok fazlaydı... Çünkü sorunlara çözüm üretmek için araştırma yapılması gerekiyor...” (OG3-LŞ, OG1-NTA).

“Öğretim elemanının bayağı bir zaman harcaması gerekli olan bir çalışma diye düşünüyorum. Çünkü senaryoların hazırlanmasından tutun da öğrencileri takip etmek

gerçekten diğer klasik eğitim ve öğretim anlayışından daha farklı. Örgün eğitimde ders 40 dakika fakat bu yöntemde dersin süresi yok” (OG3-MY).

“Senaryoların bazıları bana zor geldi. Deneyimsiz olmama veriyorum...” (OG3-LŞ).

“Senaryolar biraz daha karmaşık olabilirdi. Ben daha farklı ve zor problemlerle karşılaştığım için bu senaryolar bana normal geldi” (OG2-LS).

“Öğretim elemanı tartışmalar sırasında keşke daha aktif olsaydı...” (OG2-SKT).

WTÖ ile ilgili dezavantajlar teması altında ise tartışmaların eş zamanlı yapılamaması (f=33), dönütlerin zamanında yapılamaması (f=33), istenildiği zaman internete ulaşamama (f=16), gerçek sınıf ortamının olmaması (f=12), kullanılan yaklaşımın yeni olması (f=10), motivasyon eksikliği (f=6), yorumlarda jest ve mimiklerin olmayışı (f=6), etkileşimin bazı gruplarda az olması (f=5), ilgisizlik ve önyargılar (f=5), katılımcı değerlendirmesinin zorluğu (f=4) ve teknolojik yatkınlık (f=3) görüşleri yer almaktadır.

WTÖ ile ilgili dezavantajlar temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“En büyük sıkıntı internetin evde olmaması ve istenildiği zaman bağlanamama” (OG2-AT, OG3-SKD, OG1-Öİ).

“Grup arkadaşları ile aynı anda bir araya hem sanal ortamda hem de yüz yüze ortamda buluşamama” (OG1-GC).

“...Eğitici kişinin samimiyetini yüz yüze olmadığı için anlayamayabilir” (OG2-TG).

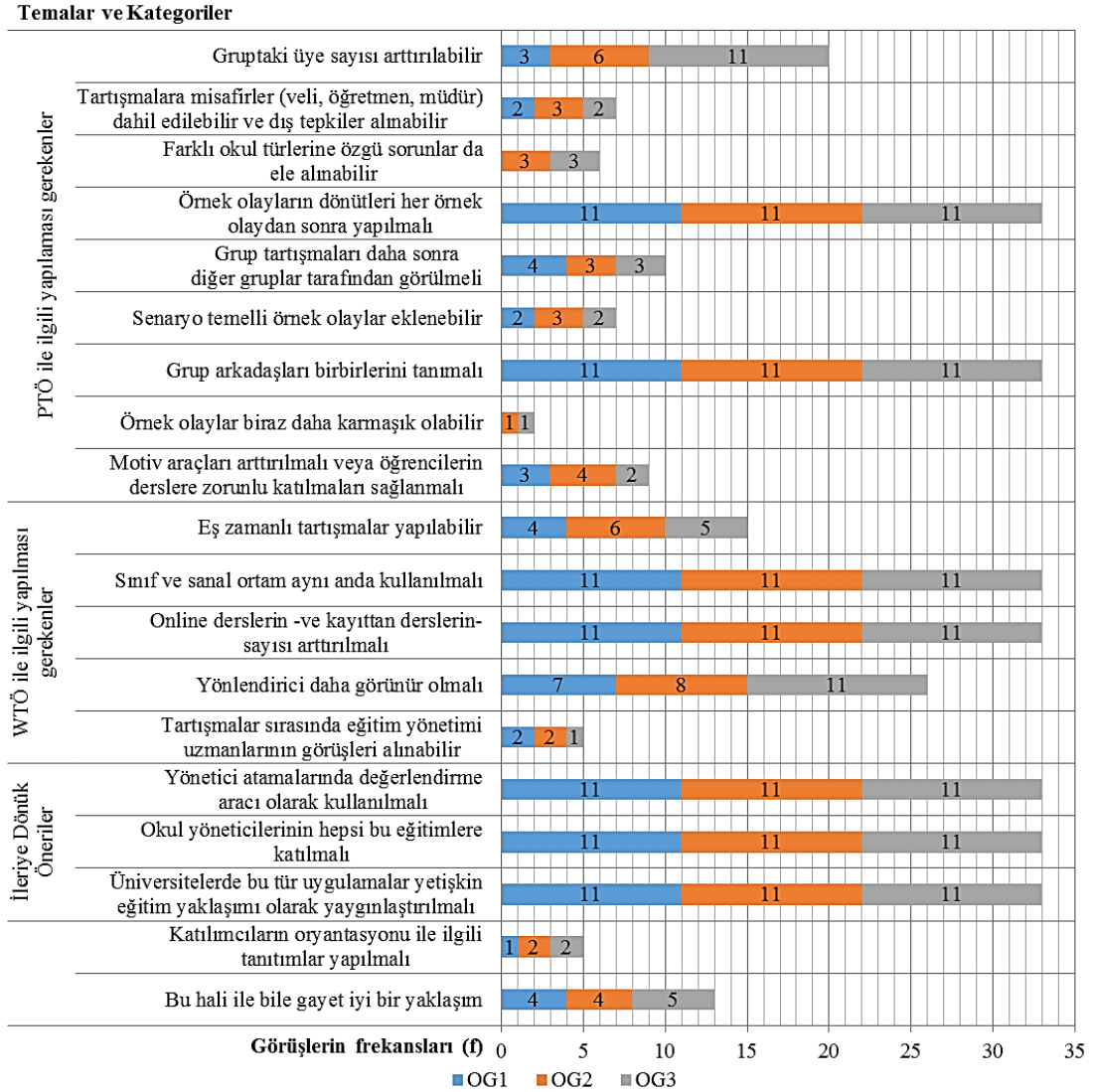
“Gruptaki kişi sayısının yetersizliği ... dönütlerin kısa sürede olmaması dezavantaj olarak görülebilir. Dönütlerin aynı hafta olmaması, grup çalışmalarına aktif ve yeterli katılımın olmaması” (OG3-ZP).

“Yüzyüze ortamın havasının olmaması yani jest ve mimiklerin olmaması” (OG2-YB).

4.2.2.4. WT-PTOYE Programının Geliştirilmesine İlişkin Görüşler

Düzenlenen eğitim programının geliştirilmesine yönelik katılımcı önerilerini belirlemek amacı ile katılımcılara “*WT-PTOYE programının daha etkili şekilde uygulanması için neler yapılabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Önerilere ilişkin görüşler, *PTÖ ile ilgili yapılması gerekenler, WTÖ ile ilgili yapılması gerekenler ve ileriye dönük öneriler* olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve temalara ilişkin kategoriler Şekil 25’te gösterildiği gibidir.

Şekil 25. WT-PTOYE Programının Geliştirilmesine Yönelik Görüşler



Şekil 25'te görüldüğü gibi katılımcı görüşleri *ileriye dönük öneriler*, *WTÖ ile ilgili yapılması gerekenler* ve *PTÖ ile ilgili yapılması gerekenler* olmak üzere 3 temaya ayrılmıştır.

PTÖ ile ilgili yapılması gerekenler teması altında bütün katılımcılar (f=33) grup üyeleri birbirlerini tanırlarsa ve senaryoların değerlendirmeleri her senaryodan sonra yapılırsa eğitimin daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Programın geliştirilmesi için katılımcılar tarafından belirtilen diğer öneriler ise *gruptaki üye sayısı artırılabilir* (f=20), *grup tartışmaları -daha sonra- diğer gruplar tarafından görülmeli* (f=10), *motiv araçları artırılmalı veya öğrencilerin derslere zorunlu katılmaları sağlanmalı* (f=9), *animasyon temelli senaryolar eklenebilir* (f=7), *tartışmalara misafirler (veli, öğretmen, müdür) dahil edilebilir ve dış tepkiler alınabilir* (f=7), *farklı okul türlerine özgü*

sorunlar da ele alınabilir (f=6) ve senaryolar biraz daha karmaşık olabilir (f=2) şeklindedir.

PTÖ ile ilgili yapılması gerekenler temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Grup sayısı azaltılıp, üye sayısı artırılabilirdi. Ayrıca gruptaki bazı arkadaşlar çok pasifti. Onların motive edilmesi için ödül veya ceza sistemi uygulanmalı. Diğer gruptaki arkadaşların sorunlara yönelik verdikleri cevapları merak ediyordum. Diğer grupların tartışmaları da bize açılsaydı, onları da görebilseydik iyi olurdu” (OG3-ZP).

“Senaryolar teorik bilgilerin yanında görsel ve videolu çalışmalarla daha fazla somutlaştırılabilirdi. Kişisel yorumları grup üyeleri görebilmeliydi. Sınıf içinde senaryonin yüzü yüzde tartışılması etkili olabilirdi” (OG2-AG).

“Sınıf ortamındaki dersten farklı olarak grup arkadaşlarının bazılarını tanıma şansının olmaması... Her senaryonun bitiminden sonra kendi eksik ve doğru yönlerimizi görmek için konu ile ilgili bir değerlendirmenin olmaması” (OG2-SKT).

“Senaryo sayısı ve çeşidi arttırılırsa teorik içerikli kurs programlarının önüne geçilmiş olur. Hatta yazıyı okumaktansa senaryolaştırılmış bir sorun daha çok dikkat çekecektir. Karşılaşılan problemlerle daha çabuk karşılaşılmasını sağlar” (OG1-NTA)

“Bence bu sistem insanları motive etmek için haftanın yorumu, haftanın en aktif üyesi gibi eklentilerle geliştirilebilir” (OG2-İHÇ).

“Bende farklı düşünme biçimleri geliştirdi. Özellikle senaryolar genişletilirse ve biraz daha karmaşıklaştırılırsa pratik düşünme becerilerinin daha çok gelişmesine neden olur. Ayrıca tanımadıklarım vardı kim kimdi bilmediğim için sıkıntı yarattı... Gruptaki kişi sayısı arttırılırsa fayda sağlar” (OG2-HT).

WTÖ ile ilgili yapılması gerekenler temasında, “online derslerin ve kayıttan derslerin sayısı arttırılmalı” önerisi ile “sınıf ve sanal ortam aynı anda kullanılmalı” önerisi bütün katılımcılar (f=33) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların belirttiği diğer öneriler ise “yönlendirici daha görünür olmalı” (f=26), “eş zamanlı tartışmalar yapılabilir” (f=15) ve “tartışmalar sırasında eğitim yönetimi uzmanlarının görüşleri alınabilir” (f=5) şeklindedir.

WTÖ ile ilgili yapılması gerekenler temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“...Video konferans şeklinde derslerin sayısı arttırılmalı. Grup üyeleri belirli saatte yine bir araya gelmelerini sağlamaları için bir düzenleme yapılmalıydı” (OG1-GC).

“Yöntem hem yüz yüze hem de sanal olmalıydı. Ortamlar birbirini desteklemeliydi. Verim daha çok artardı” (OG1-YCE, OG3-ZP, OG3-EÖ, OG3-CA).

“Kayıttan ders sayısı arttırılmalı. Öğretim üyesini daha çok görebilseydik...” (OG3-LŞ).

“Görsel videoların sayısı arttırılabilir... Örnek olaylar simülasyonlar haline getirilseydi daha iyi olurdu” (OG3-ZP).

“...motivasyon araçları arttırılmalı. Sitedeki yöntemlerin her zamanki uzaktan eğitim araçlarından farklı olmasından dolayı bu yöntemler ile ilgili daha detaylı bilgi sağlanmalı. Online dersler arttırılmalı. Her senaryodan sonra profesyonel destek sağlanıp gerçek olması gerekenler öğretim elemanı tarafından belirtilmeliydi” (OG2-YB).

“...senaryolar okuma ile sunulması sıkıcı değildi ama animasyon teknikleri ile de başkalaştırılabilir. Grup arkadaşları ile online tartışmalar sağlanabilirdi. En azından problemlerin tespiti ve çözümünde video chat şeklinde tartışılırdı” (OG1-MH).

“Sorunların çözümü sırasında her hafta gruplara misafir katılımcı (bir eğitim uzmanı, veli veya bir okul yöneticisi) dahil edilebilirdi...” (OG1-YCE, OG3-ZP).

İleriye dönük öneriler teması altında, bütün katılımcılar (f=33) üniversitelerde bu tür uygulamaların yetişkin eğitim yaklaşımı olarak yaygınlaştırılması gerektiği ve okul yöneticilerinin bu eğitimlere katılmalarının gerektiği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca katılımcılar problem temelli senaryoların yönetici atamalarında da etkili bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

İleriye dönük öneriler temasında öne çıkan görüşler aşağıdaki gibidir:

“Hizmet içi eğitimlerin ne kadar eğlenceli olduğunu biliriz (!) Hizmet içi eğitimler bana hiçbir şey kazandırmadı. Aaa bu ne güzelmiş dediğim hiçbir şey olmadı. Yönetici yetiştirirken bu tip çalışmaların yapılması, kurslar ve programlar sıkıcıdır tabusunun yıkılmasını sağlar diye düşünüyorum... Müdür adaylarının elenmeleri için, yönetici değerlendirmeleri ve yükselmeleri için kullanılabilir. Yöneticilerin kendi müdür yardımcılarını seçerken okullarda kullanılabilir” (OG1-NTA).

“... Bu tür bir eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmelerinde -daha yapılandırıcı, daha aktif ve daha öğrenci merkezli olduğundan- kesinlikle daha verimli olacaktır” (OG2-TG).

Yukarıda belirtilen görüşler dışında katılımcılar, düzenlenen programa yabancı olduklarını bu yüzden oryantasyon süresinin uzatılması gerektiğini veya programın tanıtımı için daha farklı yöntemlerin kullanılabileceğini (f=5) önermişler, ancak katıldıkları programın bu hali ile bile gayet iyi olduğunu (f=13) belirtmişlerdir.

“Beğenmediğim her hangi bir yönü yok. Ufak tefek aksaklıklara rağmen bence gayet güzel bir programdı. Emeği geçenlere teşekkürlerimi sunuyorum” (OG2-SKT).

“Teknik olarak birçok değişiklik yapılabilir fakat benim ihtiyaçlarımı yeterince karşıladı. Kapasitem açısından eklenecek pek bişey düşünemiyorum” (OG2-TG).

“İlk haftalarda acemiydik, yorumlarımız ve sistemin ilerleyişi zamanla oturdu. Daha iyi yorumlar yapmaya başladık. Yöntemin yeni olması biraz acemiliğimize geldi ama gerçekten iyi bir eğitim süreciydi. Bir daha katılmayı çok isterim” (OG2-Cİ, OG2-AT).

“Yönteme yabancı olmak verimimizi düşürdü...” (OG1-ME, OG1-YCE).

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

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. 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 yöneticilerini yetiştirme sorunu sadece Türkiye’de değil dünyada da önemli bir sorundur. Eğitimde başarılı olan ülkeler yönetici yetiştirmede yeni anlayışlar konusunda çalışmalar yürütürken, Türkiye’deki araştırmalar ağırlıklı olarak yaşanan sorunları tanımlamaya yönelmiştir. Yapılan teorik çalışmaların yetersiz ve sorun temelli olması uygulamaya ilişkin somut önerilerin ortaya konulamaması ile sonuçlanmıştır. Örneğin, Türkiye’de -gelişmiş ülkelerdeki gibi- öğretmenler arasından okul yöneticileri atanmakta, ancak bu yöneticilerin yetiştirilmeleri sadece hizmet içi eğitimlerle sağlanmaktadır ve bu eğitimler ile ilgili yapılan eleştirilerin yoğunlaştığı nokta ise teori ve uygulama arasındaki ilişkinin yeterince kurulamamasıdır. Okul yöneticisi yetiştirme programlarında uygulama ağırlıklı yöntem ve tekniklerin azlığı ile okul yöneticilerinin en fazla okul yöneticiliği ve yaratıcı sorun çözme konusunda yetiştirmeye ihtiyaç duymaları, bu sorunların uzantısıdır. Çünkü okul yöneticileri yetiştirilmeleri sırasında teori ağırlıklı eğitim almakta ve edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştürmekte zorlanmaktadırlar.

Bridges ve Hallinger (1992), Copland (1999), Donaldson (2008), Smith (2005), Tanner ve diğerleri (1995) problem temelli öğrenmeyi (PTÖ), bu sorunun çözümü için okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılması gereken ideal bir yöntem olarak belirtmektedirler. Çünkü bu araştırmacılara göre PTÖ, okul yöneticilerinin gelecekte karşılaşabilecekleri gerçek yönetsel problemlerle daha önceden tanışmalarını, bu sorunların çözümüne yönelik sağlam bir bilişsel temel oluşturmalarını ve edindikleri bilgiyi uygulayarak becerilerini arttırmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır. Gelişmiş ülkelerde örgütsel gelişme ile yönetim alanlarında yetişkin eğitimi yaklaşımı olarak sıkça kullanılan bu yaklaşımın, bireylerin problem çözme becerilerini, çözümü

uygulama becerilerini, işbirliğini kolaylaştıran liderlik becerilerini, duygusal kapasitelerini, mesleğe ilişkin tutumlarını ve öz-yönelimli öğrenme becerilerini geliştirme gibi güçlü yönleri ile yönetici yetiştirme programlarının eksik taraflarını giderebileceği umulmaktadır.

Öğrenme ve gelişim uygulayıcıları ve yönetim eğitimcileri tarafından deneyim merkezli yaklaşımların kullanımının giderek artmasıyla PTÖ'nün ilgili alanda nasıl uygulanacağına, tasarlanacağına ve değerlendirileceğine ilgi giderek artmaya başlamıştır (Scott, 2014). Bu tez çalışmasının amacı da, bilgiyi ve teoriyi etkili kullanabilen ve uygulamaya dönüştürebilen okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için kuramsal bilgi ağırlıklı yönetici yetiştirme programlarına alternatif, uygulamalardan teorik bilginin edinimini sağlayan bir okul yöneticisi yetiştirme modeli oluşturmak ve bu modelin okul yöneticilerinin öz-yeterlik inançlarına, web tabanlı öğrenmeye ve yöneticilik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirleyerek modelin etkililiğini ortaya koymaktır.

Modelde PTÖ yaklaşımının kullanıldığı, zamandan ve mekândan bağımsız, okul yöneticilerinin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri web tabanlı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. PTÖ'nün yönetici eğitiminde kullanımına ilişkin çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Hallinger ve Lu, 2011; Scott, 2014). Dolayısıyla, bu çalışmanın alana en önemli katkısı, birçok alan uzmanı tarafından eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için önerilen bu yaklaşımı deneysel araştırma yaklaşımı ile ele alınmasıdır.

Bu bölümdeki alt başlıklarda, oluşturulan model kapsamında gerçekleştirilen eğitim sürecinin öncesinde ve sonrasında toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1. WT-PTOYE Programının Katılımcıların Öz-Yeterlik İnancına Etkisi

Eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının öz-yeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yok iken, eğitim süreci sonunda öz-yeterlik inanç ortalamalarında orta düzeyde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinde sontest lehine anlamlı farklılık olduğu da tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların sonuçlarına göre; eğitim sürecinin, katılımcıların genel ve mesleki öz-yeterlik

inançlarının, öz farkındalıklarının ve duyarlıklarının artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılmış çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Örneğin, Brownell ve Jameson'e (2004) göre; PTÖ'nün merkezi hedeflerinden biri öğrenenlerin öz-farkındalıklarının ve öz yönetimlerinin artırılmasıdır. Bu bakımdan PTÖ'de oluşturulan senaryoların gerçekçi olması ve katılımcıların deneyimlerini yansıtması önemli bir durumdur (Hmelo-Silver, 2004). Scott (2014) çalışmasında öz-yeterlilik inancının deneysel öğrenme ile alakalı olduğunu ileri sürmüş ve işbirlikçi -takım ile öğrenme etkinliklerinin PTÖ'nün çıktıklarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Darling-Hammond ve diğerleri (2007) yaptıkları çalışmada yenilikçi ve kaliteli programlarda yetişen okul yöneticilerinin işlerine daha adanmış ve işlerinde daha etkili olduklarını belirterek yetiştirme programlarında yöneticilerin öz-yeterliliklerinin geliştirilmesine vurgu yapmışlardır. Versland'ın (2009) okul yöneticilerinin öz-yeterlilik inançları ile yetiştirme programları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada yetiştirme programlarının deneyimlerle beslenmiş olmasının önemli olduğu ve gerçek öğrenme deneyimleri, ilişkiler, motivasyon ve liderlik deneyimleri gibi fırsatlar sunan programların okul yöneticilerinin öz-yeterliliklerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Delaney ve diğerlerinin (2015) geleneksel yönetici geliştirme programlarından PTÖ'nün kullanıldığı bir programa nasıl geçilebileceğine ışık tutan çalışmalarında pilot bir program hazırlanmıştır. Çalışmada PTÖ'nün tüm katılımcıların öz farkındalık düzeylerinde genel bir iyileşmeye neden olduğu görülmüştür.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre; deney grubunda yer alan katılımcılar WT-PTOYE süreci sonunda başkaları ile empati kurma, olayları farklı perspektiflerden değerlendirebilme, sorunlara çabuk, pratik, etkili ve sistemli çözümler üretebilme gibi genel öz-yeterliliklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar artık okul yöneticiliğinin gereklerini bildiklerine, yönetsel sorunları profesyonel olarak çözebileceklerine, diğerlerinin tecrübelerini tecrübe etmelerinin kendilerine olan güveni arttırdığına, etkili ve hızlı karar verebileceklerine, yönetsel sorunları kolektif çözebileceklerine, detaylı eylem planları hazırlayabileceklerine yönelik mesleki öz-yeterliliklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, deney grubundaki katılımcıların öz-yeterlilik inançlarında sınıt test lehine meydana gelen değişimi desteklemektedir. Katılımcıların öz yönlendirmeli araştırmalar yapabilecekleri, akademik tartışma becerilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve akademik yazma becerilerinin geliştiği

yönündeki görüşleri de öz-yeterlik inançlarındaki meydana gelen değişimin açıklanmasına yardımcı olan bir diğer sonuçtur.

Çalışmada okul yöneticilerinin öz-yeterliklerinin gelişmesi ile ilgili elde edilen sonuçlar alanyazında yapılmış çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Brown, Lawless ve Boyer (2013) tarafından yapılan çalışmada, web tabanlı problem temelli bir öğrenme ortamının öğrenenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Dalby (2005) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların güven duygularında ve işyerindeki yeni öğrenmelere ve iletişim becerilerine ilişkin öz-yeterliklerinde anlamlı bir değişim olduğu görülmüştür. Macrae (2000) tarafından gerçekleştirilen AR-GE projesinde, PTÖ'nün karmaşık sorunların işbirliği ile çözülmesi, toplantı gündemi geliştirilmesi ve büyük ölçekli projelerin yönetilmesi gibi konuların öğrenilmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

5.1.2. WT-PTOYE Programının Katılımcıların Yöneticilik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi

Çalışmanın deneysel olarak yürütülen bölümünde, uygulanan eğitim sürecinin katılımcıların yöneticilik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkileri; *yöneticiliğe yönelik inançlar*, *mesleğe bağlılık* ve *iş doyumunu* şeklinde üç boyutta ele alınmıştır.

Eğitim süreci öncesinde kontrol ve deney gruplarının yöneticiliğe yönelik inançları arasında anlamlı bir farklılık yok iken, eğitim süreci sonunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık meydana geldiği saptanmıştır. Kontrol grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık meydana gelmezken, deney grubundaki katılımcıların eğitim süreci öncesinde ve sonrasında yöneticiliğe yönelik inançlarında sönest lehine anlamlı farklılık meydana gelmiştir.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan katılımcıların hem eğitim süreci öncesinde hem de eğitim süreci sonrasında iş doyum düzeyleri benzerlik göstermiştir. Yani, eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasında her iki grubun iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak eğitim süreci öncesinde kontrol grubunun iş doyum düzeyi, deney grubunun iş doyum düzeyine göre daha yüksek iken, eğitim süreci sonunda deney grubunun iş doyum düzeyinin kontrol grubunun iş doyum düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim süreci

sonrasında deney grubundaki katılımcıların iş doyumlarında sontest lehine orta düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan katılımcıların hem eğitim süreci öncesinde hem de eğitim süreci sonrasında mesleğe bağlılık düzeyleri benzerlik göstermiştir. Yani eğitim süreci öncesinde ve eğitim süreci sonrasında her iki grubun mesleğe bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Deney grubundaki katılımcılar ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; eğitim süreci, katılımcıların okul yöneticiliğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ve okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ile ilgili duyarlıklarını arttırmıştır. Katılımcılar, yöneticiliğin yetenek gerektiren bir meslek olduğunu, mesleğe bakışlarının değiştiğini ve mesleki ilgilerinin arttığını, öz değerlendirmeler yapabildiklerini, yanlışlarının, doğrularının ve bilmediklerinin farkına vardıklarını, yeterliklerini geliştirebileceklerini, yöneticiliğin kolektif bir bilinç gerektirdiğini ve yönetsel sorunların farklı perspektiflerden ele alınmasının gerektiğini dile getirmişlerdir.

Deney grubundaki katılımcılar, ayrıca örgütsel iletişimin önemi, okulun açık bir sistem olduğu ve çevreden soyutlanamayacağı, örgütsel yanlışlıkların farkına varılması, paydaş zenginliğinin önemi ve göz ardı edilmemesinin gerektiği, vizyon ve misyonun önemi ve okulların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği gibi bazı örgüt ile ilgili farkındalıklarının arttığını da ifade etmişlerdir. Bu görüşler, eğitim süreci sonunda yöneticiliğe yönelik inanç ve iş doyumunda deney grubu lehine olan değişimi desteklemektedir.

Alanyazında doğrudan PTÖ'nün mesleğe ilişkin tutum üzerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak mesleğe yönelik tutumlar ile öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Winter, Rinehart ve Munoz (2002) çalışmalarında okul yöneticisi adaylarının mesleki becerilerinin ve öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesinde yetiştirme programlarının önemli olduğuna işaret ederek, adayların mesleki yeteneklerine ilişkin öz-algılarının okul yöneticiliğine başvurularındaki -istekliliklerinin- en güçlü belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Klassen ve Chiu'nun (2010) çalışmalarında öğretmenlerin iş doyumları ile öz-yeterlik inançları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Alessandri ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında, işe bağlılık ile iş performansı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu

doğrulanmıştır. Çalışmada güçlü bir yeterlik duygusunun, bir hedefe ulaşmak için çabaların sürdürülmesinde ve yeterliğin sağlamlasında önemli bir motivasyon faktörü olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar, zayıf yeterliği de çabaların başarılarla dönüşümünü tehlikeye atan bir duygu durum olduğunu belirtmişlerdir.

Federici ve Skaalvik (2011) ve Tschannen-Moran ve Gareis (2005) tarafından yapılan ilişkisel çalışmalarda okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile işle bütünleşmeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Federici ve Skaalvik (2011) tarafından yapılan çalışmada ayrıca öz-yeterliğin bir okul yöneticisinin işe devamlılığını, çabasını, engellere karşı dayanıklılığını ve mesleki performansını etkileyen önemli bir öge olduğu da belirtilmiştir. Federici ve Skaalvik (2012) tarafından yapılan bir başka çalışmada da bir okul yöneticisinin öz-yeterlik inancı ile motivasyonu ve iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki; tükenmişlik ve işten ayrılma isteği arasında da negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Federici'nin (2013) başka bir çalışmasında da okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ve algılanan mesleki özerkliklerinin, yöneticilerin iş doyumları ile olumlu ilişki olduğu görülmüştür.

Aktürk (2012) insanların olumlu tutum içerisinde olduklarında öğrenme konusunda daha iyi bir performans sergilediklerini ve insanların bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının da öğrenme ürünlerini etkilediğini belirtmektedir. İş performansını etkileyen öz-yeterlik inancının da, mesleğe ilişkin tutumu ile olumlu pozitif bir ilişkisi vardır. Öz-yeterlik inancının gelişmesinde etkisi çeşitli çalışmalarla ortaya konan PTÖ yaklaşımının, katılımcıların mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine de önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Çünkü Lee'nin de belirttiği gibi (2005, s.490) öz-yeterlik, bireyin bir işi gerçekleştirmek için kendinde algıladığı kapasitenin kişisel değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Bandura'ya (1997) göre de öz-yeterlik inancı yüksek olan insanların yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek zorunda oldukları durumlardan kaçmadıklarını ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlı davrandıklarını, düşük öz-yeterlik inançlarına sahip bireylerin ise belli görevleri yerine getirmede gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşadıklarını belirtmiştir. Virga da (2012) öz-yeterlik inancı yüksek olan okul yöneticilerinin çalışanları ve kendileri için yüksek hedefler belirlediklerini vurgulamıştır. Bu nedenle öz-yeterlik, genel kişilik özelliklerinin iş performansına nasıl etki ettiğini anlamayı

sağlayan inançlardır (Alessandri ve diğerleri, 2014) ve mesleğe bağlılık (Bakker, 2011) ve daha iyi iş performansı sergileme ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1997).

PTÖ, öğrenenlerin mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olsa da, yeterli –ehil- bir iş performansı öz-yeterlik inancı gerektirir (Dunlap, 2005). Başka bir ifade ile becerilerin kazanılması performans gerçekleşmesine neden olabilir, ancak öz-yeterlilik olmadan bir performans teşebbüse dönüşemeyebilir (Mager,1992). Dunlap'ın (2005) çalışmasında da, problem temelli bir öğrenme ortamının problemler üzerinde çalışmayı gerektirdiğinden dolayı öğrenenlerin uzmanlık bilgilerini, problem çözme yeterliliklerini, yaşam boyu öğrenme becerilerini ve grup katılım becerilerini geliştirerek mesleklerine hazırlanmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada PTÖ'nün gerçek ortam ve işyeri gereksinimlerini yansıtan öğrenme ve problem çözme etkinlikleri ile öğrenenleri motive ederek katılımcıların mesleklerinde etkin olarak çalışmalarını için kendilerini hazır hissetmeleri yönünde olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabildiği ortaya çıkmıştır. Bu da çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

5.1.3. WT-PTOYE Programının Katılımcıların Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi

Uygulanan eğitim sürecinin deney grubundaki katılımcıların web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarında meydana getirdiği değişimler, *WTÖ'nün etkililiği* ve *WTÖ'ye karşı direnme* olmak üzere iki boyutta incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; eğitim sürecinin, deney grubundaki katılımcıların web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Eğitim programı sonunda katılımcıların hem WTÖ'nün etkililiği hem de WTÖ'ye karşı direnme ile ilgili tutumlarında sönest lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir.

Deney grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; uygulanan eğitim süreci, bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı ön yargıların giderilmesine ve web tabanlı öğrenmeye ilişkin yatkınlıklarının artmasına neden olmuştur. Ayrıca kullanılan yaklaşımın zamandan ve mekândan bağımsız olması, ekonomik olması, fikirlerin daha rahat ifade edilmesi, bilgiye rahat ulaşılması ve eşzamanlı derslerin sonradan tekrar izlenebilmesi katılımcılar tarafından web tabanlı öğrenmenin sağladığı avantajlar olarak belirtilmiştir. Anılan bu avantajlar, katılımcıların

web tabanlı öğrenmeye yönelik olumlu tutumların gelişmesini etkileyen faktörler olarak belirtilebilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da, web tabanlı problem temelli bir ortamda duyguların rahat ifade edildiği (Crawford, 2011), sınırsız kaynağa ulaşılabilirdiği, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları sunulduğu (Özdemir, 2005) ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Guy ve Lownes-Jackson (2010) uzaktan eğitim stratejilerinin öğrencilerde internet taraması, bilgisayar okuryazarlığı, öz yönelimli çalışma ve araştırma becerisi gibi bazı teknik yeterlikleri kazandırmasının yanında teknolojik bakımdan öz-yeterliklerinin artmasını sağladığını; Turney, Robinson, Lee ve Soutar (2009) ise zaman ve uzaklık gibi dezavantajları ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Tekedere'nin (2009) ve Yeniad'ın (2011) yaptığı çalışmalarda, web tabanlı problem temelli öğrenmenin web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumları pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Belirtilen çalışmalarda ortaya çıkan web tabanlı öğrenmeye ilişkin tutumlar ile tarafımızdan yapılan çalışmanın sonuçları birbirlerini desteklemektedir.

5.1.4. WT-PTOYE Programının Etkililiği

Düzenlenen programın *lider odaklılık özelliği, aktif ve öğrenci merkezli öğretim özelliği ve zengin içerik yansıma özelliği* bakımından katılımcıların eğitim ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşıladığı ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki katılımcıların görüşlerine göre; düzenlenen eğitim programı öğrenmede kalıcılığı sağlayan, dikkat çekici ve eğlenceli, problem çözme becerisini geliştiren, öğrenci merkezli, yapılandırmacı, işbirlikli, klasik yöntemlere alternatif, kritik düşünme becerisi gerektiren, ilginin daima diri kalmasını sağlayan, öğrenme ortamını zenginleştiren yenilikçi bir uygulamadır.

Programın etkililiğine ilişkin bu sonuçlar, başka çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına göre; PTÖ web tabanlı öğrenme ile harmanlandığında, öğrenenlerin bilgilerini yapılandırma (Oliver ve Omari, 1999); işbirlikli (Oliver ve Omari, 1999; Sherwood, 2004; Özdemir, 2005; Crawford, 2011; Jong, Verstegen, Tan ve O'Connor, 2012; Scott, 2014); güncellenebilir (Özdemir, 2005); esnek (Kaptan ve Korkmaz, 2001; Özdemir, 2005; Loyens, Magda ve Rikers, 2008; Crawford, 2011), gerçekçi, eğlenceli, etkin, ilginç, eğlenceli, kabul edilebilir ve işlevsel öğrenme ortamları sunma (Oliver ve Omari, 1999; Cooke ve Moyle, 2002;

Taradi ve diğeri, 2005; Walker ve Leary, 2009; Jong ve diğeri, 2012); öğrenenlerin memnuniyetini ve motivasyonunu artırma (Sherwood, 2004; Taradi ve diğeri, 2005; Özdemir, 2005; Crawford, 2011; Jong ve diğeri, 2012); öğrenenlerin farklı perspektiflerden bakma (Brownel ve Jameson, 2004); problem çözme becerilerini (Sherwood, 2004; Bigelow, 2004; Smith, 2005; Dalby, 2005) ve kritik (eleştirel) düşünmeyi geliştirme (Cooke ve Moyle, 2002; Özdemir, 2005; Venkatraman ve Krishnamurthy, 2008; Crawford, 2011) gibi konularda etkili olduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmaların sonuçlarına göre de PTÖ öğrenci merkezli, yenilikçi (Delaney, ve diğeri, 2015), klasik yöntemlere alternatif (Jong ve diğeri, 2012) bir yetişkin eğitimi yaklaşımıdır (Jong ve diğeri, 2012).

WT-PTOYE süreci katılımcılar tarafından; öğrenilenlerin davranışa dönüştürülmesini, ihtiyaç duyulanların öğrenilmesini, tecrübelerin tecrübe edilmesini ve sosyal öğrenmenin meydana gelmesini sağlayan bir yetişkin eğitimi yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, yapılan diğer araştırmalardaki PTÖ'nün ihtiyaç duyulanların öğrenilmesine katkı sağladığı (Cooke ve Moyle, 2002; Jong ve diğeri, 2012); davranış değişikliği meydana getirdiği ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı (Brownel ve Jameson, 2004) yönündeki sonuçlar ile örtüşmektedir.

Çalışma sonunda eğitim programında problem temelli öğrenmenin kullanılması ile web tabanlı öğrenmenin dezavantajlarının da avantaja dönüştüğü görülmüştür. Bu harmanlanmış yaklaşımın katılımcılarda sosyal etkileşimi artırması, yönlendiricinin ve katılımcının daima aktif olmalarını sağlaması, katılımcıları sürekli araştırmaya teşvik etmesi ve katılımcılarda kolektif bilincinin yerleşmesi gibi önemli etkileri olmuştur. Alanyazındaki bazı araştırmalar (Jong ve diğeri, 2012; Ellaway ve Masters, 2008) bilginin dönüşümü sırasında çevrimiçi öğrenmenin tek başına yeterli olmadığını, öğrenci esnekliğinin ancak öğrenci merkezli yaklaşımlarla harmanlanırsa etkili olabileceğini doğrulamaktadır. Örneğin, Yeniad'ın (2011) çalışmasında web tabanlı öğrenmeye katılanlar web tabanlı öğrenmenin zor ve sıkıcı olduğu ve etkileşimi azalttığı yönünde görüşler bildirirken, Jung, Choi, Lim ve Leem (2012) tarafından lisans öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrenci gruplarının sosyal veya işbirlikli etkileşimli web tabanlı deneyimlerinden dolayı web tabanlı öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca çevrimiçi tartışmalarda öğretim elemanları ile sosyal etkileşimler ve akranlar ile işbirlikçi etkileşimler sayesinde

yetişkin öğrencilerin öğrenmelerinin ve aktif katılımlarının da artırdığı vurgulanmıştır. Edwards ve diğerleri (1999) tarafından yapılan deneysel çalışmada da PTÖ'nün uzaktan eğitimin dezavantajlarını azaltan bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Jong ve diğerleri (2012) ve McInden, McCall, Hinton ve Weston'un (2006) çalışmalarında çevrimiçi PTÖ'nün katılımcıları daha fazla düşünmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Kullanılan Yöntemlerin Katılımcıların Öğrenme Tutumlarına Etkisi

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; web tabanlı öğrenme ve problem temelli öğrenme yaklaşımlarının bir arada kullanılmasının, katılımcıların öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Deney grubundaki katılımcılar, eğitim sürecinin yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğuna, imkânlar dâhilinde, mekândan ve zamandan bağımsız öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına önemli etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. İfade edilen bu görüşler kullanılan öğrenme yaklaşımının doğasından kaynaklanmaktadır. Hmelo-Silver (2004) ve Dunlap'ın (2005) çalışmaları PTÖ'nün öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucunu desteklemektedir.

Katılımcılar öğrenme beklentilerine ilişkin olarak ihtiyaç olanı öğrendiklerini, öğrenme hızlarına uygun olduğunu, farkındalıklarının arttığını, öz-yeterliklerinde değişim meydana geldiğini, işle ilgili motivasyonlarının arttığını, etkili ve doğru karar vermelerine katkı sağladığını, iletişim becerilerinin geliştiğini, teori ile uygulama arasındaki bağın kurulmasında önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu tepkiler, katılımcıların öğrenmeyle ilgili beklentilerinin karşılandığı ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar, ortaya çıkan bu bulguları desteklemektedir. Diğer çalışmaların bulgularına göre; yönetim eğitimi alanında PTÖ'yü kullanma, öğrenenlerin meslekleri için yararlı bilgileri edinmelerinde (Sherwood, 2004) ve etkili karar vermelerinde (Smith, 2005; Bigelow, 2004), farkındalıklarının artmasında (Dalby, 2005; Scott, 2014), iletişim becerilerinin gelişmesinde (Taradi ve diğerlerinin, 2005) önemli katkılar sağlamaktadır.

Çalışmadan elde edilen başka bir sonuç ise; web tabanlı PTÖ yaklaşımının, deney grubundaki katılımcıların öğrenmeye açıklık durumlarında olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olmasıdır. Örneğin, katılımcılar eğitim süreci sonunda; geçerli ve

güncel bilgilerden faydalanma, yeni bilgileri eski bilgilerin üzerine inşa etme, deneyimlerden öğrenme, kaynak yelpazesinden faydalanma, soyut kavramları somutlaştırma, mantık yürütme, çözüm odaklı bilgileri edinme, sorunları akademik olarak dile getirme, problem çözme becerisi kazanma, öğrenmeden zevk alma, yeni şeyler öğrenmeyi isteme ve hazır olma, sahaya inerek ve işe vuruk öğrenme, akran destekli, öz yönelimli, kalıcı, rahat, esnek ve kolay öğrenme gibi kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgular, alanyazındaki çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda; web tabanlı problem temelli bir ortamın, motive edici olduğu ve bu nedenle öğrenenlerin düşünme ve öğrenme becerilerinin gelişmesini sağladığı (Cooke ve Moyle, 2002; Hmelo-Silver, 2004; Bigelow (2004); Sherwood, 2004; Taradi ve diğerleri, 2005; Smith, 2005; Özdemir, 2005; Venkatraman ve Krishnamurthy, 2008; Scott, 2014); eğitim materyallerine ve kaynaklarına daha çabuk ulaşılmasını sağladığı (Taradi ve diğerleri, 2005; Özdemir, 2005; Valaitis, Sword, Jones ve Hodges, 2005); katılımcıların daha iyi iletişim kurmalarını sağladığı (Taradi ve diğerleri, 2005; Özdemir, 2005); öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek öz yönelimli öğrenmelerini desteklediği (Cooke ve Moyle, 2002; Sherwood, 2004; Hmelo-Silver, 2004; Dalby, 2005; Loyens ve diğerleri, 2008; Scott, 2014); gelecekte karşılaşacakları problemlere adapte olmalarını sağladığı ve teoriyi uygulamaya transfer etmelerine yardımcı olduğu (Cooke ve Moyle, 2002; Sherwood, 2004; Beadle ve Santy, 2008); senaryoları veya sorunları rahatlıkla güncellenebilmesine imkân tanıdığı (Özdemir, 2005); öğrenmede esneklik kazandırdığı (Hmelo-Silver, 2004; Valaitis ve diğerleri, 2005); akran desteğinden (Valaitis ve diğerleri, 2005) ve grup üyelerinin deneyimlerinden faydalanılmasını sağladığı (Delaney ve diğerleri, 2015) ortaya konmuştur. Ayrıca Hallinger, Showanasai ve Somboonpakorn (2009) tarafından yapılan deneysel çalışmada PTÖ'den faydalanılan dersin daha etkili ve uygulama odaklı olduğu, aktif ve işbirlikli öğrenmeye teşvik ettiği; Hallinger ve Lu (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada PTÖ derslerinin katılım, eylem yönelimli öğrenme, öğrenci katılımı, değerlendirme ve geribildirimlere ilişkin önemli katkılar sağladığı ortaya konmuştur. Hallinger ve Lu'nun (2013) çalışmalarında da iyi tasarlanmış problem temelli öğretimin öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik ettiği ve öğrencilerin katılımını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.6. WT-PTOYE Programının Dezavantajları ve Karşılaşılan Sorunlar

WT-PTOYE programının uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar bağlantı sorunları ile teknik sorunlar olarak ifade edilmiştir. Eğitim sürecinin planlama ve uygulama sürecinde Fırat Üniversitesi'nin ÖYS desteğinin olmamasından dolayı, ÖYS (moodle) kişisel bir masaüstü bilgisayara yüklenmiştir. Bu nedenle katılımcılar eğitim portalına bağlanırken ara sıra bağlantı problemleri yaşamışlardır. Bu bağlantı problemi, eğitim portalının güçlü bir alt yapı ile desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Doğan (2011), sistemsel bir aksaklığın insanların performans kaybına yol açacağını, bu yüzden sunucu alt yapısının uzman ekiplerce oluşturulması ve periyodik olarak kontrol edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Alanyazında web tabanlı öğrenmenin dezavantajları ile ilgili yapılan çalışmalarda da (örneğin, Mclinden ve diğerleri 2006; Cook, 2007; Denis, 2003) teknik sorunların bu yaklaşımın dezavantajı olarak belirtilmektedir. Gürsul'un (2008) çalışmasında, çevrimiçi PTÖ ortamındaki öğrenciler, kendi aralarında yaşamış oldukları sorunları sırasıyla internete erişim, karar sürecindeki engeller, teknolojik sıkıntılar ve sorunlar olarak belirtmişlerdir. Mclinden ve diğerlerinin (2006) çalışmalarında da öğrencilerin çoğu ilk senaryoda bağlanma ile ilgili teknik sorunlarla karşılaşmışlardır. Çalışma sonunda katılımcılar ilerleyen zamanlarda PTÖ'nün teknoloji ile birlikte kullanılmasından dolayı bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik yatkınlıklarının artmasına rağmen yine de zaman sıkıntısı yaşadıklarını, teknolojiye ulaşmalarına rağmen kullanmadıklarını ve çevrimiçi etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Örnek olaylardaki problemlerin gerçek yaşam sorunlarının çözümü gibi fazla zaman gerektirmesi ve bütün katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojilerini hızlı kullanma yetisine sahip olmalarını gerektirmesi kullanılan yaklaşımın teknik dezavantajları belirlenmiştir. Kullanılan yaklaşımların doğasından kaynaklanan bu dezavantajların alanyazındaki başka çalışmalarda da yaşandığı görülmüştür. Nelson (1997), Walker ve diğerleri (2011) ve Hmelo-Silver (2012) PTÖ'nün araştırmaya dayalı bir öğretim yaklaşımı olmasından dolayı PTÖ ortamında öğrenme hedeflerine ulaşmanın fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Kaptan ve Korkmaz'ın (2001) çalışmalarında da PTÖ'de sunulan problem durumlarının öğrenciler tarafından çözülmesinin uzun zaman aldığı belirtilmiştir. Crawford'un (2011) çalışmasında da öğrenenler teknik ve zaman sorunları yaşamışlardır. Valaitis ve diğerlerinin (2005)

çalışmalarında da web tabanlı problem temelli ortamda öğrenciler, çevrimiçi ortama adaptasyon dönemi geçirmişler, teknik problemler ve zaman sıkıntısı ile karşılaşmışlar. Çalışmada öğrenciler bu süreci ağır iş yükü olarak algılamış ve çevrimiçi grup kararı vermenin zorluklarını yaşamışlardır. Macrae'nin (2000) çalışmasında da öğrenenlerin zaman sıkıntısı ve gruba aktif katılım ve projenin zamanında teslimi gibi bazı problemlerle yaşadıkları görülmüştür.

Çalışma sonunda ortaya çıkan bir diğer bulgu da; senaryolardaki yönetsel sorunların kimi katılımcıya kolay kimi katılımcıya çok zor gelmesi ve herkesin ihtiyacı olan sorunların (aynı anda) ele alınmamasıdır. Smith (1991) ve Jonassen (2000), PTÖ problem çözme becerisinin, problemin tipi (tam yapılanmamış, soyut, karmaşık olması), sunumu (şekli, içeriği, ipucu) ve bireysel özellikler/farklılıklar (aşinalık, tereddüd, deneyim, yapısal bilgi, prosedürel bilgi, kavramsal bilgi, özel bir akıl yürütme, bilişsel stiller, genel problem çözme stratejileri, özgüven, motivasyon ve azim) gibi faktörlere de bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Scott da (2014) bu çalışmaların bulgularını destekleyerek, PTÖ sürecinde bireysel özelliklerin önemli etkileri olduğunu ve PTÖ'nün problemler etrafında oluşturulduğu için *doğru problem* özelliklerinin seçilmesi kritik bir tasarım adım olduğunu belirtmiştir. Oliver ve Omari'nin (1999) çalışmalarında da PTÖ'nün bilişsel zorluğu nedeni ile bazı öğrencilerin motivasyonlarının azaldığı ve bu durumun öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Belirtilen araştırmaların sonuçları, senaryoların kimi katılımcıya kolay kimi katılımcıya çok zor gelme durumunu hem açıklamakta hem de desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcılar öğrenme sürecinde yönlendiricinin (öğretim üyesinin) tartışmalarda çok aktif olmadığını, yönlendiricinin geribildirimleri veya problem değerlendirmelerini zamanında yapmadığını ve kullanılan yaklaşımın yönlendiricinin sorumluluğu ile iş yükünü arttırdığını belirtmişlerdir. Belirtilen bu sorunlar da eğitimler sırasında kullanılan yaklaşımların (WTÖ ve PTÖ) doğasından kaynaklanan (Delaney ve diğerleri, 2015; Hmelo-Silver, 2012) sorunlardır ve bu sorunlar alanyazındaki başka çalışmalarda da ele alınmıştır. Örneğin, Jung ve diğerleri (2012) çalışmalarında web tabanlı ortamda öğrencileri takip etmenin çok fazla zaman gerektirdiğini, Kaptan ve Korkmaz (2001) PTÖ'nün öğretim üyelerinin iş yükünü daha çok arttırdığını dile getirmişlerdir. Jong ve diğerlerinin (2012) yaptığı

çalışmada da eğitici geribildirimlerinin zamanında yapılmasına ilişkin memnuniyet düzeyinin, çevrimiçi PTÖ öğrencilerinde düşük olduğu görülmüştür. Araştırmacı, bu durumun asenkron etkileşimin doğasından kaynaklandığını ve bunun da beklenen bir sonuç olduğunu belirtmiştir.

Brownell ve Jameson (2004), PTÖ'nün kullanıldığı bir lisansüstü yönetim eğitimi programının öğretim üyelerinin zamanını çok fazla tükettiğini, daha fazla kaynak ve koordinasyon gerektirdiğini ve değerlendirme yapmanın geleneksel yöntemlere göre daha zor olduğunu tespit etmiştir. Delaney ve diğerleri (2015), kendi çalışmalarında karşılaştıkları bu sorunun nedenini şöyle açıklamıştır: “PTÖ yaklaşımında öğretim üyesinin görevi geleneksel yaklaşımdakinden daha zordur ve süreci devam ettirme, öğrenciyi çalıştırma ve kontrol etme, öğretim üyesi açısından sorunlu durumlar arasında yer almaktadır. Ayrıca ilk zamanlarında yönlendirici için süreç sinir bozucu olsa da öğrencilerin sürece alışması ile öğretim üyesinin işi zamanla kolaylaşacaktır.”

Çalışmada; katılımcıların, kullanılan yaklaşıma yabancı olmalarının, eğitim programının etkililiğini sınırlayan önemli bir dezavantaj olduğu tespit edilmiştir. Nelson (1997), Delaney ve diğerleri (2015), Hmelo-Silver ve Derry (2007), Hmelo-Silver (2012) ve Hallinger ve Lu (2012), yeni bir öğrenme yaklaşımının normlarına hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin adapte olmasının zaman aldığını ve bu durumun PTÖ'nün yapısından kaynaklanan zorluk olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre; tartışmaların eş zamanlı yapılmaması, katılımcıların istedikleri zaman internete ulaşamamaları ve gerçek sınıf ortamının olmaması, duyuruların zamanında takip edilememesi, bazı katılımcıların motivasyonlarının düşük olması veya ilgisizlikleri bu nedenle de bazı gruplarda etkileşimin az olması ve kullanılan yaklaşımın teknolojik yatkınlık gerektirmesi ve yorumlarda jest ve mimiklerin olmayışı sürecin web tabanlı yürütülmesinden kaynaklanan dezavantajlar olarak belirlenmiştir. WT-PTOYE süreci sonunda yaşanan bazı sorunların, Nelson (1997) ve Jung ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da yaşandığı görülmüştür. Jung ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada bazı grup üyelerinin başkalarının sırtından geçindikleri ve gruba çok az katkı sağladıkları, bazı grup üyelerinin de edindikleri bilgileri (kendi kendine çalışmaları sırasında) bilerek paylaşmadıkları görülmüştür. Nelson'un (1997) çalışmasındaki Ar-Ge

projesinin sonuçlarına göre; grup performansında artış olmasına rağmen, grup becerilerinin eksikliği, okuma kaynaklarının fazlalığı ve projenin karmaşıklığı gibi nedenlerden dolayı öğrenenlerin performansının istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Beadle ve Santy'nin (2008) çalışmalarında da -öğrenci değerlendirmelerine göre- çevrimiçi PTÖ'nün teori ile uygulama arasında bir bağ kurmak için elverişli bir yaklaşım olduğu, ancak üyelerin bazılarının tartışmalarda ağırlıklarının az olmasından dolayı grup dinamiğinin oluşturulmasının zor olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun iyileştirilmesi için, tartışma gruplarının oluşturulmasını ve çevrimiçi oturumların kullanılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Çünkü araştırmacılara göre, çevrimiçi grup tartışmaları öğrenciyi öğrenmeye teşvik edecek, tartışmaya katılmaları için cesaretlendirecek ve çevrimiçi ortamda kendilerini daha rahat ifade etmelerini imkân tanıyacaktır.

5.1.7. WT-PTOYE Programının Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar

Eğitim süreci sonunda programın geliştirilmesine yönelik deney grubundaki katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcılar eğitimin etkililiğinin artırılması için senaryolardaki problemlerin değerlendirmelerinin her senaryodan sonra yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde sadece bir kere eşzamanlı ders işlenmiştir. ÖYS'nin masaüstü bilgisayara yüklenmiş olmasından dolayı çevrimiçi derse aynı anda en fazla 10 katılımcı bağlanabilmiştir Bu durum, web tabanlı bir eğitim portalının alt yapısının (sunucu özelliklerinin) güçlü olmasının gerekliliğini ön plana çıkarırken, yönlendiricinin geribildirimlerinin sadece -eşzamansız- tartışma ortamlarında yazı olarak yapılmasına neden olmuştur. Çevik (2008) kullanılan yaklaşımın web tabanlı olmasından dolayı, ÖYS'nin yükleneceği sunucunun yavaş olmaması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmacı ayrıca, sunucunun özellikleri kadar katılımcıların kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojilerinin özelliklerinin de önemli olduğunu belirtmiştir.

Eğitim programının geliştirilmesi ile ilgili olarak katılımcılar motiv araçlarının artırılması veya öğrencilerin derslere zorunlu katılmalarının sağlanması, eşzamanlı ve kayıttan derslerin sayısının artırılması ve grup tartışmalarının -modül tartışmaları bittikten sonra- diğer gruplar tarafından görülmesi ile ilgili çeşitli değişikliklerin yapılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Valaitis ve diğerklerinin (2005) alışmalarında asenkron (eşzamansız) iletişimin yanında eşzamanlı sohbetlerin ve evrimii grup kararı vermenin desteklemesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Jong ve diğerklerinin (2012) yaptığı çalışmada da; öğrenenler, kayıttan derslerin sayısının arttırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgular tarafımızdan yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Çalışmada deney grubundaki katılımcılar tarafından yapılan bir diğerk öneri de yönlendiricinin (ğretim üyesinin) daha görünür olması şeklinededir. Bu önerinin, bazı çalışmalarda desteklendiği bazı çalışmalarda desteklenmediği görülmüştür. Örneğin, Oliver ve Omari'nin (1999) alışmalarında -web tabanlı PT ortamında- öğrenenler ğretim üyesini (yönlendiriciyi) ğretme ve öğrenme ortamının değerli bir parçası olarak gördüklerini ve ğretim üyesini tartışmalarda görmek istediklerini belirtmişlerdir. Cooke ve Moyle'in (2002) alışmalarında ğrenenler, PT ortamında yönlendiricinin kendilerine soru sorarak ve onları zorlayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Jong ve diğerklerinin (2012) alışmalarında; asenkron evrimii PT ortamında yönlendirici geribildirimiminin açık ve etkili olduğu ancak daha hızlı olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Valaitis ve diğerklerinin (2005) alışmalarında ğretim üyelerinin (yönlendirici) katılımları ve ynlendiricilikleri ile ilgili çeşitli beklentilerinin olduğu görülmüştür. Yönlendiricinin daha görünür olmasına ilişkin bu sorun, Scott'un (2014) alışmasında da ele alınmış ve yönlendiricinin etkinliğini arttırmak, bireysel ğrenci öğrenmesini desteklemek ve işbirlikli öğrenmede grup katılımını arttırmak için 14 farklı grubun her birine ayrı ayrılanında uzman yönlendiriciler atanmıştır.

Katılımcılar ayrıca, grupta etkileşimin az olmasından dolayı gruptaki ye sayısının arttırılabileceğini, problemlerin animasyon temelli senaryolar şeklinde sunulabileceğini, problem tartışmalarına veli, ğretmen, müdür ve eğitim yönetimi uzmanları dâhil edilerek grup dışı tepkilerin alınabileceğini, farklı okul türlerine özgü sorunların da ele alınabileceğini ve örnek olayların biraz daha karmaşık olabileceğini önermişlerdir. Çalışma sonunda dile getirilen bu önerilerin yerinde olduğu ve eğitim sürecini geliştirecek etkili öneriler olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, *sınıf ve sanal ortam aynı anda kullanılmalı* ifadesi dikkati en çok çeken öneridir. Bu neri, alanyazında bazı araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır. Bu araştırmacılara göre (rneğin, Osguthorpe ve Graham, 2003; Uluyol, 2009);

harmanlanmış öğrenmede, çevrimiçi eğitimin güçlü yönleri ile yüz yüze eğitimin güçlü yönleri birbirlerini tamamlayabilir ve harmanlanmış bir ortam bireysel yönelim, pedagojik zenginlik, bilgiye kolay erişim, sosyal etkileşim, maliyet ve güncelleme gibi konularda ilgili çeşitli avantajlar sunar. Bazı araştırmacılara göre de (örneğin, Barnard, Lan, To, Osland-Paton ve Lai, 2009; Jong ve diğerleri, 2012); web tabanlı ortamın sınıf ortamı ile harmanlanmasının katılımcıların motivasyonlarının arttırılması ve derslerin daha iyi takip edilmesi açısından önemlidir. Woltering ve diğerlerinin (2009) çalışmalarının sonunda da motivasyon, subjektif öğrenme kazanımları ve memnuniyet açısından, harmanlanmış (çevrimiçi ve yüz yüze) PTÖ öğrencilerinin geleneksel PTÖ öğrencilerine kıyasla anlamlı daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Yönlendiricinin görüşlerine ve akademik test sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında herhangi bir farkın olmadığı görülmüştür.

Çalışmalardan elde edilen bu bulgulara göre; web tabanlı ve problem temelli öğrenme yaklaşımlarının birlikte kullanılmasının, pek çok avantaj sunmasına rağmen, bazı dezavantajların (yaklaşımların doğasından kaynaklanan) yaşanmasına da neden olduğu söylenebilir. Bu iki güçlü yaklaşıma, yüz yüze ortamın da eklenmesi ile her iki yaklaşımda yaşanan sorunların veya dezavantajların en aza indirgenebileceği ve daha etkili bir öğrenme ortamının oluşacağı düşünülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için düzenlenecek eğitim programları için de geçerlidir. Yani, web tabanlı problem temelli öğrenme ortamlarının yüz yüze sınıf ortamları ile harmanlanmasının, okul yöneticilerinin ilgilerinin diri kalmasında, daha rahat takip edilmelerinde, grup etkileşiminin arttırılmasında, problem senaryolarının değerlendirilmesinde, duyuruların takip edilmesinde ve yönlendiricinin etkisinin daha fazla hissedilmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Belirtilen bu öneriler dışında, katılımcıların düzenlenen programda kullanılan yaklaşıma yabancı olmalarından dolayı, eğitime başlanmadan önce eğitim sürecinin ve kullanılan yaklaşımın tanıtımının iyi yapılmasının ve oryantasyon süresinin uzatılmasının gerekliliği tespit edilmiştir. Alanyazında kullanılacak yeni bir yaklaşıma geçişin yumuşatılması ile ilgili öneriyi destekleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Valaitis ve diğerlerinin (2005) çalışmalarında, çevrimiçi bir PTÖ ortamına geçişi yumuşatmak için çevrimiçi okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Barge'ye (2010) göre; PTÖ'nün yeni bir yaklaşım olduğu için

yetiştirme sürecinin işleyişi ile ilgili yol gösteren bir rehber hazırlanması önemlidir. Öğrencilerin sürece hemen adapte olmaları ve bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri için gerekli tanıtımın (tanıtım günü ve dokümanı) iyi yapılması gerekir (Delaney ve diğerleri, 2015; Hmelo-Silver, 2012). Vaughan ve Garrison (2005); web tabanlı bir PTÖ ortamında katılımcıların cesaretlendirilmesi ve birbirleri arasındaki bağın güçlendirilmesi için çevrimiçi bir eğitime başlamadan önce bir başlama toplantısının yapılması gerektiğini ve bu toplantının ilerleyen süreçlerde verilen görevlerin yerine getirilmesinde “bilişsel varlık”ı geliştireceğini belirtmiştir. Jong ve diğerleri (2012); çevrimiçi PTÖ öğrenci grubu ile gerçekleştirdikleri 8 haftalık eğitime başlamadan önce ve eğitim bittikten sonra sadece iki kere bir araya geldiklerini ve bu durumun öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Deney grubundaki katılımcılar, uygulanan eğitimin, mevcut özellikleri ile bile kullanışlı, yeterli ve etkili bir uygulama olduğunu ve böyle bir uygulamaya tekrar katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre, bu tür uygulamalar üniversitelerde yetişkin eğitim yaklaşımı olarak yaygınlaştırılmalı ve okul yöneticilerinin bu eğitimlere katılmaları zorunlu hale getirilmelidir. Ayrıca çalışmada kullanılan problem temelli senaryoların yönetici atamalarında etkili bir değerlendirme aracı olabileceği vurgulanmıştır. Elde edilen bu bulguların diğer çalışmaların bulguları ile desteklendiği görülmüştür. Örneğin, Taradi ve diğerlerinin (2005) çalışmalarında da, katılımcıların çoğu, web tabanlı PTÖ deneyimini tekrarlamak istediklerini belirtmişlerdir. Jong ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada da, katılımcıların beklentilerinin aynı yönde olduğu ve bu tarz kurslar düzenlenirse kurslara katılımında da çok artacağı dile getirilmiştir. Feng de (2005) yaptığı çalışmada, PTÖ yaklaşımı ile düzenlenecek programların hükümet ve politika yapıcılar tarafından desteklenirse daha güçlü ve etkili olacağı yönünde çıkarımlarında bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu tez çalışmasında, okul yöneticilerinin eğitimine yönelik web tabanlı problem temelli bir eğitim yaklaşımı test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, web tabanlı problem temelli okul yöneticisi eğitiminin okul yöneticilerine ve adaylarına aşağıdaki katkıları sağladığı söylenebilir:

Okul yöneticilerinin ve adaylarının;

1. Genel ve mesleki öz-yeterlik inançlarını, öz farkındalıklarını ve duyarlıklarını pozitif yönde etkilemektedir.

2. Yöneticilik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemekte ve örgüt ile ilgili farkındalıklarını arttırmaktadır.
3. Web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemekte; bilgi ve iletişim teknolojilerine karşı ön yargıların giderilmesine ve web tabanlı öğrenmeye ilişkin yatkınlıklarının artmasına neden olmaktadır.
4. Teori ile uygulama arasındaki bağı kurmalarını ve öğrendiklerini davranışa dönüştürmelerini sağlamaktadır.
5. Eğitim ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılamaktadır.
6. Öğrenmeye açıklık durumlarında olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır.
7. Etkili ve doğru karar vermelerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

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 içerik olarak ihtiyaca cevap vermemesi, öğretim üyelerinin yetersizliği, programlarda koçluk ve mentorluk gibi destek eğitimlerinin olmaması veya yetersizliği, okul deneyimi ya da klinik deneyimin eksikliği şeklinde belirtilebilir. Bu araştırmaya konu edilen web tabanlı problem temelli öğrenme yaklaşımı bu sorunların çözümüne katkı sağlayabilir. Aşağıdaki başlıklarda, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Politika Üretenlere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; web tabanlı PTÖ, okul yöneticilerinin eğitiminde önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin eğitiminde web tabanlı PTÖ yaklaşımının kullanılmasına yönelik çalışmalar yürütülmelidir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin eğitiminde kullanılması için üniversiteler ve MEB arasında koordinasyon kurulmalıdır. Ayrıca, bu tür sorun

merkezli uygulamaların üniversitelerde yetişkin eğitim yaklaşımı olarak yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

2. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerde; okulların, yöneticilerin, toplumun ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alan problem temelli senaryolardan faydalanılmalıdır.

3. Problem temelli senaryolar, okul yöneticilerinin birbirleri ile rahat iletişim kurabilecekleri (MEBBİS gibi) elektronik uygulamalara entegre edilmeli ve okul yöneticilerinin aktif kullanmaları sağlanmalıdır.

4. Gerçek yönetsel sorunların ele alındığı problem temelli senaryolar, okul yöneticilerinin atanmaları için yapılan mülakat sınavlarında değerlendirme aracı olarak kullanılmalıdır.

5. Üniversitelerdeki eğitim yöneticisi yetiştirme programlarında teori ve uygulamayı bütünleştiren yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Web tabanlı PTÖ bu ihtiyaca cevap verebilir. Bu nedenle, üniversitelerdeki yönetici eğitimi programlarda web tabanlı öğrenme olanakları ve okullardaki gerçek sorunları içeren problem temelli yaklaşımlar dikkate alınmalıdır.

6. Problem temelli program tasarımı oldukça karmaşık ve zaman alan bir çalışmadır. Bu nedenle, eğitim programının planlanması ve problem temelli senaryoların oluşturulması güçlü bir ekip tarafından yapılmalıdır. Bu ekipte, programın tasarlanması ve planlanması için en az bir tane program koordinatörü, senaryoların oluşturulması için en az bir senaryo koordinatörü, web tabanlı ortamın etkili yönetilebilmesi için en az bir modül koordinatörü, problem temelli öğrenmenin yürütülmesi için en az bir öğretim üyesi yer almalıdır.

7. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; web tabanlı problem temelli program uygulanması sırasında çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Sistemle alakalı sorunlar öğrenenlerin motivasyonlarının ve performanslarının düşmesine neden olmaktadır. Bu yüzden sunucu alt yapısı uzman ekiplerce oluşturulmalı ve periyodik olarak kontrol edilmeli ve güncellenmelidir.

8. Öğretim üyeleri, okul yöneticilerinin veya adaylarının uygulama ile teori arasındaki bağı kurabilmeleri için tümdengelim, tümevarım, benzetim, analiz, sentez gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerini sağlayacak yöntem ve tekniklerinden faydalanmalıdırlar. Bu noktada, PTÖ öğretim üyelerinin kullanabileceği etkili

yöntemlerden biridir. Ancak, çalışmada bazı öğrencilerin motivasyonlarının -dolayısıyla da bazı gruplarda da etkileşimin- az olduğu dile getirilerek, eğitim sürecinde çeşitli motivasyon araçlarının kullanılması tavsiye edilmiştir. Öğretim üyeleri, hem öğrenenlerin motivasyonunu hem de kendi öğretim kalitelerini arttırmak için, PTÖ, web tabanlı ortam ve sınıf ortamını harmanlamalı ve bu yaklaşımların güçlü yönlerini ön plana çıkarmalıdır.

9. Web tabanlı PTÖ sürecinde dile getirilen önemli sorunlardan biri, öğretim üyesinin geribildirim/değerlendirmelerinin yavaş veya az olmasıdır. Web tabanlı ortamın doğasından kaynaklanan bu sorun, web tabanlı geribildirim/değerlendirmelerde yazılı iletişim yerine telekonferans gibi sesli iletişim yöntemlerinin kullanılması, haftada bir yüz yüze sınıf ortamında buluşulması veya eşzamanlı çevrimiçi tartışma ortamlarının oluşturulması ile çözülebilir. Yazılı iletişimden, grup dinamiğinin sağlanması için asenkron tartışma ortamlarında faydalanılmalıdır.

10. Okul yöneticileri veya adayları kullanılan yaklaşıma yabancı olmalarından dolayı eğitim sürecinin başlarında uyum sorunu yaşamışlardır. Bu nedenle, öğrenenlerin hem web tabanlı PTÖ ortamına geçişlerini yumuşatmak hem de çevrimiçi okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini sağlamak için, oryantasyon eğitimleri yapılmalı ve eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili tanıtım kitapçıkları hazırlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler de aşağıdaki gibidir:

1. Katılımcıların web tabanlı öğrenme analitiklerinin okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri üzerine etkisi incelenebilir.

2. Web tabanlı PTÖ sürecine katılanların akademik başarıları ile öz yeterlik inançları ve mesleğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

3. Problem temelli eğitim programlarına katılanların ilerleyen zamanlarda (en az bir sene sonra) eğitimlerde sunulan örnek olaylardaki sorunlarla karşılaşp karşılaşmadıkları ve ne gibi tepkiler verdikleri ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

4. Problem temelli öğrenmenin web tabanlı ortam (WT-PTÖ) ile, yüz yüze (PTÖ) ve her iki ortamın harmanlandığı (hPTÖ) uygulamaların, çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

5. Bireysel değişkenler ve grup dinamiklerinin, web tabanlı PTÖ sürecine nasıl yansıdığını belirlemeye dönük çalışmalar yapılabilir.

6. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde, web tabanlı PTÖ ile duyarlık eğitiminin bütünleştirildiği programlar geliştirilip deneysel araştırmalara konu edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abusham, J. (2010). *Developing Efficacy in School Leaders*. California State University, Fullerton.
- Acar, H. (2002). Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 312-326. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Ada, Ş., Dilekmen, M., Alver, B., ve Seçer, İ. (2010). İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 153-166.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- 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.
- Ahi, B. (2011). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Sahip Olduğu Liderlik Standartlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçadağ, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Bakış Açılıyla Yöneticilerin Yetiştirilme, Atama Ve Yer Değiştirmeleri; Sorunlar ve Çözümler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29).
- Akın, G. (2010). *Andragojik İlkelere Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Mesleki İngilizce Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.

- Akkuş, F. (2011). *Okul Yöneticisi Seçme ve Yetiştirme Modelleri*. Tarih, Kültür ve Güncel Üzerine Düşünceler. (<http://fikirterazisi.blogspot.com/2011/10/okul-yoneticisi-secme-ve-yerlestirme.html>; 05 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Aktepe, V. (2014). Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 89-105
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Al, U. and Madran, R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. V., and Consiglio, C. (2014). From Positive Orientation to Job performance: The Role of Work Engagement and Self-efficacy Beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 16(3), 767-788.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya, Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to Train, Recruit, Select, Induct, and Evaluate Leaders for America's Schools*. ERIC Clearinghouse on Educational Management College of Education, University of Oregon.
- Arslan, H., ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri için Okul Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aslan, H., ve Karip, E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi [doi: 10.14527/kuey. 2014.011]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 255-279.
- Atan, H., Sulaiman, F., and Idrus, R. M. (2005). The Effectiveness of Problem-Based Learning in the Web-Based Environment for the Delivery of an Undergraduate Physics Course. *International Education Journal*, 6(3), 430-437.
- Atan, H., Sulaiman, F., and Idrus, R. M. (2005). The Effectiveness of Problem-Based Learning in the Web-Based Environment for the Delivery of an Undergraduate Physics Course. *International Education Journal*, 6(3), 430-437.

- Aydın, İ. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Geliştirme Akademisi Örneği. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 274-292. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Aypay, A. (2010). Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131. (1-3 Ekim 2009 tarihleri arasında XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Eskişehir).
- Babaoğlu, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55-67.
- Bakay, G. (2009). Determining the Education Needs of Teachers in the Preparation of Annual, Unite and Daily Plans. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2), 58-67.
- Bakeman, R., and Gottman, J. M. (1997). *Observing Interaction: Introduction to Sequential Analysis Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakioğlu, A. ve Elverici, S. (2013). Finlandiya Eğitim Sistemi, Ayşen Bakioğlu (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 89-124.
- Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). *Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, 16-17 Mayıs 2002. Ankara, Türkiye
- Bakioğlu, A., ve Gökmen, İ. A. (2013). Japonya Eğitim Sistemi, Ayşen Bakioğlu (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 243-288.
- Bakioğlu, A., ve Ülker, N. (2013). İngiltere Eğitim Sistemi, Ayşen Bakioğlu (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemi*. Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 289-319.
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-based Model of Work Engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 181-209.

- Balcı, A. (2011a). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-209.
- Balcı, A. (2011b). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002). İngiltere 'de okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Okul Müdürleri İçin Ulusal Mesleki Standartlar Programı. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 211-236. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York, W.H. Freeman.
- Barge, S. (2010). *Principles of Problem and Project Based Learning: The Aalborg PBL model* (pp. 5–23). Aalborg: Aalborg University.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. N., Osland-Paton, V., and Lai, S. L. (2009). Measuring Self-regulation in Online and Blended-learning Environments. *Internet and Higher Education*, 12, 1–6.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted Leadership: Expanding Principals' Knowledge Through Reflective Practice. *Journal of Educational Administration*, 28(3).
- Barnett, B. G., and Long, C. (1986). Peer-assisted Leadership: Principals Learning from Each Other. *The Phi Delta Kappan*, 67(9), 672-675.
- Barnett, J. M. (2002). Focus Groups Tips for Beginners. Texas Center for the Advancement of Literacy & Learning, Occasional Research Paper, (1)
- Barrows, H. S. (1985). *How to Design a Problem-based Curriculum for the Preclinical Years*. New York, Springer Publishing Company.
- Basım, H. N., Tatar, İ. ve Şahin, N. H. (2006). Çalışma Yaşamında İzlenim Yönetimi: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 9(18), 1-17.

- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri: NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Bayraktar, M. D. (2013, Mayıs 18). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi Ve Yöneticilerin Yetiştirilmesi*. (mufettisler.net: <http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/raporlar/975-tuerkiye-de-egitim-yoenetimi-ve-yoeneticilerin-yetistirilmesi-durdu-mehmet-bayraktar.html>; 20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir)
- Bigelow, J. D. (2004). Using Problem-based Learning to Develop Skills in Solving Unstructured Problems. *Journal of Management Education*, 28(5), 591-609.
- Bilgen, N. (1996). “21. Yüzyılda Eğitim ve Öğretmen”. Sempozyum 96. Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler. 1-7.
- Bolam, R. (2005). The Changing Roles and Training of Headteachers. Recent Experience in England and Wales, In Hallinger (Ed.) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective* (pp.41-52). Lisse The Netherlands, Swetsve Zeitlinger.
- Bolay, S., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ., Kabasakal, Ö. ve Yasa, A. (1996). *Türk Eğitim Sistemi – Alternatif Perspektif*. Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı.
- Borg, W. R., and Gall, M. D. (1989). *Educational Research*. Longman, New York & London.
- Bottoms, G., O’Neill, K., Fry, B. and Hill, D. (2003). *Good Principals are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals*. ERIC
- Bozkurt, N. (2005). *Türkiye ile Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Brazer, S. D., and Bauer, S. C. (2013) Preparing Instructional Leaders: A Model. *Educational Administration Quarterly*, 49(4), 1-40.
- Bridges, E. (1992). *Problem Based Learning for Administrators*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. M. and Hallinger, P. (1992). *Problem Based Learning For Administrators*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Bridges, E. M. and Hallinger, P. (1997). Using Problem-Based Learning to Prepare Educational Leaders. *Peabody journal of Education*, 72(2), 131-146.

- Bridges, E. M. and Hallinger, P. (1999). The Use of Cases in Problem Based Learning. *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 2(2).
- Bridges, E. M., and Hallinger, P. (1996). Problem-based Learning in Leadership Education. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 53-61.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Brown, S. W. , Lawless, K. A., and Boyer, M. A. (2013). Promoting Positive Academic Dispositions Using a Web-based PBL Environment: The GlobalEd 2 Project. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(1). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1389>, (Retrieved December 9, 2015).
- Brownell, J. and Jameson, D. A. (2004). Problem-based Learning in Graduate Management Education: An Integrative Model and Interdisciplinary Application. *Journal of Management Education*, 25(5), 558-577.
- Brundrett, M. (2001). The Development of School Leadership Preparation Programmes in England and the USA A Comparative Analysis. *Educational Management Administration ve Leadership*, 29(2), 229-245.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Sage.
- Bush, T. and Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives, *Educational Management, Administration & Leadership*, 30, 417-429.
- Büyüköztürk, Ş. (2000). *Deneysel Desenler*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2012). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilme Süreci, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 52-53.
- Cardno, C. and Piggot-Irvine, E. (1996). Incorporating Action Research in School Senior Management Training. *International Journal of Educational Management*, 10(5), 19-24.

- Carswell, A. D. and Venkatesh, V. (2002). Learner Outcomes in an Asynchronous Distance Education Environment. *International Journal of Human-Computer Studies*. 56(5), 475-494.
- 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*.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Ceylan, D. (2009). *Milli Eğitim Akademisi açıldı ama kanunu unutuldu*. (Milliyet Blog: <http://blog.milliyet.com.tr/milli-egitim-akademisi-acildi-ama-kanunu-unutuldu/Blog/?BlogNo=217174> ; 26 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, Retention, and Development of School Principals*. International Academy of Education & International Institute for Educational Planning, Education Policy Series, UNESCO.
- Chen, G., Gully, S.M. and Eden, D. (2004). General Self-Efficacy and Self-Esteem: Toward Theoretical and Empirical Distinction Between Correlated Self-Evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 375-395.
- Chompoowong, B. (1998). Problem-based learning: A new staff development model for thai principals (Order No. 9830028). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304428628). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304428628?accountid=15927>, (Retrieved October 19, 2015).
- Cook, D. A. (2007). Web-based Learning: Pros, Cons and Controversies. *Clinical Medicine*, 7, 37-42.
- Cooke, M., and Moyle, K. (2002). Students' evaluation of problem-based learning. *Nurse Education Today*, 22 (4), 330-339.
- Copland, M. (1999). *Problem-based Learning, Problem-Framing Ability and the Principal Selves of Prospective School Principals*. Ph.D. Dissertation, School of Education, Stanford, California.
- Copland, M. (2005). Problem-based Leadership Development: Developing the Cognitive and Skill Capacities of School Leaders, In Philip Hallinger (Ed.),

- Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*, Swets ve Zeitlinger, Lisse, pp. 206-216.
- Copland, M. A. (2000). Problem-based Learning and Prospective Principals' Problem-Framing Ability. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 585-607.
- Council of Chief State School Officers. (2014, XX). *2014 ISLLC Standards*, Washington, DC, Author.
- Crawford, T. R. (2011). Using Problem-based Learning in Web-based Components of Nurse Education. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 124-130.
- Çakır, Ö., Adnan, K. A. N., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelenk, S. (2002). Geleceğin Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Bir Model Önerisi. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 65-82. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, V. (1990). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirme Politikalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 3-12. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, PegemA Yayıncılık
- Çelikel, E. (2010). *Türkiye'de, Cumhuriyet Döneminden 2009 Yılına Kadar Olan, Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikaları*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2010). İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 256(35), 255-269.

- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* s. 49-57. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çevik, A. (2008). Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Yönetimindeki Karşılaşılabilecek Olası Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *8th International Educational Technology Conference*, 31-34.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Dahlkamp, S. K. (2013). *Principal Self-Efficacy and School Climate: A Recipe For Retention* (Order No. 3578716). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1501659372). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1501659372?accountid=15927>, (Retrieved October 11, 2015).
- Dalby, W. L. (2005). *Leadership in the 21st Century: Implications for Problem-based Learning Toward a New Leadership Development Model*. (Order No. 3197055, Peabody College for Teachers of Vanderbilt University). *ProQuest Dissertations and Theses*, , 133-133 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304998539?accountid=15927>. (304998539), (Retrieved November 19, 2013).
- Daming, F. (2005). Principal training in the People's Republic of China: Retrospect and prospect, In Philip Hallinger (Ed). *Reshaping The Landscape Of School Leadership Development: A Global Perspective*. The Netherlands, Swetsve Zeitlinger Publishers, pp. 205-216.
- Dareh, J. and Playko, M. (1992). Mentoring for Headteachers: A Review of Major Issues. *School Organisation*, 12(2), 145-52.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr. M. T., and Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Davies, B. and Brundrett, M. (2010). *Developing Successful Leadership*. London New York, Springer Science+Business Media B.V.
- Davis, M. H. and Harden, R. M. (1999). AMEE Medical Education Guide No. 15: Problem Based Learning: A Practical Guide. *Medical Teacher*, 21(2).

- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., and Meyerson, D. (2005). Developing successful principals. *Stanford Educational Leadership Institute*.
- Delaney, Y., Pattinson, B., McCarthy, J., and Beecham, S. (2015). Transitioning from Traditional to Problem-based Learning in Management Education: The Case of a Frontline Manager Skills Development Programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-9.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Department for Education. (2015, January). *Welcome to GOV.UK*. National Standards of Excellence for Headteachers: Departmental Advice for Headteachers, Governing Boards and Aspiring Headteachers. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396247/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf, (Retrieved May 23, 2015).
- Donaldson, G. A. (2008). The Learning Environment for Leader Growth. In G. Donaldson, *How Leaders Learn: Cultivating Capacities for School Improvement* (pp. 104-126). New York: Teachers College Press.
- Drago-Severson, E. and Blum-DeStefano, J. (2014). Leadership for Transformational Learning: A Developmental Approach to Supporting Leaders' Thinking and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 1942775114527082.
- Drago-Severson, E., Asghar, A., Blum-DeStefano, J. and Welch, J. R. (2011). Conceptual Changes in Aspiring School Leaders: Lessons from a University Classroom. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(4), 83-132.
- Dunlap, J. C. (2005). Problem-based Learning and Self-Efficacy: How a Capstone Course Prepares Students for a Profession. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 65-83.
- Durna, T. (2009). *Nedensellik ve Araştırma Tasarımları*, Kaan Böke (Editör). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul, Alfa Yayınları
- Edmonds, R. R. (1979). Effective Schools for The Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.

- Edwards, N., Hugo, K., Cragg, B., and Peterson, J. (1999). The Integration of Problem-based Learning Strategies in Distance Education. *Nurse Education*, 24 (1), 36-41.
- Eliot, S. (2010). Survey or Focus Group: Which To Use When. Group Wisdom. Retrieved from <http://www.qualitative-researcher.com/group-wisdom/survey-or-focus-group-which-to-use-when/>, (Retrieved December 5, 2014).
- Erdem, A. ve Şimşek, S.(2013). Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet içi Eğitimlerin İrdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108
- Erden, A. ve Erden, H. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Yöneticileri. *Milli Eğitim Dergisi*. 167
- Erdoğan, İ. (1997). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., ve Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2).
- Eurydice (1996). *Management of Schools: School Heads*. (http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/frameset_analysis.html; 18 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Eurydice (2005). *Description of Education System Finland*. Retrieved from http://www.oph.fi/download/132233_Lyhyt_Suomen_EN.pdf, (Retrieved February 19, 2014).
- Eurydice (2005). *The Education System in Finland 2003-2004*. Retrieved from <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application>, (Retrieved February 19, 2014).
- Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federici, R. A. (2013). Principals' Self-efficacy: Relations with Job Autonomy, Job Satisfaction, and Contextual Constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 73-86.
- Federici, R. A., and Skaalvik, E. M. (2012). Principal Self-efficacy: Relations with Burnout, Job Satisfaction and Motivation to Quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320.

- Feng, D. (2005a). Implementing Problem-Based Learning in Principal Training: The First Pilot Program in China. *Online Submission*, 2(3), 13-20.
- Feng, D. (2005b). Principal Training and Development in the People's Republic of China: Retrospect and Prospect, In Philip Hallinger (Ed.), *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*, Swets ve Zeitlinger, Lisse, pp. 206-216.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in School Principals: Role Related Antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229–251.
- Gayer, G. (2003). The Selection Process and Continuing Education of School Principals in the City of Helsinki, Finland, In L. Watson (Ed.), *Selecting and Developing Heads of Schools: Twenty-Three European Perspectives*. Sheffield: European Forum on Educational Administration.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev. ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Guy, R. S., and Lownes-Jackson, M. (2010). An Examination of Students' Self-efficacy Beliefs and Demonstrated Computer Skills. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 7, 285–295.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 51-64
- Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin Eğitimi Bilimi Işığında Mesleki Eğitim. *NWSA: Education Sciences*, 2(1).
- Günay, E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 86-97
- Gürsul, F. (2008). Çevrimiçi ve yüzyüze problem tabanlı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1).1-19.
- Gürsul, F., and Keser, H. (2009). The Effects of Online and Face to Face Problem Based Learning Environments in Mathematics Education on Student's Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2817-2824.

- Hale, E. L., and Moorman, H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*. Institute for Educational Leadership. Washington, DC and Illinois Education Research Council, Edwardsville, IL.
- Hallinger, P. (2003). The Emergence Of School Leadership Development in an Era of Globalisation: 1980-2002, In Philip Hallinger (Ed.). *Reshaping The Landscape Of School Leadership Development: A Global Perspective*. The Netherlands, Swetsve Zeitlinger Publishers, pp. 3-32.
- Hallinger, P. and Bridges, E. M. (2007). *A Problem-based Approach for Management Education. Preparing Managers for Action*. London New York, Springer Science+Business Media B.V.
- Hallinger, P. and Lu, J. (2012). Overcoming the Walmart syndrome: Adapting Problem-based Management Education in East Asia. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(1), 16-42.
- Hallinger, P., and Lu, J. (2011). Assessing the instructional effectiveness of problem-based management education in Thailand: A longitudinal evaluation. *Management Learning*, 42(3), 279–299.
- Hallinger, P., Blackwood, A., and Tannathai, P. (2002). Implementing Problem-based Learning in Higher Education: A Case Study of Challenges and Strategies. In *Proceedings of the 4th Asia-Pacific Conference in Problem-Based Learning*. Dec (pp. 11-12).
- Hallinger, P., Showanasai, P. and Somboonpakorn, A. (2009). Learning to Lead Organizational Change in Thailand: Assessment of a Problem-based Approach, Prepared for Publication in Education Review. (Retrieved from http://www.ied.edu.hk/apclc/downloadables/PBL/pbl_ed_review_2009.pdf)
- Hallinger, P. and Lu, J. (2013). Learner Centered Higher Education in East Asia: Assessing the Effects on Student Engagement, *International Journal of Educational Management*, 27(6), 594 – 612.
- Hargreaves, A., Halász, G., and Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*.

- Helvacı, A. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları*, Kadir Keskinılıç (Editor). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Hoff, D. L., Yoder, N., and Hoff, P. S. (2006). Preparing Educational Leaders to Embrace the “Public” in Public Schools. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 239-249.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*, Selahattin Turan (Editör). Ankara, Nobel Yayınları.
- Huang, H. M. (2002). Toward Constructivism for Adult Learners in Online Learning Environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.
- Huber, S. and West, M. (2004). England: Moving Quickly Towards A Coherent Provision, In Stephan Gerhard Huber (Ed.). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries*. Taylor & Francis Group plc, London, UK, pp.126-142.
- Huber, S. G. (2002). Context of Research, In Stephan Gerhard Huber (Ed.). *Preparing School Leaders for the 21st Century*, pp.1-14.
- Huber, S. G. (2002). Washington, New Jersey, California, USA: Extensive Qualification Programs and a Long History of School Leader Preparation, In Stephan Gerhard Huber (Ed.). *Preparing School Leaders for the 21st Century*, pp. 269-278.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century*. CRC Press.
- Huber, S. G. and Hiltmann, M. (2010). The Recruitment and Selection of School Leaders—First Findings of an International Comparison, In Stephan Gerhard Huber (Ed.). *School Leadership: International Perspectives*. London New York, Springer Science+Business Media B.V., pp.303-325.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium. (1996). *Standart for School Leaders*. Washington D.C., Council of Chief State School Officers.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium. (2008). *Educational Leadership Policy Standarts: As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration*. Washington D.C., Council of Chief State School Officers.

- Işık, H. (2003).Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211
- Işık, H., Akçay, C., Başar, M. A. ve Aypay, A. (2000). *The Effectiveness of In-Service Training Programs for School Principals in Turkey*. The University Council for Educational Administration (UCEA) Yıllık Kongresi. Albuquerque, New Mexico, USA.
- Izgar, H., ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 20, 437-446.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge.
- Jerusalem, M., and Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a Resource Factor in Stress Appraisal Processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought Control of Action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere
- Joliffe, A., Jonathan R., and David S. (2001). *The Online Learning Handbook*. London, Kogan Page. 2001.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a Design Theory of Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C., and Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Kalyoncu, İ. (2002). Sınav Kazanan Okul Yöneticisi Adaylarının Sınav Sonrası Yetiştirilmeleri. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 195-210. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 185 -192.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, İ. H. (2014, 12 1). 19. Milli Eğitim Şurası İçin Notlar: Okul Yöneticilerinin Niteliği Nasıl Artırılır? Dr. İbrahim Hakan Karataş ~ Eğitim bireyi özgürleştirme sürecidir. (<https://ihkaratas.wordpress.com/2014/12/01/19-milli->

egitim-surasi-icin-notlar/?blogsub=confirming#subscribe-blog ; 03 Nisan 2015 tarihinde erişilmiştir).

- Karip, E., ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara, TODAİE Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.
- Kesim, E. (2009). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Khan, B. H. (1997). *Web-based Instruction (WBL): What is it and Why is it?* In: B. H. Khan (Ed.), *Web-based Instruction* (pp. 5–18). Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- Kim, S. W., and Mueller, C. W. (2011). Occupational and Organizational Commitment in Different Occupational Contexts: The Case of South Korea. *Work and Occupations*, 38(1), 3-36.
- Klassen, R. M., and Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- 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.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational Behaviour*. New Age International (P) Limited, Publishers.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar – Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252
- Krueger, R. A., and Casey, M. A. (2002). Designing and Conducting Focus Group Interviews. *Social Analysis, Selected Tools and Techniques*, 4-23.
- Kuş, E. (2009). *Nitel ve Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.

- Küçükahmetoğlu, M. (2012). *Türkiye’de Okullara Yönetici Yetiştirmenin Gerekliği*. Yayınlanmamış yüksekisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lai, M., and Lo, L. N. (2006). Decentralization and Social Partnership: The Development of Vocational Education at Shanghai and Shenzhen in China. *Educational Research for Policy and Practice*, 5(2), 101-120.
- Lee, K. B., Carswell, J. J., and Allen, N. J. (2000). A Meta-analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person- and Work-related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799-811.
- Lee, S. W. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of School Psychology*. Sage Publications.
- Leithwood, K., and Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 496-528.
- Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G., and Wilson, P. (1996). Preparing School Leaders: What Works? *Journal of School Leadership*, 6(3), 316–342.
- Leithwood, K.A., and Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Toronto, Canada, National College for School Leadership.
- Loyens, S. M. M., Magda, J., and Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed Learning in Problem-based Learning and its Relationships with Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411–427.
- MacDonald, C. J., Stodel, E. J., Farres, L. G., Breithaupt, K., and Gabriel, M. A. (2001). The Demand-Driven Learning Model: A Framework for Web-Based Learning. *The Internet and Higher Education*, 4(1), 9-30.
- Macdonald, J., and Poniatowska, B. (2011). Designing the Professional Development of Staff for Teaching Online: An OU (UK) Case Study. *Distance Education*, 32(1), 119-134.
- Macrae, R. P. (2000). *A Problem-based Approach to Training Private School Administrators about New Faculty Development: A Research and Development Project* (Order No. 9976740). Available from ProQuest Dissertations & Theses

- Global. (304596451). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304596451?accountid=15927>
- Mager, R. F. (1992). No Self-Efficacy, No Performance. *Training*, 29(4), 32-36.
- Markel, M. (1999). Distance Education and the Myth of the New Pedagogy. *Journal of Business and Technical Communication*, 13(2), 208-22.
- Mathieu, J. E., and Zajac, D. M. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194.
- McCarthy, M. (1999). The Evolution of Educational Leadership Preparation Programs. J. Murphy and K. Seashore Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass. pp.119-139.
- McCollum, D. L., Kajs, L. T., and Minter, N. (2006). A Confirmatory Factor Analysis of the School Administrators Efficacy Scale (SAES). *Academy of Educational Leadership Journal*, 10(3), 105-119.
- McCormick, M. J. (2001). Self-efficacy and Leadership Effectiveness: Applying Social Cognitive Theory to Leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8(1), 22-33.
- McLinden, M., McCall, S., Hinton, D. and Weston, A. (2006). Participation in Online Problem-Based Learning: Insights from Postgraduate Teachers Studying through Open and Distance Education. *Distance Education*, 27(3), 331-353.
- MEB (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25343_0.html;20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği*. (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26492_0.html ;20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği*. (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26492_0.html ;20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html ;20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).

- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/08/20130804-11.htm> ;20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2009). *Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Konferansı Özet Raporu*, Ankara
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. Ankara. (http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf; 3 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97
- Meyer, J. P., and Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Miles, B., M. and Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Pub.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). (2013). *"Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" Japanese Country Background Report*. OECD: (<http://www.oecd.org/education/school/29163349.pdf> ; 19 Aralık Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Ministry of Education, Finland (2007). *Improving School Leadership, Finland Country Background Report*”, Department for Education and Science Policy, Publications of the Ministry of Education Finland. (www.oecd.org/edu/schoolleadership ;20 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Moos, L., Johansson, O., and Day, C. (Eds.). (2011). *How School Principals Sustain Success over Time: International Perspectives*, 14. Springer.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mulkeen, T. A, Cooper and Bruce, S. (1992) Implications of Preparing School Administrators for Knowledge Work Organizations: A Case Study. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 12-17.

- Murphy, J. (2005). Using the ISLLC Standards for School Leaders at the State Level to Strengthen School Administration. *National Association of State Boards of Education*.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1992). The Principalsip in an Era of Transformation. *Journal of Educational Administration*, 30 (3), 77-82.
- National College (2011). *National Qualification for Headship (NPQH): Frequently Asked Questions*. (Retrieved from <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/npqh/npqh-frequently-asked-questions.htm>).
- NCTD (2013). *Functions of NCTD*. (Retrieved from http://www.nctd.go.jp/X_sosiki/PDF/2013brochure.pdf).
- Nelson, H. E. (1998). *A Problem-Based Approach to Top School Administrators' Training and Development: A Research And Development Project* (Order No. 9817287). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304427088). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304427088?Accounted=15927>
- Neufeld, V. R., and Barrows, H. S. (1974). The "McMaster Philosophy": An Approach to Medical Education. *Academic Medicine*, 49(11), 1040-50.
- Neuman, L. (2007). *Basics of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. America: Pearson Education
- Okutan, M. (2012). *Eğitim Yönetimi ve Denetiminde Örnek Olaylar*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Oliver, R. and Omari, A. (1999). Using Online Technologies to Support Problem Based Learning: Learners' Responses and Perception. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(1), 58-79.
- Onargan, T., Cöcen, İ., Akar, A., Tatar, Ç., Köktürk, U., Mordoğan, H., ve Batar, T. (2004). Maden Mühendisliği Eğitiminde Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ) için Yapılanma Modeli. *I. Ulusal Mühendislik Kongresi*, İzmir
- Onural, H. (2005). Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanındaki Yeterlik Sorunu ve Nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(1), 69-85.

- Osguthorpe, R. T. and Graham, C. R., (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Oyman, N. ve Turan, S. (2014). Yeni Atanan Okul Yöneticilerinin Okul Müdürlüğüne Hazırlık ve Yetiştirilme Programlarına İlişkin Düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel Ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı Ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M., ve Aktaş, A. (2007). Kariyer Bağlılığı, Mesleki Bağlılık ve Örgütsel Bağlılığın Yaşam Tatmini Üzerindeki Etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 1-20.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, İ. D., ve Karaa, E. (2006). Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 77-96.
- 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, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- 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
- Öztürk, Ö. F. (2013). *Yönetici Yetiştirme Uygulamalarında Küresel Uzaktan Eğitim Programlarının Kullanımı: Türk Hava Yolları Örneği*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J., (2011). *SPSS Survival Manual A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSSfor Windows 4th edition*. McGraw-Hill Education, England.

- Petzko, V. N., Clark, D. C., Valentine, J. W. and Hackmann, D. G. (2002). Leaders and Leadership in Middle Level Schools. *NASSP Bulletin (Reston)*, 86 (631), 3.
- Pont, B., Nusche D. and Hopkins D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD Publishing.
- Pounder, D. G. (2011). Leader Preparation Special Issue: Implications for Policy, Practice and Research. *Educational Administration Quarterly*, 47(1): 258–267.
- Price, H. E. (2012). Principal-Teacher Interactions: How Affective Relationships Shape Principal and Teacher Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48, 39–85. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11417126>.
- Providence College. (2012, August). *Guidelines for Coursework Portfolio*. Providence College: Retrieved from <http://www.providence.edu/professional-studies/graduate-degrees/Documents/Coursework-Portfolio-Revised-August-2012.pdf>, (Retrieved February 23, 2014).
- Recepoglu, E., ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi Ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Resmi Gazete. (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmî Gazete, 14 Eylül 2011 Tarihli ve 28054 Sayılı
- Rhodes, C. and Beneicke, S. (2002). Coaching, Mentoring and Peer-networking: Challenges for the Management of Teacher Professional Development in Schools, *Journal of In-Service Education*, 28(2), 297-310
- Roach, V., Smith, L. W., and Boutin, J. (2011). School Leadership Policy Trends and Developments: Policy Expediency or Policy Excellence?, *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 71-113.
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir, ETAM Basım Yayın.
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2006). *Research Methods for Business Students*. FT Prentice Hall: Harlow.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.

- Savery, J. R., and Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and its Constructivist Framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Savery, J. R., and Duffy, T. M. (2001). *Problem based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework*. CRLT Technical Report No. 16-01. Indiana University.
- Savin-Baden, M. (2007). *A Practical Guide to Problem-Based Learning Online*. Routledge.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from Around the World: Lessons from Around the World*. OECD Publishing.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. and Schwarzer, R. (2002). Is General Self efficacy a Universal Construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- Schwarzer, R. and Born, A. (1997). Optimistic Self-Beliefs: Assessment of General Perceived Self-Efficacy In Thirteen Cultures. *World Psychology*, (3), 177-190.
- Schwarzer, R., Baßler, J., Kwiatek, P., Schroder, K. and Zhang, J. X. (1997). The Assessment of Optimistic Self-Beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-Efficacy Scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 69–88.
- Schwarzer, R., Born, A., Iwawaki, S., Lee, Y-M., Saito, E. and Yue, X. (1997). The Assessment of Optimistic Self-Beliefs: Comparison of the Chinese, Indonesian, Japanese and Korean Versions of the General Self-Efficacy Scale. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, (40), 1–13.
- Scott, K. S. (2014). A Multilevel Analysis of Problem-Based Learning Design Characteristics. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2).
- Sevinç, B. (2009). Nedensellik ve Araştırma Tasarımları, Kaan Böke (Editör). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul, Alfa Yayınları.
- Sevinç, H. (2014). Değişim ve Kurumsal Yapılandırma Süreci: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP). *Journal of International Social Research*, 7(35), 730-747.
- Seyfarth, J. T. (2002). *Human Resources Management for Effective Schools*. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon.

- Sherwood, A. L. (2004). Problem-based Learning in Management Education: A Framework for Designing Context. *Journal of Management Education*, 28(5), 536-557.
- Sıgır, Ü., Tabak, A. ve Güngör, H. (2010). Öz Yeterliğin Dönüştürücü Liderlik Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(17), 51-66.
- Smith, G. F. (2005). Problem-Based Learning: Can It Improve Managerial Thinking?. *Journal of Management Education*, 29(2), 357-378.
- Smith, M. U. (1991). A view from biology. In M.U. Smith (ed.), *Toward a untied theory of problem solving*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, S. A., Kass, S. J., Rotunda, R. J. and Schneider, S. K. (2006). If at First You Don't Succeed: Effects of Failure on General and Task-Specific Self-Efficacy and Performance. *North American Journal of Psychology*, 8 (1), 171-182.
- Spencer, J. A., and Jordan, R. K. (1999). Learner Centred Approaches in Medical Education. *BMJ*, 318, 1280-1283 (www.bmj.com/content/318/7193/1280.1.full#BIBL; adresinden 15 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir).
- Stevenson, C. (2008). *Mapping the Journey Toward the Principalsip: A Mixed Methods Design*. ProQuest.
- Süngü, H. (2013). Recruiting and Preparing School Principals in Turkey, Germany, France and England. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez!. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* s. 307-312. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Şimşek, H. (2003). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Çıkarımlar. *Eğitimde Yansımalar – VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme*. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi. Sivas.
- Şimşek, H. (2007).Okul Yöneticiliğine Atama Yönetmelik Değişikliği: Bir adım İleri, İki Adım Geri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32 (342), 4-7.
- Şimşek, H. (2009). Türkiye'de Okul Liderliği. *Okul Liderliği Geliştirme Konferansı* . Ankara, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- 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.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Taipale, A. (2012). *International Survey on Educational Leadership: A Survey on School Leader's Work and Continuing Education*. Finnish National Board of Education.
- Tan, O. S. (Ed.). (2009). *Problem-based Learning and Creativity*. Singapore: Cengage Learning Asia.
- Tanner, C., Keedy, J. and Galis, S. A. (1995). Problem-Based Learning: Relating the "Real World" to Principalship Preparation, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 68 (3).
- Taradi, S. K., Taradi, M., Radić, K., and Pokrajac, N. (2005). Blending Problem-based Learning with Web Technology Positively Impacts Student Learning Outcomes in Acid-Base Physiology. *Advances in Physiology Education*, 29(1), 35-39.
- Tayfur, Ö. (2006). *Antecedents of Feedback Seeking Behaviors* (Unpublished Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim Yönetimi*. Ankara, PegemA Yayıncılık
- Tekedere, H. (2009). *Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmede Denetim Odağının Öğrencilerin Başarısına, Problem Çözme Becerisi Algısına ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Telci, A. M. (2011). Japonya Eğitim Sistemi, A. Balcı (Editör). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara, PegemA Yayıncılık, s. 365-382.
- Terzi, A. R., ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 593-614.

- TODAİ. (tarih yok). Sunuş. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü: (<http://www.todaie.gov.tr/hakkimizda.php?Baslik=1>; 27 Kasım 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Tongco, M. D. C. (2007). Purposive Sampling as a Tool for Informant Selection. *Ethnobotany Research & Applications* 5:147-158.
- Tsai, C. W., Lee, T. H., and Shen, P. D. (2013). Developing Long-Term Computing Skills Among Low-Achieving Students via Web-Enabled Problem-Based Learning And Self-Regulated Learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), 121-132., DOI: 10.1080/14703297.2012.760873
- Tschannen-Moran, M. and Gareis, C. R. (2005). Cultivating Principals' Sense of Efficacy: Supports That Matter. In *Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Nashville, TN*.
- Tschannen-Moran, M., and Gareis, C. R. (2007). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports That Matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89.
- Turhan, E. (2005). *Okul Yöneticilerinin Geliştirilmeye İhtiyaç Duydukları Yönetmelik Süreçlere Ve Uzaktan Eğitim Teknolojilerine İlişkin Görüşleri. Eskişehir örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- 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.
- Turney, C. S. M., Robinson, D., Lee, M., and Soutar, A. (2009). Using technology to direct learning in higher education: The way forward? *Active Learning in Higher Education*, 10, 71–83.
- TÜGEB. (tarih yok). *Japonya'da Eğitim Sistemi.* (Tüm Genç Eğitimciler Birliği: http://www.tugeb.org.tr/index.php?option=com_contentvieww=articleveid=196:japonyada-eitim-sistemivecatid=50:duenyadan-eitimveItemid=113 ;16 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Türk, A. (2004). *Türk ve Japon Eğitim Sistemlerinde İlköğretim Kademesinin Karşılaştırılması.* (<http://forum.memurlar.net/konu/795624/,113> ;18 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).

- Türkoğlu, A., (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örnekler*. Adana, Baki Kitabevi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2004). Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1). (http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_1/rezzan_ucar.doc 113 ;25 Aralık 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Urton, K., Wilbert, J., and Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 12(2).
- Ünsal, N., Kaplan, S., ve Ertürkmen, M. A. (2012). *Dünden Bugüne Hizmet İçi Eğitim*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 109-127.
- Valaitis, R. K., Sword, W. A., Jones, B., and Hodges, A. (2005). Problem-based learning online: perceptions of health science students. *Advances in Health Sciences Education*, 10(3), 231-252.
- Van Meter, E., and Murphy, J. (1997). *Using ISLLC Standards to Strengthen Preparation Programs in School Administration*. Washington, DC., Council of Chief State School Officers.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Alkım Yayınları.
- Värri, K. and Alava J. (2005) School Management Training Country Report, Finland HEAD Country Report
- Venkatraman, G. and Krishnamurthy, B. (2008). *A Course in English for Students of Engineering with Emphasis on Problem Solving Methods*. Sastra University, School of Humanities and Sciences, India

- Versland, T. M. (2009). *Self-efficacy Development of Aspiring Principals in Educational Leadership Preparation Programs*. Bozeman, MT: Montana State University.
- Versland, T. M. (2013). Principal Efficacy: Implications for Rural “Grow Your Own” Leadership Programs. *Rural Educator*, 17, 13-22.
- Virga, J. J. (2012). Examining the Perceptions and Sources of the Self-efficacy Beliefs of Principals of High Achieving Elementary Schools (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest (3543491). (Retrieved October 29, 2015).
- Walker, A., and Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 6.
- Wilkerson, L. and Gijsselaers, W. H. (1996). Concluding Comments. In L. Wilkerson & W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing Problem-based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, s. 101-104.
- Winter, P. A., Rinehart, J. S., and Munoz, M. A. (2002, June). Principal Recruitment: An Empirical Evaluation of a School District’s Internal Pool of Principal Certified Personnel. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(2),
- Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended-Learning Positively Affects Students’ Satisfaction and the Role of the Tutor in the Problem-Based Learning Process: Results of a Mixed-Method Evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 725–738.
- Wong, K. C. (2005). Conditions and Practices of Successful Principals in Shanghai. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 552-562.
- Wood, R., and Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory of Organizational Management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Xu, J. (2011). Primary and Secondary School Principal Training Research Based on Implicit Wisdom. *Educate*, 11(1), 31-43.
- Yan, W., and Catherine Ehrich, L. (2009). Principal Preparation and Training: A Look at China and its Issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.

- Yavaş, T., Aküzüm, C., Tan, Ç. Ve Uçar, M. B. (2014). Günümüz Okul Müdürlerinin Yeterliklerine Yönelik Veli Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 123-137
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Yazar, T. (2012) Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30
- Yeniad, M. (2011). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Web Tabanlı E-Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları/Vocational School Student's Perceptions Of Web Based E-Learning Environments. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 519-533.
- Yeşilay, A. (1996). *Genelleştirilmiş Özyetki İnancı Ölçeği*. (<http://userpage.fuberlin.de/~health/turk.htm> adresinden 09.06.2014 tarihinde alınmıştır.)
- Yıldırım, A. ve Aslan, B (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri İle Öğrenme Stillerine İlişkin Bir Araştırma. (Tokat İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,7(24), 238-255.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Zheng, Y., Walker, A., and Chen, S. (2013). Change and Continuity: A Critical Analysis of Principal Development Policy in Mainland China (1989–2011). *Educational Management Administration ve Leadership*.1-20.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

EKLER

Ek 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Adınız ve Soyadınız:

Branşınız:

Göreviniz:

Görev yaptığınız okul:

Yaşınız:

Daha önce müdür veya müdür yardımcısı olarak çalıştınız mı?

Okul yöneticiliğinde geçen süreniz:

Mesleki kıdeminiz (öğretmenlik dahil):

Bulduğunuz okulda çalışma süreniz:

Katıldığınız hizmet içi eğitim sayısı (okul yöneticiliği ile ilgili):

Size ulaşabileceğimiz telefon numarası:

Ek 2

DENEY GRUBU KATILIMCI ÖZELLİKLERİ

Grup No	Sıra No	Grup Üyeleri	Görev Yeri	Görevi	Yöneticilik Deneyimi		Katıldığı hizmet içi eğitim sayısı
					Var/Yok	Süre	
1	1	SKD	Elazığ	Öğretmen	Yok		
	2	MK	Elazığ	Öğretmen	Yok		4
	3	NTA	Elazığ	Öğretmen	Yok		
	4	SKT	Elazığ	Yönetici	Var	3	3
	5	ART	Elazığ/Arıcak	Yönetici	Var	3	8
	6	STK	Elazığ/Maden	Öğretmen	Yok		
2	1	EA	Elazığ	Öğretmen	Yok		
	2	YCE	Elazığ	Öğretmen	Yok		
	3	NK	Malatya/Doğanşehir	Öğretmen	Var	2	2
	4	AHM	Elazığ	Yönetici	Var	11	12
	5	EÖ	Malatya	Öğretmen	Yok		
	6	AT	Elazığ	Öğretmen	Var	9	
	7	GC	Gaziantep	Öğretmen	Yok		3
3	1	ME	Diyarbakır/Ergani	Öğretmen	Yok		
	2	EB	Elazığ/Arıcak	Öğretmen	Var	5	4
	3	CI	Elazığ	Öğretmen	Yok		
	4	ZP	Elazığ	Yönetici	Var	17	2
	5	HT	Elazığ/Palu	Öğretmen	Yok		6
	6	YB	Tunceli/Pertek	Yönetici	Var	5	4
	7	EP	Malatya/Darende	Öğretmen	Yok		
4	1	CA	Elazığ/Palu	Öğretmen	Yok		
	2	AA	Batman	Öğretmen	Yok		
	3	İHÇ	Elazığ/Karakoçan	Öğretmen	Var	5	4
	4	TG	Elazığ	Yönetici	Var	4	8
	5	AG	Elazığ	Öğretmen	Yok		
	6	MY	Elazığ	Yönetici	Var	6	2
5	1	MB	Muş/Hasköy	Öğretmen	Yok		
	2	Öİ	Tunceli/Pertek	Yönetici	Var	3	11
	3	KU	Diyarbakır/Ergani	Öğretmen	Yok		
	4	İŞ	Elazığ/Karakoçan	Öğretmen	Var	3	2
	5	LS	Elazığ	Yönetici	Var	2	
	6	LŞ	Elazığ/Yazıkonak	Öğretmen	Yok		
	7	MH	Malatya/Yeşilyurt	Öğretmen	Yok		3

Ek 3

OKUL YÖNETİCİLERİNİN KARŞILAŞTIKLARI YÖNETSEL SORUNLARI BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

1- Vizyon

Bir okul yöneticisi, okuldaki bütün paydaşların desteğini ve ortak katılımını sağlamalı; *öğrenme merkezli bir vizyon* belirlemeli, uygulamalara yansıtmalı, gelişmeyi kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarısını desteklemelidir. Bir okul yöneticisinin ilk olarak okulunun gelecekteki durumunun olası ve istek uyandıran zihinsel bir imajını çizmiş olması gerekir.

Size göre okul yöneticileri, okul vizyonunu belirlerken ve bu vizyona uygun uygulamalar yaparken ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır?

2- Öğrenci Öğrenmesi Mesleki Gelişim (Kültür & İklim)

Okul yöneticisi, *öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültür ve iklimi* geliştirmesi beklenir. Okullarda öğrenci ve öğretmenlere yüksek düzeyde öğrenme ortamı oluşturmak için okul müdürünün kapsamlı değişiklikleri göze alması ve ilgili tüm tarafları bu değişikliklerin gerekliliğine inandırıp, bu sürece katması beklenir.

Sizce okul yöneticileri güçlü bir okul kültürünü ve pozitif bir okul iklimi oluşturma konusunda hangi güçlüklerle karşılaşmaktadır?

3- Okul İçi Çevre & Kaynaklar

Okul yöneticisi, *güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak*, öğrencilerin tümünün başarısını desteklemesi beklenir. Okul yöneticileri, okul hedeflerine ulaşmak ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıkarları için, okul toplumunun kaynaklarını; velilerin, iş çevrelerinin, sivil toplum kuruluşlarının uzmanlıklarını kullanmalı ve kaynakları seferber etmelidir.

Okul yöneticileri kaynakları özellikle de bilgi kaynaklarını kullanırken hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?

4- Toplumla İşbirliği

Okul yöneticisi, *ailelerle, toplumun üyeleriyle, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, işbirliği içine girer* ve bu sayede tüm öğrencilerin başarısını destekler.

Okul yöneticilerinin, öğrencilerin başarısını sağlamak amacıyla, ailelerle, toplumun üyeleriyle işbirliği yaparken karşılaştıkları en önemli sorunlar nelerdir?

5- Etik

Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için yönetimde *etik (dürüst, adil ve ahlaki) davranışlar* sergilemesi gerekir. Yönetimindeki uygulamaların etik olması için kendine yol haritası olarak, bireylerin düşünce ve değerlerine saygı göstermeyi seçmesi beklenir.

Okul yöneticilerinin etik ilkelere uyma, etik bir okul kültürü ve iklimi oluşturma ve etik ikilemleri çözme konusunda karşılaştıkları güçlükler ve sorunlar nelerdir?

6- Genel Bağlam (Güç ve Politika)

Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçeveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir liderdir. Diğer örgütler de olduğu gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmıştır ve bu çevrenin bir parçasıdır. Bu durum okulları içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak belirtilmesini sağlar. Ayrıca, okulların bir yandan dış baskılar (aile, toplum) karşısında bütünlüğünü korurken diğer yandan topluma hizmet etmesi gerekmektedir.

Sizce okul yöneticilerinin dış çevre ve baskılar nedeniyle karşılaştıkları güçlükler ve sorunlar nelerdir?

Ek 4

WEB TABANLI ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Katılımcı;

Bu anket *Web tabanlı öğrenmeye yönelik tutumunuzu* belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Ayırmış olduğunuz zamandan dolayı teşekkür ederim.

1- Hiç Katılmıyorum

2- Katılmıyorum

3- Kararsızım

4- Katılıyorum

5- Tamamen Katılıyorum

Web tabanlı öğrenmeye yönelik tutum		1	2	3	4	5
1	Web Tabanlı Öğrenme (WTÖ) klasik eğitim kadar etkilidir.					
2	WTÖ eğitim sorununa alternatif bir çözümdür.					
3	WTÖ’de yeterli geri bildirim alabiliyorum					
4	WTÖ kendime olan özgüvenimi artırıyor.					
5	WTÖ’de öğretim elemanlarıyla iletişim kurabiliyorum.					
6	WTÖ beni araştırmaya teşvik ediyor.					
7	WTÖ üniversite sanayi işbirliğini teşvik etmektedir.					
8	WTÖ ortaya çıkan teknik sorunlar beni sınırlandırıyor.					
9	WTÖ sosyal yönümü zayıflatıyor.					
10	Aldığım WTÖ’ye güveniyorum.					
11	WTÖ zaman kaybıdır.					
12	WTÖ’de düşüncelerimi daha özgürce ifade edebiliyorum.					
13	WTÖ’de öğrendiğim bir konuyu çabuk unutuyorum.					
14	Kendimi okuduğum üniversiteye ait hissetmiyorum.					
15	Web üzerinden ders çalışırken sıkılıyorum.					
16	WTÖ kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı sağlıyor.					
17	WTÖ’nün sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
18	WTÖ’nün yaygınlaşması toplum için yararlıdır.					
19	WTÖ yüzünden kendime yeterli zaman ayıramıyorum.					
20	Yüksek Öğretimde WTÖ uygulamalarına geçilmelidir.					
21	WTÖ takım çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir.					
22	WTÖ önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır.					
23	WTÖ’ yü arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.					
24	WTÖde yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir.					
25	WTÖ sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.					
26	WTÖ yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.					

Ek 5

GENELLEŞTİRİLMİŞ ÖZ YETERLİK İNANCI ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Katılımcı;

Bu anket, *genelleştirilmiş öz-yeterlik inancınızı* belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Ayırmış olduğunuz zamandan dolayı teşekkür ederim.

1- Hiç Katılmıyorum

2- Katılmıyorum

3- Kararsızım

4- Katılıyorum

5- Tamamen Katılıyorum

Genelleştirilmiş Öz-yeterlik İnancı		1	2	3	4	5
1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.					
2	Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.					
3	Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.					
4	Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.					
5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.					
6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.					
7	Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.					
8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.					
9	Ani olaylarında hakkından geleceğimi sanıyorum.					
10	Her sorun için bir çözümüm vardır.					

Ek 6

OKUL YÖNETİCİLİĞİ MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Katılımcı;

Bu anket, *Okul Yöneticiliği Mesleğine İlişkin Tutumunuzu* belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Ayırmış olduğunuz zamandan dolayı teşekkür ederim.

1-Hiç Katılmıyorum

2- Katılmıyorum

3- Kararsızım

4- Katılıyorum

5- Tamamen Katılıyorum

Okul yöneticiliği mesleğine ilişkin tutum		1	2	3	4	5
1	Okul yöneticiliği öğrencilerin ve personelin yaşamlarında bir fark yaratır.					
2	Okul yöneticiliği mesleki gelişim için fırsatlar sunar.					
3	Okul yöneticiliği okul içinde ve dışında başkaları ile ilişkiler geliştirmemi sağlar.					
4	Okul yöneticiliği okulu değiştirmem için bana fırsatlar sağlar.					
5	Okul yöneticiliği çok uzun çalışma saatleri gerektirir.					
6	Okul yöneticiliğinin çok fazla sorumlulukları vardır.					
7	Okul yöneticiliği doğrudan çocuklarla çalışma fırsatımı azaltır.					
8	Yönetici olarak çalışmak, bende meydana getirdiği stres ve hayal kırıklıklarına değmiyor.					
9	Maddi kazanç olarak daha iyi bir fırsatım olsaydı, en kısa sürede yöneticiliği bıraktırdım.					
10	Başka bir okula geçmeyi düşünüyorum.					
11	Daha iyi bir fırsat çıkana kadar bir yönetici olmaya devam edeceğim.					
12	Yapabildiğim sürece, yönetici olarak kalmayı planlıyorum.					
13	Emekli olana kadar yönetici olarak görev yapmayı planlıyorum.					

Ek 7**PROGRAM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

Saygıdeğer Katılımcı;

Bu anket, *programın değerlendirilmesini* yapmak amacıyla hazırlanmıştır. Ankette size uygun olan seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz.

1- Hiç de değil 5- Büyük ölçüde

Program Değerlendirme		1	2	3	4	5
1	Program içeriği öğretim liderliğini vurguladı					
2	Program içeriği okul gelişim için liderliği vurguladı					
3	Program içeriği okul işlemlerini verimli yönetmeyi vurguladı					
4	Program içeriği, okul toplumu ve paydaşlar ile birlikte çalışmayı vurguladı					
5	Program bir kariyer olarak müdürlüğe bana güçlü bir yön verdi					
6	Kurs kapsamlıydı ve tutarlı bir öğrenme deneyimi sağladı.					
7	Program, bir lider olarak öz-değerlendirme için birçok fırsat sundu.					
8	Öğrenilenlerin uygulamaya aktarılması üzerinde sık sık duruldu ve bunun nasıl geliştirileceği analiz edildi.					
9	Program beceri gelişiminin ve liderlik yeterliklerimin düzenli değerlendirilmesini sağladı.					
10	Program teori ve pratiği kaynaştırdı.					
11	Öğretim üyeleri programı değerlendirmek için pek çok fırsatlar sağladı.					
12	Fikir sunduğum (ilgilendiğim) alanla ilgili alan temelli projeler yapıldı					
13	Kurs ile diğer alanlardaki deneyimler arasında bağlantı kuruldu.					
14	Problem temelli öğrenme yaklaşımları kullanıldı.					
15	Eylem araştırması veya soruşturma projeleri gerçekleştirildi.					
16	Deneyimlerimi makaleye veya akademik ifadelere dönüştürme imkanı sağlandı.					
17	Örnek olayların analizi ve tartışması yapıldı.					
18	Küçük grup çalışmaları yapıldı.					
19	Öğrendiklerimizi ve çalışmalarımızı gösteren portföy veya dosyalar hazırlandı.					

Ek 8

ODAK GRUP GÖRÜŞME SORULARI

1. WT-PTOYEP’de kullanılan yöntemlerin (problem temelli öğrenme ve web tabanlı öğrenme) öğrenmeye ilişkin tutumlarınıza nasıl yansıdı?
2. Sizce WT-PTOYEP’nin avantajları nelerdir ve size hangi konularda fayda sağladı?
3. WT-PTOYEP’nin dezavantajları nelerdir?
4. WT-PTOYE sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
5. WT-PTOYEP’nin daha etkili şekilde uygulanması için neler yapılabilir?
6. WT-PTOYE sürecinin en beğendiğiniz yönü nedir?
7. WT-PTOYE sürecinin en beğenmediğiniz yönü nedir?
8. Grup arkadaşlarınızı nasıl değerlendirirsiniz? Onlarla internet üzerinden etkileşiminiz sizin öğrenmenizi nasıl etkiledi? Grup çalışmasının bu uygulamaya katkısı oldu mu?
9. WT-PTOYE süreci kendinizi yeterli görme düzeyiniz üzerinde bir etkisi oldu mu?
10. WT-PTOYE sürecinin okul liderliği konusundaki yeterlikleriniz üzerinde bir etkisi oldu mu?

ÖRNEK OLAY SENARYOSU 1

Vizyon - Amazon Ormanları

Herkesin bizi unuttuğuna o kadar emindik ki... Okulumuz merkezden çok uzaktaydı, kimse kolay kolay uğramazdı buralara. Afrika'daki balta girmemiş ormanlar nasıl doğal ise bizim okulda da her şey o kadar doğaldı. Yaşamın akışına bırakmıştık kendimizi. Kılık kıyafet, saç bıyık, derslere giriş çıkış, derslerle ilgili plan program konularında kendimizi hiç kasmıyorduk. Evraklar, köylüyle iletişim, derslikler, lojman kısacası akla gelebilecek her şey çok doğaldı. Bu durumu o kadar kanıksamıştık ki durumumuzdan hiç rahatsız olmuyorduk. Sadece günü kurtarmaya bakıyorduk.

Bir gün İlçe Tarım Müdürlüğüne ait bir resmi arazi cipi bahçe duvarları olmayan, hatta tel örgüleri bile nerdeyse kalmamış okul bahçesine girdi. Gelenler pek tarım memuru gibi durmuyorlardı. İçlerinden biri meşhur "İlköğretim müfettişi"ydi. Müfettiş arabadan indi, okula girdi ve etrafı gezmeye başladı.

İlk olarak müdür beyin odasına gitti. Müdür odası makam odası gibi durmuyordu. Bir tarafta çekyat, diğer tarafta televizyon ve radyo sistemleri vardı. Makam masası yerine bir sehpa ve üzerinde birkaç müsvedde kağıt. İdari denetim için evrak istendiğinde, müdür bey her istenilen evrakı samanlıkta iğne arama telaşı içerisinde bulup müfettişe zar zor olsa da getiriyordu.

Müfettiş daha sonra sınıfları görmek istedi. Sınıflara gıcırtilı kapı sesi ile giriliyordu. Sınıfların pek de görülecek vaziyeti yoktu. İçerisi ardiyeden farksızdı. Bir tarafta öğretmen masasının üstünde açtığımız çay ocağı benzeri bir tezgah vardı. Sınıfın bir köşesi de minyatür odunluk kimliğiyle hizmet veriyordu. Müfettişin gerilimi yüzünden okunuyordu. O an yapabileceğimiz bir şey yoktu. Ezik görünmekten başka... Müfettiş ne zaman patlayacak diye merakla beklerken; "Hocam şu tabelaya bir bakalım, ne yazıyor, İlköğretim Okulu". Müfettiş çamurdan ve pislikten zor okunan bu tabelaya bakıp "Bunu indirip yerine Amazon Ormanları İlköğretim Okulu Kıraathanesi yazdırırsanız daha iyi olur, bir de köy kahvelerindeki duvar resimlerinden asarsanız içeriye, figür tamamlanır." dedi.

Müfettiş okulun bahçesine çıktığında, köylü gençler bahçede volta atıyordu. Bahçeyi çeviren tel örgüler tamir edilmediği için sadece köylü gençler değil, aynı zamanda köylüye ait büyük ve küçükbaş hayvanlar da okulun bahçesini kullanıyordu. Müfettiş okul deposunu incelemek istediğinde ise köy muhtarının samanlarının depoda olduğunu gördü. Kısacası; okulumuz ve sınıflarımız eğitim-öğretim amaçlı olmaktan çok çok amaçlı hizmet sunan bir kurumdu.

Müfettiş denetim sırasında hayvanların bahçeye gelmesini fırsat bilerek bir ara okula devam etmeyen kız çocuklarını okula kazandırma noktasındaki duyarsızlığı hedef alarak müdür beye "Hocam siz haydi kızlar okula kampanyası yerine, haydi hayvanlar okula kampanyası mı yaptınız? Gerçekten oldukça başarılı buldum bu çalışmada sizi. Tebrik ederim." dedi ve bize dönerek "Kendiniz ve öğrencilerinizle ilgili hedefleriniz neler?" sorusunu müdürümüzde dahil hepimize tek tek yöneltti. Hiçbirimiz gevelemenin ötesinde, tatminkar bir cevap veremedik. İçinde bulunduğumuz vurdumduymazlığı bir nevi itiraf etme yolunda bir tek; "Hocam imkansızlıklar nedeniyle köylülerin esiri olduk." cümlesi dökülüyordu. Müfettiş dönüşüm geçirmiş gibi bir ifade ile "Ah hocalarım ah!!! Keşke köylülerin değil de

yüksek ideallerin esiri olsaydınız.” dedikten sonra “Bütün öğretmenleri kapının önüne toplayın. Oradan da varsa normal bir sınıfınız, oraya geçelim.” dedi.

- 1. Sizce bu okuldaki en önemli problem nedir?**
- 2. Siz müfettişin yerinde olsaydınız öğretmenlerle yapacağınız toplantıda müdür ve öğretmenlere hitaben nasıl bir konuşma yaparsınız?**
- 3. Müfettişlerin yazdığı olumsuz rapor sonucunda müdürün görev alındı ve yerine sizin atandınız.**
 - a. Okulu hem fiziki hem de nitelik olarak geliştirmek için neler yapardınız?**
 - b. Yapacağınız değişikliklerde öğretmenlerin ve çevrenin (okulun paydaşları) desteğini nasıl sağlardınız?**
 - c. Okul toplumu tarafından paylaşılan bir vizyon nasıl oluştururdunuz?**
 - d. Herhangi bir hedefi olmayan öğretmenlerin yüksek ideallere sahip öğretmenlere dönüşmeleri için neler yapardınız?**

ÖRNEK OLAY SENARYOSU 2

Okul Kültürü ve İklimi

Gazeteyi elinize aldınız ve şu haber dikkatinizi çekti:

A ortaokulunun 8. sınıf öğrencilerinden E. K. öğretmenin sandalyesine ısırgan otu koyarak öğretmenin fiziksel olarak yaralanmasına neden oldu. 14 yaşındaki E. K., arkadaşları tarafından şikayet edilince, öğretmenin sandalyesine ısırgan otu sürdüğünü itiraf etti. Annesi, kendilerinin maddi durumlarının diğer öğrencilerden daha kötü olmasından dolayı öğretmenin E. K.'e farklı davrandığını bu nedenle öğretmene kızgın olduğunu ve öğretmenin sandalyesine ısırgan otunu sürdüğünü söyledi.

A ortaokulu, genellikle zengin ailelerin tercih ettiği bir okuldu. Sosyoekonomik düzeyi normal veya düşük aile çocuklarının sayısı oldukça azdı. 8. sınıf öğrencisi Elif'in ailesinin de maddi durumu çok iyi değildi. Fakat Elif'in babası Ahmet Bey kızının öğrenimine devam etmesi için elinden gelen her şeyi yapmaya çalışan bir veliydi.

Fen bilgisi dersinde arkadaşları tarafından yine sözlü tacize uğrayan Elif, öğretmenin bu durumu görmezden gelmesi ile daha çok üzülmüştü. O gün eve ağlayarak döndü. Okulundan ve arkadaşlarından nefret ediyordu. Okul yolu üstündeki bir bahçede yetişen ısırgan otu aklına geldi. Ertesi gün okula giderken bu ısırgan otlarından topladı ve çantasına koydu. Amacı ısırgan otunu fen öğretmenin sandalyesine koymak, öğretmenin canını acıtmak ve kimin yaptığı belli olmadığı için sınıf arkadaşlarına toplu olarak ceza almasını sağlamaktı. Böylece Elif, hem arkadaşlarından hem de öğretmeninden sinirini çıkartmış ve rahatlamış olacaktı.

Bu olayın gerçekleşmesinden kısa bir süre sonra fen öğretmenin sandalyesine ısırgan otunu Elif'in koyduğu anlaşıldı. Okul müdürü okuldaki bütün öğrencileri ve ailelerini elinden geldiği kadar takip eden bir yöneticiydi. Gücünün yetebileceği bir öğrenci olduğundan dolayı disiplin kuruluna danışmadan ve velisi ile görüşmeden, bu hareketi "okula silah getirme ve kullanma" olarak değerlendirdi ve Elife yedi gün uzaklaştırma cezası verdi.

Ahmet Bey, müdürden verdiği kararı bir daha gözden geçirmesini rica etti. Fakat müdür bey Ahmet Bey'in isteğini reddetti. Bu red karşısında çaresiz baba Milli Eğitim Müdürünün yanına gitmeye karar verdi. Ahmet Bey, Milli Eğitim Müdürünün yanına gittiğinde, dönemin başlarında kendi kızının fen öğretmenin kendisine şikâyet ettiğini, kendisini aşağılayıcı isimlerle çağırdığını ve diğer çocuklardan farklı davrandığını söyledi. Ayrıca arkadaşlarının da kızıyla alay etmelerine ve tacizde bulunmalarına öğretmenin şahit olduğunu fakat hiçbir şey yapmadığını belirtti. Ahmet Bey kızına öğretmenin yanlış anlamış olabileceğini, öğretmenlerine karşı saygılı olmasını ve sınıfta daha dikkatli olmasını öğütleyerek kızını suçladığını söyledi. Fakat Ahmet Bey kızının daha önce söylediklerine artık inandığını ve okul atmosferinin sağlıksız olduğundan emin olduğunu belirtti. Şimdiye kadar okulda hiç sorun çıkarmayan kızının, sert çıkış yapma nedeninin öğretmenin ve arkadaşlarının aşağılamalarından kaynaklandığını belirtti. Ahmet Bey kızının yaptığının yanlış olduğunu, fakat olayın gereğinden fazla büyütülmesinden dolayı Elif'in güvenliğinden ve duygusal sağlığından endişe ettiğini belirtti. Her zaman şeref listesinde en

başarılı öğrenci olan kızı için, kendileri ile görüşülmeden uzaklaştırma gibi ağır bir ceza verilmesine karşı çıktı.

Tam olarak ne yapması gerektiğini bilmeyen baba avukata da durumu izah ederek bu durum karşısında ne yapması gerektiğini sordu. Avukat bu ceza kararına karşı mücadele edilmesi gerektiğini söyledi. Çünkü avukata göre öğrenci bitki taşıdığı için cezalandırılmamalıydı ve işlenen suçta uygun ceza verilmeliydi.

Okul müdürü Elif'in baş belası bir öğrenci olmadığını kabul etti, ama suçun ciddi olduğu ve yedi gün uzaklaştırma alması konusunda ısrar etti. Çünkü -müdüre göre- eğer Elif'e ceza vermezse, bu olay diğer öğrencilere örnek olacak ve okulda öğretmen veya yöneticinin otoritesi ve saygınlığı kalmayacaktı. "Bu okulda şiddete sıfır tolerans politikamız var" diyerek kararını tekrar değerlendirmede.

Ahmet Bey okulda pozitif ayrımcılık yapıldığını ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına her zaman daha imtiyazlı davranıldığı, düşük olan öğrencilere daha az tolerans tanındığını belirtti. Bu tür davranışların öğrenciler arasında da gruplaşmalara neden olduğu ve kızı gibi öğrencilerin hem arkadaşları hem de bazı öğretmenler tarafından dışlandıklarını belirtti. Okuldaki olayların artık kontrolden çıktığını ve müdür bey ile bazı öğretmenlerin kesinlikle iyi örnek olmadıkları konusunda ısrar ederek gerekirse mahkemeye başvuracağını belirtti.

- 1. Anlatılan olaydaki problem nedir?**
- 2. Siz milli eğitim müdürü olsaydınız sorunu nasıl çözerdiniz? Müdür ile toplantıdan önce iletişim kurar mıydınız? Yoksa uzak durmayı mı seçerdiniz? Neden?**
- 3. Bu olaydan okulun yapı ve prosedürleri konusunda ne çıkarsamalar yapılabilir? Okul kültürü, öğrenci ve öğretmen ilişkileri için ne tür sonuçlar çıkarırsınız?**
- 4. Okul öğrenen bir örgüt olarak işlev görebilir mi? Yani bu olaydan öğrenebilir mi? Nasıl?**
- 5. Size göre bu sorunun çözümü için en iyi yol nedir?**

ÖRNEK OLAY SENARYOSU 3

Öğrenci Öğrenmesi için İşbirliği

Ahmet Bey iki sene önce Elazığ'da bir liseye müdür olarak atanır. Doğrudan öğretmenlikten müdürlüğe atandığı için Ahmet Bey için ilk yıl genel bir inceleme ve okulu tanıma olarak geçer. Fakat bu yıl farklıdır. Okuldaki zayıf öğrencilerin öğrenmelerini (akademik başarılarını) geliştirmeye amaçlamaktadır. Çünkü okulun en zayıf yönü, öğrencilerin akademik başarılarının çok düşük olmasıdır.

Ahmet Bey bu sorunun çözümü için okuldaki öğretmenlerin görüşünü almakla işe başlar. Yaptığı toplantıda öğretmenlerin tepkisi gayet olumludur ve ellerinden gelen herşeyi yapmaya hazır olduklarını belirtirler. Ahmet Bey ve öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak yeni bir yöntemi uygulamada –işbirlikli öğrenme- ortak karara varırlar. Yeni yöntemle ilgili gerekli eğitimler alınır ve yöntem uygulanmaya başlanır.

İşbirlikli öğrenmede öğretmenler, öğrencilere yol gösterici, çalışmaları kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir rol üstlenirler. İlk olarak öğretmenler öğrencileri gruplara ayırırlar. Grupları oluştururken öğrencilerin önceki başarılarını dikkate alarak, heterojen bir yapı oluşturmaya çalışırlar. Çalışma süresince grubu aktif tutabilecek grup başkanlarını tespit ederler ve öğrenme aktivitelerini düzenlerler. Öğrenme çalışmalarının etkili ve verimli olması için, öğrenciler arasında yoğun –sosyal- etkileşimin oluşacağı uygun ortamlar hazırlanır. Bu nedenle öğrenciler ders saatleri dışında ya birbirlerinin evinde ya da kütüphane veya okulda bir araya gelip çalışırlar. Bu süreçte velilere önemli sorumluluklar - çocuklarının bir araya gelmeleri ve çalışmaları ile ilgili- düşmektedir. Çünkü grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşim çok önemlidir. Bu etkileşim sayesinde grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir, destekler ve yardım eder. Grup üyeleri karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm bulduklarını aralarında paylaşırlar, fikir alışverişinde bulunurlar ve problemleri tartışırlar. Böylece bir konuda iyi olan öğrenci, grubun diğer üyeleri için öğretici rolü üstlenir ve bu şekilde hem kendine hem de diğer üyelere faydalı olur. Akademik başarısı düşük öğrenciler de diğer grup üyelerinden düzeltici ve tamamlayıcı yardım alırlar. Yardımlaşma sürecinin ardından öğrenme gerçekleşir ve edinilen bilgiler kalıcı olur. Ayrıca büyük sınıf tartışmalarına katılmaktan rahatsızlık duyan veya çekinen öğrenciler, küçük gruplarda tartışma faaliyetlerine daha rahat bir şekilde katılırlar ve aktif olurlar.

Artık yeni yöntemi devam ettirme konusunda öğretmenler isteklidir ve birçok öğrenci de bu değişiklikten keyif almaktadır. Fakat veliler aynı tepkiyi göstermezler ve bir süre sonra dirençte bulunurlar. Ahmet Bey şikayetler ve eleştiriler ile ilgili öğretmenlerle tekrar bir toplantı yapar ve üç öğretmeni bu direncin neden kaynaklandığını ortaya koymaları için görevlendirir. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda şikayetlerden daha fazla sorunun olduğu ortaya çıkar. Ahmet Bey bu sorunun, program hakkında velilerin yanlış bilgilendirilmesinden veya hiçbir şey bilinmemelerinden kaynaklandığını fark eder.

Velilerin program hakkındaki eleştirileri ise şöyledir:

- Program çocuğumu yavaşlatıyor. Çocuğum akıllı ve yardıma ihtiyacı yok.
- Çocuklarım üzerinde deney yapmanızdan hoşlanmıyorum.

- Bu ülkeyi büyük yapan işbirliği değil rekabettir. İş dünyasında, ekmeğin aslanın ağzındadır.
- Oğlum kendi başına iyi yapıyor. Grup çalışmalarından hoşlanmaz.
- Çocuklar çalışmıyorlar; oyalanıyorlar. Bu bir zaman kaybıdır.
- Kızım grubun bütün ödevini kendisi yapıyor ve bu da adil değil.
- Bütün vaktimi, kızımın grup projelerini sınıf arkadaşlarıyla yapabilsin diye araba kullanarak geçiriyorum.
- Gruptaki çocuklar, benim oğluma tavır alıyorlar. Onu çalışmalara katmıyorlar; oğlum okuldan nefret ediyor.

1. Yukarıda belirtilen senaryoya ilişkin olarak sizce en önemli problem nedir?

2. Velilerin yeni yöntemi eleştirmelerinin altında yatan nedenler nelerdir?

3. Okul yöneticisinin eksik ya da yanlış yaptığı nokta(lar) ne(ler)dir?

4. Siz ortaokulun müdürsünüz. Yeni yöntemin etkili olduğunu görüyorsunuz ve sürdürülmesi için velilerin desteğine ihtiyacınız var. Velilerin endişelerine cevap vermek, desteklemek ve işbirliğine ikna etmek için bir konuşma yapmanız gerekiyor. Bunun için nasıl bir konuşma hazırladınız?

Not: Konuşmada yeni yöntemi gözden geçirerek programa atfedilen her bir eleştiriye atıfta bulunacaksınız ve okuldaki öğrenme ve öğretmen programını desteklemek için davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı bakış açılarının öğrenme ve öğretim ilkelerini kullanacaksınız.

ÖRNEK OLAY SENARYOSU 4

Etik karar verme – Adalet ilkesi

Sevim Hanım'ın öğretmenlikte ilk yılıydı. Atandığı okulda 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 15 öğretmen, ve 250 öğrenci vardı. Sevim Hanım ailesinden ilk kez ayrılmıştı ve memleketinden çok uzaktaydı. O yıl 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı pazartesi günü kutlanacaktı. Sevim Hanım Cuma gününden müdür beyden izin alarak, tatili 4 güne uzatmayı düşündü. Müdür Bey hiç bir mahsuru olmadığını söyleyerek Sevim Hanım'a izin verdi. Sevim Hanım memleketine ailesinin yanına gitti. Bayram törenine katılmadı. Bu durum öğretmenler tarafından hoşgörüle karşılandı, hiç kimse rahatsız olmadı. Tören sırasında öğretmen arkadaşları Sevim Hanım'ın yapacağı işleri gönüllü olarak yaptılar. Sevim Hanım şu sözleri söyleyene kadar: “Ben 23 Nisan'a da katılmayacağım, ne işim var?”. Bu ifade öğretmenleri rahatsız etti. Sözlü olarak ifade etmeseler de karşı bir tepki oluşturmaya başladılar ve Sevim Hanım'ı dışladılar.

1. Sevim Hanım'ın ve diğer öğretmenlerin davranışlarını etik açıdan değerlendiriniz.

Yine aynı okulda bu olaydan birkaç hafta sonra okulun en başarılı ve deneyimli öğretmenlerinden Mehmet Bey başka bir ilde bulunan acenteden yeni bir araba satın aldı. Aldığı aracın devir işlemlerini yapabilmesi için en az bir mesai gününde orda olmalıydı. Mehmet Bey, kendine göre: “Cuma günü orada olursam, resmi işlemlerimi hallederim, cumartesi de arabayla dönerim.” şeklinde plan yaptı. Durumunu okul müdürüne anlattı ancak, okul müdürü böyle bir sebepten dolayı kendisine izin veremeyeceğini belirtti.

Arabasını almak için mutlaka gitmesi gereken Mehmet Bey, Çarşamba günü sabah tekrar Müdür beyle görüştü. Müdür bey yine izin vermedi. Mehmet Bey, “O zaman ben de iki günlük rapor alırım, işimi halleder ve dönerim.” diye bir öneride bulundu. Müdür bey, hasta olmadığı için rapor almasının doğru olmadığını söyledi ve “Öğleden sonra tekrar görüşelim” diye geçiştirdi. Öğleden sonra Mehmet Bey, okulda Müdür beyi bulamadı. Telefonla aradı. Müdür bey telefonunu açmadı. Müdür yardımcısının yanına gittiğinde bu konuda okul müdürünün yetkili olduğunu ve kendisinin değerlendirmede bulunamayacağını ifade etti.

Mehmet Bey, dersten sonra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne gitti ve olayı olduğu gibi anlattı. Orda da ona izin veremeyeceklerini ancak bir sağlık kuruluşundan rapor alabileceğini söylediler. Mehmet Bey, bir gün sonra raporu aldı ve okula getirdi. Müdür bey rapora izin belgesi düzenlerken “Hocam anlıyorum, işin var, ama biz böyle herkese keyfine göre izin veremeyiz. Rapor almışsın. Ne yapalım şimdi? Bu olmadı.” diye imali bir söylemde bulundu. Mehmet Bey de saygısını bozmadan, “Müdür bey, ben size durumumu anlattım, ancak siz bana yardımcı olmadınız. Şu anda da raporumu kabul etmeme gibi bir hakkınız yok. Önemli olan sizin bir okul müdürü olarak bana yardımcı olmanızdı. Bakın siz keyfi olarak göreviniz olmadığı halde daha önce Sevim Hanım'a izin verdiniz. Sevim Hanım ailesinden ayrı olduğu için onu anlayışla karşıladınız fakat bana karşı yaptığınız tamamen haksızlıktı. Ya ona da izin vermeyecektiniz ya da bana da izin verecektiniz. Mesleğime ne kadar bağlı olduğumu siz de biliyorsunuz. Şu ana kadar keyfi olarak hiçbir zaman izin veya rapor almadım. Ben bu durumu ayrımcılık olarak

değerlendiriyorum. Sevim Hanım'a neden toleranslı davrandınız? Ayrıca sizin bu kişiye göre yaklaşımlarınız, okulda gruplaşmalara bile neden oluyor." dedi.

Müdür bey, o sırada evrakı hazırlamış ve hiç konuşmamıştı. Mehmet Bey raporlu iken okulda bir toplantı yapan okul müdürü, artık hiç kimseye izin vermeyeceğini söyledi. Toplantıda Müdür beyin keyfi izin verme meselesi, istenmeyen bazı tartışmaların yaşanmasına ve öğretmenler arasındaki gruplaşmaların artmasına neden oldu. Mehmet Bey yıl sonunda tayin istedi ve okuldan ayrıldı.

- 2. Sizce okuldaki etik problemler nelerdir?**
- 3. Okul yöneticisinin öğretmenlerden bazılarına izin verirken bazılarına vermemesi etik davranış ve adalet açısından nasıl değerlendirirsiniz? Bu durum okulda hangi sorunların oluşmasına neden olur?**
- 4. Siz okul müdürü olsanız Sevim Hanım ve Mehmet Bey sizden izin istese bu öğretmenlere karşı tavrınız ne olurdu? Neden?**

ÖRNEK OLAY SENARYOSU 5

İnsan Kaynakları Yönetimi

6'sı erkek 25 öğretmenin görev yaptığı bir ilköğretim okulunda müdür olarak ikinci yılınız. Öğretim kadrosu gençlerden oluşmakta ve 55 yaş üstü öğretmen sayısı 8. Bu durum öğretmenlerin tecrübesiz olduğu anlamına gelmemekte. Öğretmenlerin en az 5 yıllık öğretim tecrübesi bulunmakta. Bu sene okulunuza genç, coşkulu ve yetenekli 4 yeni öğretmen atandı. Müdür yardımcınız, sizin sağ kolunuz. Okulda disiplin, veli toplantıları ve mesleki gelişim gibi konulardan sorumlu ve işini gayet iyi yapmakta. İyi bir takım oluşturduğunuza inanıyorsunuz.

Bu okulda öğretim kolay değildir. Okul öğrenciler açısından çok kültürlü bir yapıya sahip. Çok sayıda öğrenci boşanmış ailelerden gelmekte. Okulunuz açısından ailelerin yoksulluğu büyük bir sorun teşkil etmekte. Öğrenci devamsızlıkları yüksek oranlarda ve velilerin okul aktivitelerine katılımları çok düşük. Çoğu öğrenci okulda olmayı istememekte, daha çok televizyon seyretmeyi, bilgisayar oyunları oynamayı veya yalnızca iyi vakit geçirme eylemlerini tercih etmekte. Öğrenciler okulda iken ise onları motive etmek büyük bir sorun.

Çoğu öğretmen öğretime bağlılık göstermektedir. Ancak, bilgi ve teknoloji kaynaklarından asla faydalanmamakta ya da yanlış veya verimsiz kullanmaktadır. Bazıları işin kötüye gittiği için çok çalıştıklarını iddia etmektedir. Yaşlı öğretmenler tükenmiş haldedir. Emeklilik yaşında olmamalarına rağmen, hemen hemen her gün emekli olmaktan bahsetmektedirler. Bazı öğretmenler, her sabah yataktan kalkma ve okula hazırlanma konusunda sıkıntılarında yakınmakta ve okula gelmeyi bir angarya olarak görmektedir. Çoğu öğretmen ders zili çaldıktan sonra en az 5 dakika sınıfa gidene kadar oyalanmakta, derse girdiklerinde ise zaman doldururcasına davranışlar sergilemektedirler. Öğrenciyi yönlendirmekten aciz öğretmenler de yok değildir. Öğretmenler bir araya geldiklerinde öğrencileri durmadan eleştirmekte, malzemenin (öğrenci) bozuk olduğundan bu öğrencilerle uğraşmaya değmeyeceğinden bahsetmektedirler. Öğrencilerle ilgili sorumluluklarının çok olduğu kanaati hakim olduğundan, verilen diğer görevleri isteksiz ve gelişi güzel yapmaktadırlar.

Siz de bu öğretmenlerle aynı duyguları paylaşıyorsunuz, fakat bu tutumun genç öğretmenlere de sıçrayacağı endişesi taşıyorsunuz. Öğretmenleriniz birbiriyle iyi geçiniyorlar ve öğrencilerin kazanım seviyeleri için –ne yazık ki- ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarına inanıyorlar.

Okulun akademik başarısında son 4 yıl boyunca düşüş görülmektedir. Bu düşüş yavaş fakat süreklilik arz etmektedir. İl milli eğitim müdürlüğünden ve velilerden ise daha iyi sonuçlar için artan bir baskı mevcut. Siz bu olumsuz gidişati kısa bir sürede tersine çevirmek istiyorsunuz.

- 1. Yeni atanan öğretmenleriniz nasıl motive edebilir, destekleyebilir ve yüreklendirebilirsiniz? Müdür yardımcınız ile beraber okul öğrenci ve öğretmenlerini motive edecek ve etkinliklerini arttıracak gerçekçi bir plan geliştirin.**
- 2. Tükenmişlik içerisindeki öğretmenlerinizle nasıl baş edeceksiniz? İş ortamını nasıl ilginç ve cazip hale getirebilirsiniz? Bunun için yapabileceğiniz değişiklikler nelerdir?**
- 3. Öğrencilerin okula devamını sağlayacak nasıl bir yöntem geliştirdiniz?**

4. Test sonuçlarının cezalandırıcı olmaktan daha çok bir bilgi kaynağı olabilmesi için bunları nasıl analiz edersiniz?
5. Öğretmenlerinizin, okula katkılarını arttırmak için mesleki gelişimlerini nasıl sağlarsınız?

ÖRNEK OLAY SENARYOSU 6

Genel Bağlam - Değişime Liderlik Etmek Liderlik İçin Değişmek

Yapacağınız toplantı için hazırlanırken, bir ay öncesinde İl Millî Eğitim Müdürü ile yaptığınız toplantıyı hatırladınız.

Millî Eğitim Müdürü, şube müdürleri ve okul yöneticileri ile yapacağı toplantıyı resmi yazı ile okullara bildirmişti. Toplantının gündemi, resmi ortaokul, imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler ile ortaöğretim kurumlarına devam eden ve mezun olan öğrencilerin faydalanabilecekleri destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin yönerge maddeleri ve bu kursların nasıl yürütüleceği ile ilgiliydi.

Toplantıda Millî Eğitim Müdürü'nün tavrı oldukça sert ve kararlıydı. Kurs merkezi, okul ve kurumların tespit edilmesi, öğrenci ve velilerin kurslardan haberdar edilmesi, kurs vermek isteyen öğretmenlerin yazılı müracaatlarının alınması, öğretmen tercihinde bulunmak isteyen veli ve öğrenci tercihlerinin alınması ve komisyona iletilmesi ile ilgili işlemlerin okul müdürleri tarafından ciddiyetle yapılması ve 20 Ekim 2014 itibarı ile kursların sorunsuz olarak başlatılması üzerinde durulmuştu. Toplantının gündemini oluşturan bu kurslar aslında herkeste sanki kapatılan dershanelerin yerini dolduracak yeni 'M.E. B Dershaneleri'nin açılması gibi bir his uyandırmıştı.

Toplantıda okul müdürleri de bu yönergenin hayata geçirilmesi esnasında karşılaşacakları bazı problemleri de dile getirdiler. Bu problemlerden bazıları şunlardı:

“Okulun temizliği ve öğrencilerin güvenliği nasıl sağlanacak? Bu işlerde sorumlu olan destek personeli mesai saatleri dışında gelmeyi kabul etmiyorlar, gelseler bile ücret talep ediyorlar.”

“Öğrencilerimiz sevdiği öğretmenlerden ders almayı istiyorlar. Fakat talep edilen bu öğretmenlerden bazıları ailevi veya özel sebeplerden dolayı kurslara katılmak istemiyor.”

“Ek ders ücretlerinin yetersizliğinden dolayı öğretmenler ve idareciler görev almak istemiyorlar”

“Görsel sanatlar gibi derslere giren öğretmenler, branşlarının ciddiye alınmadığını onların da böyle kursları açma hakkının olması gerektiğini savunuyorlar.”

“Bayan öğretmenleri ikna edemiyoruz. Bay öğretmenlerden de ders yükü fazla olanlar az ders saati için akşamlarını veya hafta sonlarını mahvetmek istemediklerini söylüyorlar.”

“Yönergede günlük en az 2 saat, 1. dönem en az 36 saat sınırı koyulmuş. Bu durum bir dersin en az 3 saat olmasını mecbur tuttuğu anlamına gelmekte. Bir günde aynı dersten en fazla 2 saat olabileceği mecburiyetinden, 3 saatlik bir dersin 1 saati başka gün olmak zorunda. İşte bu 1 saat için öğretmenler okula gelmek istemiyorlar.”

“Veliler aynı öğretmenlerin hem hafta içi derslerine hem de hafta sonu derslerine girmelerini uygun bulmuyorlar. Vereceği varsa hafta içinde versin. Hafta sonu ekstra ne yapacak? Diye sorguluyorlar”

“Öğretmenler seçilirken öğrencilerden bazıları kendi dersine gelen öğretmeni seçmek zorunda hissedyorlar. Çocuklar ya çekiniyorlar ya da o öğretmeni seçtiklerinden dolayı not avantajına sahip olacaklarını düşünüyorlar.”

“Öğrenciler bütün dersleri almak zorundalar. Aksi takdirde derslerin bazılarında katılıp bazılarında katılmayan öğrenciler okullarda kargaşa yaratacak.”

“Hafta içi saat 10:00’a kadar kursun devam etmesi uygulamada mümkün değil. Ayrıca gün boyu yorulan öğretmenden verim nasıl bekleriz.”

“Öğrencilerin büyük bir bölümünün servisle okula geldiği düşünüldüğünde derslerin bitiş saati farklı olacağı için taşınmada büyük sorunlar olacaktır. Öğrenciler kendi imkanları ile gidiş geliş yapacaklar. Bu da velilerin pek işine gelmiyor.”

“Veliler kurslarda verilecek derslerin dershanelerde verilenler kadar verimli olmayacağını düşünüyorlar. Çünkü okullardaki öğretmenlere hiç güvenmiyorlar.”

“Ortaya çıkacak olan diğer gerçekte ‘‘Öğretmenler odasındaki’’ durum. Yani bu kurslara katılacak olan öğretmenlerle, bu kurslara seçilemeyen öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilerine karşı olan tutum ve davranışları. Çünkü işin bir de maddi boyut var. Hal böyle olunca ister istemez insanlar hassaslaşacaklardır. Ne de olsa bu kurslara katılmak istemeyen öğretmenlerin yanında girmek isteyen öğretmenler (ücret bakımından) de var. Fakat bu öğretmenlerden bazıları öğrenciler tarafından tercih edilmemekte.”

“Geçenlerde öğretmenler arasında şahit olduğum bir konuşma, beni çok şaşırttı. Öğretmenlerden biri, öğrenciler tarafından çok fazla tercih edilirken, zümre arkadaşı doğru dürüst tercih edilmemişti. Öğrencisi fazla olan öğretmen, bazı öğrencilerle konuşacağını ve onu seçmelerini sağlayabileceğini söyledi. Bu durumda hem kendi yükü hafifleyecek hem de kurslara katılmayan arkadaşına iyilikte bulunacak.”

“Nöbet günleri ve ders programlarının ayarlanması her okulda her yöneticinin çektiği bir sorun. Bütün öğretmenleri bu konuda memnun etmek zor değil, imkansız! Örneğin branş öğretmenleri arasında derslerini belli günlere toplamak gibi özel isteklerde bulunanlar da var. Şimdi de kurslara katılan öğretmenler hafta içinde daha düzenli bir ders programına ve nöbet gününe sahip olmak istiyorlar. Haklı olduklarını kabul ediyorum, fakat ders programlarını ayarlamak o kadar zor ki her nabza göre şerbet veremiyoruz.”

Toplantıda okul müdürlerinin dile getirdiği sorunların hepsi, bizim okulda da mevcut. Yönergenin yürürlüğe girmesi ile pek çok tartışmanın ve sorunun yaşanması kaçınılmaz. Açıkça görülen şu ki bu uygulama hakkı ile hayata geçirilebilirse, elde edilecek sonuçlar eğitim sistemi açısından çok önemli bir gelişme olacak ve dersane ihtiyacı ortadan kalkacak. Fakat uygulamada başarının elde edilmesi için öncelikle yukarıda belirtilen sorunların çözülmesi gerekmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Müdürünün toplantıda okul müdürlerine karşı sert tavrı ve “Ne yaparsanız yapın bu uygulamayı ciddiyetle hayata geçirin, gerisini ben bilmem” ifadesi ile yaptığı baskı, beni ve diğer meslektaşlarımı oldukça zorlu sürecin beklediğini gösteriyor.

Örnek olaydan da anlaşılacağı gibi, okulunuza ilişkin bütün sorunların çözümü tamamen sizin sırtınıza yüklenmiş durumda. Öğretmenlerinize, çalışanlarınıza ve okul aile birliği ile yapacağınız bu

toplantıda kafalardaki soru işaretleri giderilmeli, olabildiği kadar sorunlar çözülmeli ve üstten gelen baskılar azaltılmalı. Bu nedenle kısa ve uzun vadeli eylem planı hazırlanıp, bunlar gündem maddesi olarak ele alınmalıdır. O halde;

- 1. Kısa ve uzun vadeli problemleriniz nelerdir? (Milli Eğitim Müdürünün yaptığı baskı ile yönetici – öğretmen- veli - öğrenci ilişkileri açısından değerlendirin.)**
- 2. Olası çatışmalar** (örneğin, öğretmen tercihleri arasındaki dengesizlikler, branşlar bazında talep dengesizliği, ders programı veya nöbet günü problemleri, yardımcı personel, maddi çıkarlar ve cinsiyet faktörü vs.) **nelerdir? Bu çatışmalar nasıl çözümlenir?**
- 3. Kısa ve uzun vadeli problemlere ilişkin eylem planlarınız nelerdir?**

Örneğin;

Kısa dönemde;

- a. Kurslarda görevlendirilecek öğretmenleri ve destek personelinin ikna edilmesi,
- b. Velilerin ve öğrencilerin kursları ciddiye almalarının sağlanması.

Uzun dönemde;

c. Öğrencilerin akademik başarılarının artırılması ve kurslarda verilen derslerin kalitesinin, dersanelerde verilen derslerin kalitesi kadar ya da daha iyi olmasının sağlanması ve orta öğretime geçişlerde istenilen seviyenin yakalanması

- 4. Dershanelerin kapatılmasındaki en güçlü argüman, öğrencilerin hafta sonlarında dersanelere gitmesinden dolayı sosyal ve kültürel olaylara vakit ayıramama sıkıntısı idi. Bu durumda, bu kurslar sosyal ve kültürel etkinliklere imkan verecek şekilde nasıl düzenlenebilir?**

GRUP VE ÖZ-DEĞERLENDİRME RAPORU EKRAN GÖRÜNTÜSÜ

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle assignment page. The browser's address bar shows the URL: <http://ole.firat.edu.tr/moodle/mod/assign/view.php?id=274>. The page title is "Örgütsel Değişme ve Yenileşme". The breadcrumb trail is: Ana Sayfa > Derslerim > Tezsiz Yüksek Lisans Dersleri > ody > Örnek Olaylar ve Grup Tartışmalar Raporları > Grup ve Öz-değerlendirme raporu. The page content is titled "Grup ve Öz-değerlendirme raporu". It includes a section for "Arkadaşlar:" with instructions on how to complete the assignment. The instructions state that students should answer questions individually and then discuss them in a group. They are asked to analyze the change process (HER BİR ÖRNEK OLAY İÇİN AYRI AYRI) and provide a positive or negative perspective. An example question is provided: "Örneğin; bireysel olarak verdiğiniz cevaplarda sizin önceden göremediğiniz noktalar nelerdi? Grup arkadaşlarınızın hangi fikirleri daha çok hoşunuza gitti? Hangi fikirleriniz değişti?". The instructions also mention that the report will be submitted as a Word document and that the file name should be "Örneğin: Songül_karabatak.docx" or "skarabatak.docx". Below the instructions, there is a "Notlandırma özeti" (Summary of Grading) table. The table has two columns: "Katılımcılar" (Participants) and "Not" (Grade). The first row shows "Katılımcılar" with a grade of "73".

Örgütsel Değişme ve Yenileşme Songül KARABATAK olarak giriş yaptınız (çıkış yap)

Ana Sayfa > Derslerim > Tezsiz Yüksek Lisans Dersleri > ody > Örnek Olaylar ve Grup Tartışmalar Raporları > Grup ve Öz-değerlendirme raporu

Gezinme

- Ana Sayfa
- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Mevcut dersler
 - ody
 - Katılımcılar
 - Nişanlar
 - Genel
 - 1. Hafta
 - 2- Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Vizyon
 - 3- Örgütsel Değişim ve Okul

Grup ve Öz-değerlendirme raporu

Arkadaşlar;

Örnek olaylara ait sorulara ilk bireysel olarak cevap veriniz. Daha sonra grup arkadaşlarınızla tartışmalar yaptınız. Şimdi de sizlerden grup tartışmaları ve eğitim süreci sonucunda görüşünüzde olan değişimi (HER BİR ÖRNEK OLAY İÇİN AYRI AYRI) analiz ederek olumlu veya olumsuz görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Örneğin; bireysel olarak verdiğiniz cevaplarda sizin önceden göremediğiniz noktalar nelerdi?
Grup arkadaşlarınızın hangi fikirleri daha çok hoşunuza gitti?
Hangi fikirleriniz değişti?

Örnek olaylara, grup tartışmalarına ve raporlarına ulaşmak için siteden faydalanabilirsiniz. Hazırlayacağınız rapor Word belgesi formatında olacak ve sistemde size odev olarak açılacak bölüme yüklenecek.

Belgelerinizi yüklerken dosya adı olarak adınızı ve soyadınızı kullanmanız gerekmektedir. **Örneğin:** Songül_karabatak.docx veya skarabatak.docx şeklinde olabilir.

Notlandırma özeti

Katılımcılar	Not
Katılımcılar	73

Ek 16

GRUP VE ÖZ DEĞERLENDİRME RAPORU ÖRNEĞİ

Hazırlayan: Sibel KÜÇÜKTÜFEKÇİ

Değerli Arkadaşlar,

Örnek olaylara ait sorulara ilk bireysel olarak cevap verdiniz. Daha sonra grup arkadaşlarınızla tartışmalar yaptınız. Eğitim sürecinizde, eğitim yönetimi ve okul yöneticiliğine ilişkin bazı kuramsal bilgiler, öğrenmenize olumlu katkı sağlayacağını düşündüğümüz çeşitli yöntemler (problem temelli öğrenme, örnek olay incelemesi, uzaktan eğitim) aracılığı ile kazandırılmaya çalışıldı.

Şimdi de sizlerden grup tartışmaları ve eğitim süreci sonucunda meydana gelen olumlu veya olumsuz görüşlerinizi belirtmenizi istiyoruz. Bunun için her bir örnek olay için ayrılmış olan boşluğu kullanacaksınız. Değerlendirmelerinizi yaparken aşağıda verilen örnek soruları kullanabilirsiniz.

Örneğin; 1. Örnek olayda bireysel olarak verdiğiniz cevaplarda grup arkadaşlarınız sizin önceden göremediğiniz hangi noktaları görmenizi sağladılar? Grup arkadaşlarınızın hangi fikirleri daha çok hoşunuza gitti? Hangi fikirleriniz değişti? Karar verme becerilerinizi etkilediler mi? Bir okul lideri olmak için kendinizi yeterli hissetmeniz için ne gibi katkıları oldu? Yöneticilik mesleğinin hangi yönlerini görmenizi (farkına varmanızı) sağladılar?

Grup arkadaşımın konuşmalarda biz dilin kullanırdım ve kollektif kelimesi dikkatimi çekmiştir. Dikkatimi çekmesi bu kavramları bilmediğim için değil fakat örnek olayda düşünmediğimi bir kavramdır. Konuşmamızda karşıdakini ikna etmek istiyorsak sen dilinden ziyade biz dili kullanmak karşıdakinin san karşı eleştir oluşturması ya da görüşlerine katılmamasını engelleyecek olması düşüncesini hatırladım çok önemli bir noktaya deyinmediğimi anladım. vizyon ve misyonu gerçek anlamı ile kavradım bir okul için ne kadar önemli olduğunu. Bir okulun vizyonu ve misyonu müdürün kağıt üzerinde tek başına belirlemesi yaptım olacak anlayışı il olmadığını bunu okulun tüm paydaşların ile birlikte yapması gerektiğini ve benimsenme gerektiği daha iyi anladım. Okulda bazen ivedilik gerektiren şeylerin daha önemli olduklarını eğitimin onlar gerçekleştikten sonra yapılması gerektiğini gördüm. Okul Liderin sahip olması gereken özellikleri lider ve yönetici kavramı arasındaki farkı anlamamı sağladı. Her yorum olaya başka penceren bakması sağladı. Yöneticiliğin tek başına bir olmadığını gördüm bu açıdan bakmamı sağladı.

2. Örnek olay için de grup arkadaşlarınızın ve kullanılan yöntemlerin (problem temelli öğrenme, örnek olay incelemesi, uzaktan eğitim) sizin üzerinizdeki etkilerini yazın.

Arkadaşımın öğretmenin öğrenciyi değer vermediği ve değer hakkındaki yorumu ve örnekleri ne kadar önemli olduğu konunu bana hatırlattı Öğretmenin öğrencisine değer vermesinin ne kadar önemli olduğunu o yazıyı okuduktan sonra kendi öğrencilik hayatımla özdeşleştirmemi sağladı. bu eğitimim en güzel yanın görüşlerimi istediği zaman yazabilmem ve arkadaşlarımla görüşlerine bakarak yeniden yorum yapmam neden olması tüm yazdıklarımı baktığımda problem temelli öğrenme hem olayı inceleme hem de uzaktan eğitim açısından tümün kapsadığını düşünüyorum. uzaktan eğitim aslında grup tartışmalarında etkili olmasını arkadaşlarla görüşlerle konusunda bir birimizi tamamladığımızı düşünüyorum farkı bakış açıları görmek yada aynı konu farklı dilde anlatmak olayları başka boyutlarda

görmemi sağlıyor verilen videolar orada anlatılan olaylar öğrenme konusunda daha kalıcı olmasının sağlıyor. Arkadaşlarla genelde ortak konuları üzerinde durduğumuzu gördüm. Diğer örnek olaylardan farkı olarak bu örnek olayda milli eğitim müdürü olsaydım kısmı beni çok etkiledi. Çünkü diğerleri genelde okul müdürü olsaydım ne yapardım şeklinde oluyordu kendimde okul müdürü olduğum için bu tür sorulara yanıt vermekte çok da zorlanmıyordum. Milli eğitim müdürü olarak cevap vermek beni düşündürdü. Olaya cevap verirken en gerçekçi şekilde cevap verdim bazı arkadaşlar milli eğitim müdürü olsaydım veli öğretmen ve okul müdürü ile görüşeceklerini yazmışlar bir milli eğitim müdürü her olayla bu şekilde tek tek ilgilenmesi mümkün değildir. Ya da her şeye milli eğitim müdürünün ilgilenmesi milli eğitimin diğer bu konuda yapan organları işlevselsiz hale getirirdi olması gereken arkadaşların yazdıkları gibi olabilir çok güzel bir düşünce bende olması gerekenin bul olduğunu düşünüyorum ama hayata daha gerçekçide bakmak gerektiğini de düşünüyorum.

3. örnek olay için de grup arkadaşlarınızın ve kullanılan yöntemlerin (problem temelli öğrenme, örnek olay incelemesi, uzaktan eğitim) sizin üzerinizdeki etkilerini yazın

Arkadaşların örgüt bütünsel bir sistem görüşü bana kendi yazdıklarında anlatığım yorumlarımda yazdığım o kadar çok bilgide (parçaları) yazdığı fakat bütünü bahsetmediğimi gördüm. Bu olayda örgütsel değişimin aşamalardan olması gerektiğini değişim için paydaşlarımızı nasıl kullanılması gerektiğini çok daha gerçekçi gösterdi. Ben görüşlerimde veliler ile görüşme (bilgilendirme) konusuna değinirken arkadaşım bunu konuyu velileri periyodik olarak bilgilendirmek üzerinde değinerek velilere değişimin aşamalarından sırası ile haberdar etmemiz gerektiğini düşündürdü bende.

4. örnek olay için de grup arkadaşlarınızın ve kullanılan yöntemlerin (problem temelli öğrenme, örnek olay incelemesi, uzaktan eğitim) sizin üzerinizdeki etkilerini yazın.

Örnek olay aidiyet duygusunu meslek ettiği gibi kavramları daha somut ve kalıcı akılda kalmasını sağladı. Konu ile ilgili arkadaşlarla çok fazla görüş ayrılığımız olmadığını gördüm. Arkadaşların aidiyetlik konusu benim yorumlarımda çok değinmediğim konu olduğunu gördüm bu ve benzeri yorumları gördüğüm de bana yeni fikirler veriyor ve yeni düşüncelerle yorumlarıma yorum ekliyorum problem temelli öğrenmede olayları başka yollardan öğrenmek konusunda benim için önemli grup tartışması benim eksik yanlarımı ya da unuttuğum noktaları görmemi sağlıyor yeniden daha sonra yorum yapa bilmemde uzaktan eğitimin en güzel yararı olduğunu düşünüyorum.

5. örnek olay için de grup arkadaşlarınızın ve kullanılan yöntemlerin (problem temelli öğrenme, örnek olay incelemesi, uzaktan eğitim) sizin üzerinizdeki etkilerini yazın.

Örnek olayda grup arkadaşım benim değinmediğim bir konuya değinmiş öğretmen öğrenci veli ve okul idaresinin de katılacağı sosyal etkinlikler düzenleyerek streslerini atacakları sportif faaliyetler yaparak kopmuş olan bazı ilişkileri artırarak motivasyonu artırılabilir şeklindeki yorumu ile moral ve motivasyon konusunu benim açımdan farklı bir bakış açısı ile ele alması dikkatimi çekmişti böylece farkı bakış açıları geliştirerek görüşmem yazmamı sağladı. Konu ile ilgili verilen slaytlar benim bireysel görüşlerde deyinmediğim konu ile ilgili olması gereken anahtar kelimelerle aynı olması benim araştırmalarımın doğru olduğu kanısını oluşturdu bu da bende görüşlerimi yazarken öz güvenimi artırmamı sağladı.

6. örnek olay için de grup arkadaşlarınızın ve kullanılan yöntemlerin (problem temelli öğrenme, örnek olay incelemesi, uzaktan eğitim) sizin üzerinizdeki etkilerini yazın.

Bu örnek olayda arkadaşlarımla kendi okullarında örnekler vermeleri benim daha çok dikkatimi çekti. Ben de bir okul müdürüyüm fakat ne bu olaydaki gibi bir lise müdürüyüm nede arkadaşımın anlattığı gibi olaylar yaşadım. Bir anaokulu müdürü olarak bu tür olaylarla karşılaşmayacağım belki ama bu örnek olayı arkadaşımın örnek olayı ile pekişmesi ile bu olay üzerinde daha fazla empati kurmama neden oldu. Adeta çıkmaz içinde bulunan müdürün durumunu kendimde yaşadım. Bu örnek olaya çözüm bulma sürecim diğerlerine göre daha uzun oldu. Bu kadar uzun düşünmemde olayın güncel olması kendi bulunduğum ilçede yaşanması ve kalıcı bir çözüm bulunamaması. Beni daha fazla düşünmeye sevketti. Konu ile ilgili milli eğitim basın birçok yorum kanun olması gerekenler okudum uzaktan eğitim en güzel yanlarından biride bu olsa gerek seni araştırmaya düşünmeye konuyu kendin öğrenmeye sevk ediyor. Ben bu konuda bunu daha iyi anladım. Bu araştırmalardan sonra kendimce çözümler bulmam aslında insan en çıkmazda bile çözümler bulabildiklerini öğrenmemi sağladı. Arkadaşlarla görüş birliğinde olduğumu fark ettim yorumlardan birinde görsel sanatlar öğretmenleri içinde arkadaşların çözümler bulduğunu kendimin bu konuya değinmediğimi gördüm bende konu öğrenci başarısı ve kurslar oluncu bassız idareci ya da eğitimciler gibi bu dersleri akademik başarıda o kadar da önemsemediğimi fark ettim. Oysa çocukların öğrenmek kadar eğlenmeye kendilerini motive etmeye ihtiyaçlarının olduğu kısmı göz artı ettiğimi fark ettim.

Ek 17

Web Tabanlı Problem Temelli Okul Lideri Yetiştirme (WT-PTOLY)

You are logged in as Songül KARABATAK (Logout)

Home > Site pages > Site news > Dersin İşleniş Hakkında

Navigation

- Home
- My home
- Site pages
 - Participants
 - Site blogs
 - Site badges
 - Notes
 - Tags
 - Calendar
 - Site news
 - Dersin İşleniş Hakkında...
 - Sunu
 - PTO
 - Gruplar
 - Rapor Örneği
 - Örnek Olay 1_2_3
 - Örnek Olay 4_5_6
 - Görüşme Formu
 - Songül_Karabatak

Site news

Display replies flat, with oldest first

Move this discussion to ... | Move

Dersin İşleniş Hakkında...
by Songül KARABATAK - Wednesday, 29 October 2014, 12:52 PM

Sayın Arkadaşlar,

Derste ki konular işlenirken **Problem Temelli Öğrenme** yöntemi kullanılacaktır. Toplam 8 haftalık bir eğitim gerçekleştirilecektir. Bu 8 hafta boyunca sizlere 6 örnek olay sunulacaktır. Senaryolar yazılan örnek olaylar, okullarımızda en çok karşılaştığımız sorunlardan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu nedenle örnek olaylar oluşturulmadan önce Elazığ ilinde görev yapan müdür ve müdür yardımcılar ile görüşmeler yapılmış ve alınan görüşler doğrultusunda senaryolar oluşturulmuştur.

Sizden istenen, örnek olaylardaki problemleri tespit etmeniz ve çözüm yolu üretmenizdir. Sürecin işleyiş esnasında izlenecek adımlar aşağıdaki sırayla gerçekleştirilecektir:

- 1- İlk olarak sizlere **Örnek Olay** başlığı altında bir senaryo sunulacak ve herkesin bireysel olarak sorulara cevap vermesi beklenecek.
- 2- Bireysel cevaplanan **Örnek Olay** bölümü açıldığı tarihten itibaren 2 gün sonra kapatılıp, sadece kendi grubunuzdaki arkadaşlarınızla tartışmanız için tekrar açılacak.
- 3- Her hafta gruptaki **bir arkadaş** hem raporör (yazman) hem de grup başkanı olarak görev alacaktır. (Haftalara göre grup başkanlarının isimlerinin belirtildiği dosya ekte sunulmuştur.) Görevli olan kişiler, örnek olaydaki sorulara verilen cevapları rapor halinde (WORD belgesi olarak) sisteme yükleyeceklerdir.
- 4- Her hafta yapılacak değerlendirilmesi sonucunda, o haftaki notlarını sistemden ilan edilecek.
- 5- Süreç bu şekilde devam edecek.

Not: PTO.pptx isimli sistemde kayıtlı olan sunu, yöntemle ilgili size bilgi verecektir.

Edit | Delete | Reply

Ek 18

WT-PTOLY PROGRAMININ EKRAN GÖRÜNTÜLERİ

Web Tabanlı Problem Temelli Okul Lideri Yetiştirme (WT-PTOLY)

You are logged in as Songül KARABATAK (Logout)

Home > Site pages > Site news > Dersin İşleniş Hakkında

Ana Menü

- Site news
- Örnek Olay 1_2_3
- Örnek Olay 4_5_6
- Songül_Karabatak

Gezinme

- Ana Sayfa
- Site news
- Örnek Olay 1_2_3
- Örnek Olay 4_5_6
- Songül_Karabatak
- Dersler

Eğitim Yönetimi

Açılan dersler

- Örgütsel Değişme ve Yenileşme
Eğitmen: Muhammed TURHAN
- Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı
Eğitmen: Songül KARABATAK

Çiğir yapmadınız. (Logout)

fnoodle

Takvim

March 2015

Paz	Paz	Sal	Çar	Per	Cum	Dom
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Ek 19

The screenshot shows a Moodle course page for 'Örgütsel Değişme ve Yenileşme'. The page is in Turkish and features a sidebar with navigation options like 'Gezime', 'Anasayfa', 'Birim sayfam', 'Site sayfaları', 'Profilim', and 'Mevcut ders'. The main content area is titled 'Örgütsel Değişme ve Yenileşme Ders İçeriği' and includes a description of organizational change and renewal, a list of recommended sources, and a list of resources. A prominent red text box in the center reads: 'KURAMSAL VEYA WEB TABANLI PROBLEM TEMELLİ LİDER YETİŞTİRME (WT-PTOLY) PROGRAMLARINA KATILANLARIN DOLDURACAĞILARI ANKETLER VE GÖRÜŞME FORMU AŞAĞIDIR.' The right sidebar contains sections for 'Forumları Ara', 'Son Haberler', 'Yaklaşan olaylar', and 'Son Etkinlikler'.

Ek 20

The screenshot shows a Moodle course page with a sidebar on the left containing 'Eğitim sistemlerindeki Yeniden Yapılanma ve Yeniden Yönetim', 'Eğitim ve Okulda Demokrasi ve Öğrenci Katılımı', 'Dış Çevre', and 'Öğrenme Kaynakları'. The main content area is titled 'Değerlendirme' and lists various surveys and questionnaires, including 'Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum 1 Anketi', 'Yöneticilik Mesleğine İlişkin Tutum 2 Anketi', 'Web Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Tutum Anketi', 'Melbourne Karar Verme Anketi', 'Genelleştirilmiş Özyeterlik Anketi', 'Yönetim Güçlüğü Anketi', 'Genelleştirilmiş Lider Yeterliği Anketi', 'Program Değerlendirme Ölçeği', and 'Görüşme Soruları'. Below this, there is a section titled 'Örnek Olaylar ve Grup Tartışmalar Raporları' which states that WT-PTOLY program results are used to generate reports and provides links to 'Örnek Olaylar', 'Örnek Olay _Tartışma Raporları', and 'Grup ve Öz-değerlendirme raporu'. The page footer includes the text 'Yusuf BAKIN olarak giriş yaptınız (Çıkış yap)' and 'Anasayfa'.

http://ole.firat.edu.tr/moodle/course/view.php?id=2

Kurs: Örgütsel Değişme ve ...

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Google Ara Paylaş Diğer Oturum Aç


4- Toplumla İşbirliği

Okullar yalnızca bina değildir. Öğretmen-öğrenci-yönetici-öğretmen ve velilerin oluşan bir ilişki bütünüdür. Bu ilişkiler, okulun sosyal sistem özelliğini vurgular. Bu ilişkilerin düzeyi okulun edisyonunu belirler.

Eğitim lideri, ailelerle, toplumun üyeleriyle, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, işbirliği içine girer ve bu sayede tüm öğrencilerin başarısını destekler.

Dersin alt başlıkları:

1. İşbirliği kavramı
2. Ailenin eğitim sürecine katılımı
3. Eğitim örgütlerinde işbirliği ve okul yöneticisinin yapması gerekenler
4. Okul aile işbirliği ve önemi
5. Aileleri okula katmada okul yöneticisinin rolü
6. Ailelerle işbirliğinde etkili iletişim
7. Bir kamu hizmeti olarak okul yönetimi



Çocuğun Eğitiminde Ailenin Rolü Bölüm 1/3

- Online Ders- Saat:16.30
- Kayıtlan Ders-1
- Örnek Olay 3_Bireysel Görüşler
- Örnek Olay3_1_Grup Tartışması
- Örnek Olay3_2_Grup Tartışması
- Örnek Olay3_3_Grup Tartışması
- Örnek Olay3_4_Grup Tartışması
- İşbirliği kavramı
- Ailenin Eğitim Sürecine Katılımı
- Eğitim Örgütlerinde İşbirliği ve Okul Yöneticisinin Yapması Gereklenenler
- Okul Aile İşbirliği ve Önemi
- Aileleri Okula Katmada Okul Yöneticisi
- Okul-Aile-Çevre İlişkinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi
- Okul-Aile İşbirliğinde Etkili İletişim
- Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi
- Bir Toplum Lideri/Diplomat Olarak Müdür Rolü
- İnançlı Bir Takım Oluşturma ve Eğitim Lideri
- Dağıtıcı Liderlik
- Öğrenme Kaynakları

http://ole.firat.edu.tr/moodle/course/view.php?id=2

Kurs: Örgütsel Değişme ve ...

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Google Ara Paylaş Diğer Oturum Aç

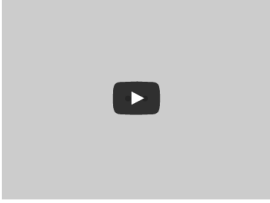
Öğrenme Kaynakları

5- Etik

Bir okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için yönetimde dürüst, adil ve ahlaki davranışlar sergilemesi gerekir. Yönetimindeki uygulamaların dürüst, adil ve ahlaki olması için kendine yol haritası olarak, bireylerin düşünce ve değerlerine saygı göstermeyi seçmelidir.

Dersin Alt Başlıkları

1. Etik nedir?
2. Okul yöneticisinin etik ilkeleri
3. Etik ilkelerini çözüme ve etik karar verme
4. Etik bir okul iklimi ve kültürü oluşturma
5. Etik liderlik
6. Eğitimde sosyal adalet



- Örnek Olay 4-Bireysel Görüşler
- Örnek Olay 4_1_Grup Tartışması
- Örnek Olay 4_2_Grup Tartışması
- Örnek Olay 4_3_Grup Tartışması
- Etik Nedir?
- Eğitim Yönetiminde Etik
- Eğitim Yöneticisinin Etik İlkeleri
- Etik İlkeleri ve Etik Karar Verme
- Okul Yöneticilerinin Etik İlkeleri
- Etik Bir Okul Kültürü Oluşturma-Erdemli Okul
- Etik İklim
- Etik Liderlik
- Eğitimde Sosyal Adalet
- Eğitim ve Öğretimde Etik
- Öğrenme Kaynakları

http://ole.firat.edu.tr/moodle/course/view.php?id=2


Kurs: Örgütsel Değişme ve ...

Değerlendirici Liderlik

Öğrenme Kaynakları

6 - Okul İçi Çevre & Kaynaklar

Eğitim lideri, güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak, öğrencilerin tümünün başarısını desteklemesi gerekir. Okul yöneticileri okul toplumunun kaynaklarını; ebeveynlerin, iş çevrelerinin, sosyal servislerin uzmanlıklarını öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıkarları için kullanmalı ve kaynakları seferber etmelidir.



İK Yönetiminde Sistem Yaklaşımı | KURUMSAL GELİŞİM

- Örnek Olay 5 - Bireysel Görüşler
- Örnek Olay 5_1_Grup Tartışması
- Örnek Olay 5_2_Grup Tartışması
- Örnek Olay 5_3_Grup Tartışması
- Örnek Olay 5_4_Grup Tartışması
- Örgüt Kaynaklarının Sınıflandırılması
- İnsan Kaynakları ve Yönetimi
- Eğitimde Finansmanı ve Önemi
- Eğitimde Başlıca Finansman Türleri
- Eğitim Finansmanında Devletin Görevi
- Türkiye'de Eğitimin Finansal Kaynakları
- Eğitimde Finansal ve Fiziki Kaynaklarla İlgili Sorunlar
- Eğitim Sisteminde İnsan Kaynağı
- Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi
- Okulda Bireyler
- Öğretmen Tükenmişliği
- Öğrenme Kaynakları

TeamViewer

Ücretsiz lisans ticari kullanım için değil

Oturum listesi

118 216 539

http://ole.firat.edu.tr/moodle/course/view.php?id=2

Kurs: Örgütsel Değişme ve ...

7 - Genel Bağlam & Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim

Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel çerçeveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir eğitim lideridir.

Diğer örgütler gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmıştır ve bu çevrenin bir parçasıdır. Bu durum okulları içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak belirlemesini sağlar. Ayrıca, okulların bir yandan dış baskılar (aile, toplum) karşısında bütünlüğünü korurken diğer yandan topluma hizmet etmesi gerekmektedir.

<http://www.vitaminingretilen.com/videoalar/657>

Dersin Alt Başlıkları

1. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim
2. Örgütlerde Güç ve Politika
3. Güç ve Güç ile ilgili kavramlar
4. Gücün Temelleri ve Kaynakları
5. Etkili Bir Liderin Gücü
6. Okullar ve Çevresel Baskı Grupları
7. Okul - Çevre ilişkileri
8. Eğitim Sisteminin Oluşumu Ve Gelişimi
9. Eğitim Sisteminin Oluşturulması ve Alt Sistemleri
10. Eğitim Bakiyanlığı ve Eğitim Sistemleri
11. Eğitim Sistemlerinin Dayandığı Felsefeler
12. Eğitim Sistemlerinde Yeniden Yapılanma ve Yeniden Yönetim
13. Eğitim ve Okulda Demokrasi ve Öğrenci Katılımı
14. Dış Çevre Kaynak

- Örnek Olay 6 - Bireysel Görüşler
- Örnek Olay 6_1_Grup Tartışması
- Örnek Olay 6_2_Grup Tartışması
- Örnek Olay 6_3_Grup Tartışması
- Örnek Olay 6_4_Grup Tartışması
- Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim
- Örgütlerde Güç ve Politika
- Güç ve Güç ile ilgili kavramlar
- Gücün Temelleri ve Kaynakları
- Etkili Bir Liderin Gücü
- Okullar ve Çevresel Baskı Grupları
- Okul - Çevre ilişkileri
- Eğitim Sisteminin Oluşumu Ve Gelişimi
- Eğitim Sisteminin Oluşturulması ve Alt Sistemleri
- Eğitim Bakiyanlığı ve Eğitim Sistemleri
- Eğitim Sistemlerinin Dayandığı Felsefeler
- Eğitim Sistemlerinde Yeniden Yapılanma ve Yeniden Yönetim
- Eğitim ve Okulda Demokrasi ve Öğrenci Katılımı
- Dış Çevre
- Öğrenme Kaynakları

TeamViewer

Ücretsiz lisans ticari kullanım için değil

Oturum listesi

118 216 539

Ek 22

The screenshot shows a Moodle course page titled "Örgütsel Değişme ve Yenileşme". The page is viewed in a browser window with the URL "http://ek.firat.edu.tr/moodle/mod/view.php?id=76". The page content includes a navigation menu on the left, a main content area with the title "Vizyon Nedir?", and a video player showing a man speaking. The video player has a title "Vizyon nedir?" and a duration of 23:55. The page also includes a search bar, a login button, and a footer with the date "15.03.2015".

Örgütsel Değişme ve Yenileşme

Ana Sayfa | Derstirim | Tezsiz Yüksek Lisans Dersleri | ody | 2- Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Vizyon | Vizyon Nedir?

Gezinme

- Ana Sayfa
- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Mevcut ders
 - katilimcilar
 - nişanlar
 - Genel
 - 1. Hafta
 - 2- Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Vizyon
 - Örnek Olay 1_Bireysel Görüşler
 - Örnek Olay 1_2_Soru Grup Tartışması
 - Örnek Olay 1_1_Soru Grup Tartışması
 - Örnek Olay 1_3_Soru Grup Tartışması
 - Vizyon Nedir?
 - Etkin bir vizyonun özellikleri
 - Misyon nedir?
 - Vizyon ve misyon

Vizyon Nedir?

Vizyon nedir?

İş konuşmak için bir kamp yerini seçen iki rakip firma yöneticisinin karşısına bir ayı çıkar. Yöneticilerden biri hemen çantasını atar ve koşu ayakkabılarını giymeye başlar. Diğeri "Ne gerek var? Bir ayıdan hızlı koşarak kaçamazsın" der. Cevap dikkat çekicidir: "Belki ayıdan hızlı koşamam ama seni geçebilirim!"

Vizyon kelimesinin Türkçe'de tam karşılığının ufuk olduğu belirtilmektedir. Kelime olarak görüş, görme gücü, geleceği kestirebilme gücü, hayal gücü anlamlarına gelir.

Vizyonu en iyi tanımlayan ifade, bireyin ve toplumun değerlerine yüklenen anlamların yansımaları sonucunda insan zihninde orijinal renklerden oluşan emsalsiz bir tablodur.

Vizyon kavramı, liderlik ve örgüt kültürü ile birlikte ele alınır. Çünkü her ikisi açısından da oldukça önemlidir. Bu önem vizyonun ancak güçlü bir kültürün eyleme dönme şansını bulabilmesinden kaynaklanır.

Vizyon, liderleri ve iyi yöneticileri birbirinden ayıran özellikler bütünü olarak görülebilir. Çünkü vizyon, sahip olunan değerlere bağlı olarak değişir. Yani, vizyon yaratılmaz, sahip olunan değerlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar.

Son değişime: 23 Ekim 2014, Perşembe, 20:55

The screenshot shows a Moodle course page titled "Öğrenme Kaynakları". The page is viewed in a browser window with the URL "http://ek.firat.edu.tr/moodle/mod/folder/view.php?id=36". The page content includes a navigation menu on the left, a main content area with the title "Öğrenme Kaynakları", and a list of files. The page also includes a search bar, a login button, and a footer with the date "15.03.2015".

Öğrenme Kaynakları

Ana Sayfa | Derstirim | Tezsiz Yüksek Lisans Dersleri | ody | 2- Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Vizyon | Öğrenme Kaynakları

Gezinme

- Ana Sayfa
- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Mevcut ders
 - ody
 - katilimcilar
 - nişanlar
 - Genel
 - 1. Hafta
 - 2- Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Vizyon
 - Örnek Olay 1_Bireysel Görüşler
 - Örnek Olay 1_2_Soru Grup Tartışması
 - Örnek Olay 1_1_Soru Grup Tartışması
 - Örnek Olay 1_3_Soru Grup Tartışması
 - Vizyon Nedir?
 - Etkin bir vizyonun özellikleri
 - Misyon nedir?
 - Vizyon ve misyon

Öğrenme Kaynakları

Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi ve Vizyon

- 21. Yüzyılda Eğitim Yöneticisinin Rolündeki Değişim ve Donuzum .docx
- Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi .docx
- Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu.pdf
- vizyoner liderlik.pdf
- Vizyon Geliştirme_tez.pdf
- Vizyon ve Strateji Geliştirilmesi.docx

GRUP TARTIŞMASI ÖNCESİ KATILIMCILARIN BİREYSEL GÖRÜŞLERİNİN ALINDIĞI FORM SAYFASI ÖRNEĞİ

Örgütsel Değişme ve Yenileşme

Ana Sayfa > Derslerim > Tezsis Yüksek Lisans Dersleri > ody > 3- Örgütsel Değişme ve Okul Kültürü > Örnekle Olay2_1_Bireysel Görüşler

Sınav gezintisi

1 2 3 4 5

Gözden geçirmeyi bilir

Başlangıç 5 Kasım 2014, Çarşamba, 09:31
State Finished
Tamamlanma 5 Kasım 2014, Çarşamba, 11:10
Geçen süre 1 saat 38 dk
Not Not yet graded

Soru 1
Tamamlandı
1,00 üzerinden değerlendirildi
Soruysu İşaretle

Gazeteyi enilize aldınız ve şu haber dikkatinizi çekti:

A ortokulunun 8. sınıf öğrencilerinden E. K. öğretmenin sandalyesine isrgan otu sürdüğünü tiral etti. Annesi, kendinin maddi durumlarının diğer öğrencilerden daha kötü olmasından dolayı öğretmenin E. K' e farkli davranıldığını bu nedenle öğretmene kızgın olduğunu ve öğretmenin sandalyesine isrgan otunu sürdüğünü söyledi.

A ortokulu, genellikle zengin ailelerin tercih ettiği bir okulu. Sosyoekonomik düzeyi normal veya düşük aile çocuklarının sayısı oldukça azdı. 8. sınıf öğrencisi Elif'in ailesinin de maddi durumu çok iyi değildi. Fakat Elif'in babası Ahmet Bey kızının öğrenimine devam etmesi için elinden gelen her şeyi yapmaya çalışan bir veliydi. Fen bilgisi dersinde arkadaşları tarafından yine sözlü tacize uğrayan Elif, öğretmenin bu durumu görmezden gelmesi ile daha çok üzülüyordu. O gün eve ağlayarak döndü. Okulundan ve arkadaşlarından nefret ediyordu. Okul yolu üstündeki bir bahçede yetişen isrgan otu akına geldi. Ertesi gün okula giderken bu isrgan otundan topladı ve çantasına koydu. Amacı isrgan otunu fen öğretmenin sandalyesine koymak, öğretmenin canını acıtmak ve kınını yaptığı belli olmadı için sınıf arkadaşlarına toplu olarak ceza almasını sağlamaktı. Böylece Elif, hem arkadaşlarından hem de öğretmeninden şikâyetini çıkarıp rahatlamış olacaktı.

Bu olayın gerçekleşmesinden kısa bir süre sonra fen öğretmenin sandalyesine isrgan otunu Elif'in koyduğunu anlaşıldı. Okul müdürü okuldaki bütün öğrencileri ve ailelerini elinden geldiği kadar takip eden bir yöneticiydi. Gücünün yetebileceği bir öğrenci olduğundan dolayı disiplin kuruluna danışmadan ve velisi ile görüşmeden, bu hareketi 'okula silah getirme ve kullanma' olarak değerlendirdi ve Elif'e yedi gün uzaklaştırma cezası verdi.

Ahmet Bey, müdürün verdiği kararın bir daha gözden geçirilmesini rica etti. Fakat müdür bey Ahmet Bey'in isteğini reddetti. Bu red karşısında çaresiz baba Milli Eğitim Müdürlüğüne yazına girmeye karar verdi. Ahmet Bey, Milli Eğitim Müdürlüğüne yazına gittiğinde, dönem başında kendi kızının fen öğretmeni kendisine şikâyet ettiğini, kendisini aşağılayıcı isimlerle çağırıldığını ve diğer çocuklardan farklı davranıldığını söyledi. Ayrıca arkadaşlarının da kızıyla alay etmelerine ve tacizde bulunmalarına öğretmenin şahit olduğunu fakat hiçbir şey yapmadığını belirtti. Ahmet Bey kızına öğretmeni yanlış anlamış olabileceğini, öğretmenlere karşı saygılı olmasını ve sınıfta daha dikkatli olmasını öğütleyerek kızını suçladığını söyledi. Fakat Ahmet Bey kızının daha önce söylediklerine artık inandığını ve okul atmosferinin sağlıklı olduğunu emniyetini belirtti. Sınıfta kızın okuduğu bir sorunu çökmeyen kızının, sezi çıkış yapma nedeninin öğretmenin ve arkadaşlarının aşağılamalarından kaynaklandığını belirtti. Ahmet Bey kızının yaptığını yanlış olduğunu, fakat olayın gelişinden fazla buyulmesinden dolayı Elif'in güvenliğinden ve duygusal sağlığından endişe ettiğini belirtti. Her zaman şeref istesinde en başanlı öğrenci olan kızı için, kendileri ile görüşmeden uzaklaştırma gibi ağır bir ceza verilmesine karşı çıktı.

Tam olarak ne yapması gerektiğini bilmeyen baba avukata da durumu izah ederek bu durum karşısında ne yapması gerektiğini sordu. Avukat bu ceza kararına karşı mücadele edilmesini gerektiğini söyledi. Çünkü avukata göre öğrenci bilki taşıdığı için cezalandırılmamalıydı ve işlenen suçun ceza verilmeliydi.

Okul müdürü Elif'in baş belası bir öğrenci olmadığını kabul etti, ama suçun ciddi olduğunu ve yedi gün uzaklaştırma alması konusunda ısrar etti. Çünkü -müdüre göre- eğer Elif'e ceza vermezse, bu olay diğer öğrencilere örnek olacak ve okula öğretmen veya yöneticinin otoritesi ve saygılığı kalmayacaktı. "Bu okula şiddetle sıfır tolerans politikamız var" diyerek kararını tekrar değerlendirdi.

Ahmet Bey okula pozitif ayrımcılık yapıldığını ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına her zaman daha imtiyazlı davrandığını, düşük olan öğrencilere daha az tolerans tanındığını belirtti. Bu tür davranışların öğrenciler arasında da gruplaşmalara neden olduğu ve kızı gibi öğrencilerin hem arkadaşları hem de bazı öğretmenler tarafından dışlandıklarını belirtti. Okuldaki olayların artık kontrolden çıktığını ve müdür bey ile bazı öğretmenlerin kesinlikle iyi örnek olmadıkları konusunda ısrar ederek gerekirse mahkemeye başvuracağını belirtti.

1. Anlatılan olaydaki problem nedir?

Burada iki problem var:

1. Okuldaki öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre davranırlar çifte standart uygulamaları.
2. Olayda geçen öğretmenlerin ve yöneticilerin kendi konularını düşünerek öğrenciyi kazanmak yerine kaybetmeyi tercih etmeleri.

Soru 2
Tamamlandı
1,00 üzerinden değerlendirildi
Soruysu İşaretle

2- Siz millî eğitim müdürü olsaydınız sorunu nasıl çözerdiniz? Müdür ile toplanmadan önce iletişim kurar mıydınız? Yoksa uzak durmayı mı seçerdediniz? Neden?

Velinin bana anlatıklarından sonra iletişim kurmadan okula gider, öğrencinin bulunduğu sınıfta öğrencilerden olayı dinler, daha sonra müdür beye gerekli talimatları verir, ceza durumunu sonuçta bildiririm. gerekirse okul müdürüne soruşturma açarım. :)

Soru 3
Tamamlandı
1,00 üzerinden değerlendirildi
Soruysu İşaretle

3- Okul öğrenen bir örgüt olarak işlev görebilir mi? Yani bu olaydan öğrenebilir mi? Nasıl?

Yaşam her zaman yeni tecrübelerle gebedir. Okul yönetimi ve öğretmenler bu olayda hataları var ise kendilerine düşen payı almaldır. İleri ki dönemlerde karşılarına çıkacak aynı durumlarda tecrübeleri ile aşabilirler.

Soru 4
Tamamlandı
1,00 üzerinden değerlendirildi
Soruysu İşaretle

4- Bu olaydan okulun yapı ve prosedürleri konusunda ne çıkarımlar yapılabilir? Okul kültürü, öğrenci ve öğretmen ilişkileri için ne tür sonuçlar çıkarırsınız?

Okul prosedürleri kesinlikle katı temeller üzerine kurulmuş gibi görülmeye de öğrencilerin sosyoekonomik yapılarına göre değişim göstermiştir. Okul kültürünün oluşturulması okuldaki yönetici ve öğretmenlerin cesaretlendirecek olaylara eşit mesafede yıkıcı değil düzenli ve geliştirici olması gerekli olduğunu düşünüyorum.

Bir okula;

- Okuldaki herkes ne yapacağıni biliyor ve zamanında yapıyor
- İnsan ilişkileri saygıya dayalı olarak sürdürülüyor ve ilişkilerde belli bir mesafeye korunuyorsa
- Etikli bir iletişim ortamı varsa
- Karar verme süreçlerinde duygusallık değil, akıl ve sağduyu etkili oluyorsa
- Sorumluluklar paylaşılmış ve belirsizlikler ortadan kaldırılmışsa
- Bir problemle karşılaşıldığında eylem araştırmaları yapıyor ve gelişme sağlanıyorsa
- Ortak akıl kullanılarak sinerji yaratılabiliyorsa
- Takım ruhu oluşturulmuşsa
- Çalışanlar ve paydaşların memnuniyeti yüksekse
- Paydaşlarca algılanan kalite beklenden kaliteden yüksekse

o zaman okul kültürü var demektir. ama buna göre bu okula ilişkilerin başka kriterlere bakılarak uygulanması her şeyi bitirmiştir.

Soru 5
Tamamlandı
1,00 üzerinden değerlendirildi
Soruysu İşaretle

5- Size göre bu sorunun çözümü için en iyi yol nedir?

Okul müdürüne olaylar anlatılır. Okul müdürü sınıftan gerekli bilgileri toplar, sorunu öğrenciyle görüşür diler. öğrencinin başlan durumunu görmezden gelmeden başanlı olan bir öğrencinin neden böyle bir sorun çıktığını kendince sorgular, öğrencinin velisini çağırır onuda dinler. olaylar içerisinde rehber öğretmenide dahil eder. sonuçta gerçekten cezal bir işlem uygulanacaksa ozaman karar verilir. Sırf otortie için ceza verilmez.

Gözden geçirmeyi bilir

Celal İNÖR olarak giriş yaptınız (Çıkış yap)

ody

TR 08:23 15.03.2015

GRUP TARTIŞMA SAYFASI ÖRNEĞİ

http://ole.firat.edu.tr/moodle/mod/assign/view.php?id=198

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Google Ara Paylaş Diğer

Oturum Aç

Yeni KATI örenk giriş yaptınız (10:13 ysa)

Ana Sayfa > Derslerim > Tezsis Yüksek Lisans Dersleri > 4- Toplama İşbirliği > Örnek Olay3_4- Grup Tartışması

Gezinme

- Ana Sayfa
- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Mevcut ders
 - ody
 - Katılımcılar
 - Nişanlar
 - Genel
 - Hafta
 - Eğitim
 - Örgütlerinde Değişim ve Vizyon
 - 3- Öğütbel Değişme ve Okul Kültürü
 - 4- Toplama İşbirliği
 - Örnek Ders- Saat:16:30
 - Kayıtlan Ders-1
 - Örnek Olay 3- Birinci Görüşler
 - Örnek Olay3_1- Grup Tartışması
 - Örnek Olay3_2- Grup Tartışması
 - Örnek Olay3_3- Grup Tartışması
 - Örnek Olay3_4- Grup Tartışması
 - İşbirliği kavramı
 - Ailenin Eğitim Sürecine Katılımı
 - Eğitim Örgütlerinde İşbirliği ve Okul Yöneticisi...
 - Okul Aile İşbirliği ve Önemi
 - Aileleri Okula Katılmada Okul Yöneticisi
 - Okul-Aile Çevre İş Birliğinin Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi
 - Okul-Aile İşbirliğinde Etkili İletişim
 - Bir Kamu Hizmeti Olarak Okul Yönetimi
 - Bir Toplum Lideri (Diplomat Olarak Müdür Rütü)
 - İnançlı Bir Takım Oluşturma ve Eğitim Lideri
 - Dağıtım Liderlik
 - Öğrenme Kaynakları
 - 6- Okul İçi Çevre & Kaynaklar
 - 5- Etik
 - 7- Genel Bağlam & Toplumsal Değişimlere Göre...
 - Değerlendirme
 - Örnek Olaylar ve Grup Tartışmalar Raporları
 - Derslerim

Örnek Olay3_4- Grup Tartışması

Ahmet Bey iki sene önce Elazığ'da bir liseye müdür olarak atanır. Doğrudan öğretmenlikten müdürlüğe atandığı için Ahmet Bey için ilk yıl genel bir inceleme ve okulu tanıma olarak geçer. Fakat bu yıl farklidir. Okuldaki zayıf öğrencilerin öğrenmelerini (akademik başarılarını) geliştirmeye amaçlamaktadır. Çünkü okulun en zayıf yönü, öğrencilerin akademik başarılarının çok düşük olmasıdır.

Ahmet Bey bu sorunun çözümü için okuldaki öğretmenlerin görüşünü almakla işe başlar. Yaptığı toplantıda öğretmenlerin tepkisi gayet olumludur ve ellerinden gelen her şeyi yapmaya hazır olduklarını belirtirler. Ahmet Bey ve öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayacak yeni bir yöntemi uygulamada –işbirlikli öğrenme- ortak karara varırlar. Yeni yöntemle ilgili gerekli eğitimler alınır ve yöntem uygulanmaya başlanır.

İşbirlikli öğrenmede öğretmenler, öğrencilere yol gösterici, çalışmalar kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir rol üstlenirler. İlk olarak öğretmenler öğrencileri gruplara ayırırlar. Grupları oluştururken öğrencilerin önceki başarılarını dikkate alarak, heterojen bir yapı oluşturulmasına çalışılır. Çalışma süresince grubu aktif tutabilecek grup başkanlarını tespit ederler ve öğrenme aktivitelerini düzenlerler. Öğrenme çalışmalarının etkili ve verimli olması için, öğrenciler arasında yoğun –sosyal- etkileşimin oluşacağı uygun ortamlar hazırlanır. Bu nedenle öğretmenler ders saatleri dışında ya da birbirlerinin evinde ya da kütüphaneye veya okulda bir araya gelip çalışılır. Bu süreçte velilere önemli sorumluluklar –çocuklarının bir araya gelmeleri ve çalışmalarını ile ilgili- düşmektedir. Çünkü grup üyeleri arasında yüz yüze etkileşim çok önemlidir. Bu etkileşim sayesinde grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir, destekler ve yardım eder. Grup üyeleri karşılaştıkları problemlere nasıl çözüm bulduklarını aralarında paylaşırlar, fikir alışverişinde bulunurlar ve problemleri tartışır. Böylece bir konuda iyi olan öğrenci, grubun diğer üyeleri için öğretici rolü üstlenir ve bu şekilde hem kendine hem de diğer üyelerine faydalı olur. Akademik başarıları düşük öğrenciler de diğer grup üyelerinden destek ve tamamlayıcı yardım alır. Yardımlaşma sürecinin ardından öğrenme gerçekleşir ve edinilen bilgiler kalıcı olur. Ayrıca büyük sınıf tartışmalarına katılmaktan rahatsızlık duyan veya çekinen öğrenciler, küçük gruplarda tartışma faaliyetlerine daha rahat bir şekilde katılırlar ve aktif olurlar.

Artık yeni yöntemi devam ettirme konusunda öğretmenler isteklidir ve birçok öğrenci de bu değişiklikten keyif almaktadır. Fakat veliler aynı tepkiyi göstermezler ve bir süre sonra dirençte bulunurlar. Ahmet Bey şikayetler ve eleştiriler ile ilgili öğretmenlerle tekrar bir toplantı yapar ve üç öğretilerini bu dirençten neden kaynaklandığını ortaya koymaları için görevlendirir. Velilere yapılan görüşmelerde sonunda şikayetlerden daha fazla sorunun olduğu ortaya çıkar. Ahmet Bey bu sorunun, program hakkında velilerin yanlış bilgilendirilmesinden veya hiçbir şey bilimlemlerinden kaynaklandığını fark eder.

Velilerin program hakkındaki eleştirileri ise şöyledir:

- Program çocuğumu yavaşlatıyor. Çocuğum akıllı ve yardıma ihtiyacı yok.
- Çocukların üzerinde deney yapmaktan hoşlanmıyorum.
- Bu ilkeyi büyük yapan işbirliği değil rekabettir. İş dünyasında, ekmeğin aslanını aştırmadır.
- Öğlum kendi başına iyi yapıyor. Grup çalışmalarından hoşlanmaz.
- Çocuklar çalışmıyorlar, oyalanıyorlar. Bu bir zaman kaybıdır.
- Kızım grubun bütün ödevini kendisi yapıyor ve bu da adil değil.
- Bütün vaktimi, kızımın grup projelerini sınıf arkadaşlarıyla yapabildiği diye araba kullanarak geçiriyorum.
- Gruptaki çocuklar, benim öğluma tavır alıyorlar. Onu çalışmaları katmıyorlar, öğlum okudunu nefret ediyor.

4- Siz bu okulun müdürsünüz. Yeni yöntemle etkili olduğunu görüyorsunuz ve sürdürülmesi için velilerin desteğine ihtiyacınız var. Velilerin endişelerine cevap vermek, desteklemek ve işbirliğine ikna etmek için bir konuşma yapmanız gerekiyor. Bunun için nasıl bir konuşma hazırladınız?

Not: Konuşmada yeni yöntemi gözden geçirecek programa atfedilen her bir eleştiriye atıfta bulunacaksınız ve okuldaki öğrenme ve öğretme programını desteklemek için davranışsal, bilişsel ve yapılandırıcı bakış açılarının öğrenme ve öğretme ilkelerini kullanacaksınız.

Gönderim durumu

Grup	Grup2
Gönderim durumu	Nottlandırılması için gönderildi
Puan durumu	Puanlanmamış
Son teslim tarihi	22 Kasım 2014, Cumartesi, 23:55
Kalan süre	Ödev 6 saat erken teslim edildi
Son düzenleme	24 Kasım 2014, Pazartesi, 13:46
Çevrimlik metin	Değerli velilerimiz; sizden herkes adına çok özür diliyoruz. Sizlere bu süreçte yeterince zaman ayırmadığımız için. Eğitimde değişime ... (46 kelime)
Gönderim yorumları	Yorumlar (13)

Öğretmen CEYHAN - 19 Kas. 12:48
Önceki tüm velilerin bujüne kadarki destekleri için teşekkür ederim.Yapılan çalışmaları sebeb ve sonuçlarıyla açıklarım.Etice eğitimci beğenilen anladım.Öğrenme profilinde olan değişiklikler anlatırım ,grup çalışmalarının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini anlatırım.Velilerin sorunlarını yaptıkları mailde de anlatmış olduğumca ortada kaldırım.Veli desteğinin önemi anlatırım.Tpki 4 aydır bir sandalye gibi.Öğretmen Öğrenci Eğitim Öğretim ortam ve Veli-Sandalye bir arada olduğu ve işbirliğinde veli olduğu için ederim.

Neop KATI - 19 Kas. 18:59
Okul müdürü ben öslem ve sistem değişikliğine geçecek öslem önceki öğrencileri rehberlik servisinde biring alir öğrencileri ve velilerin tanımayla katılımı velilere toplantı yapar velileri tatmin ettilerle akademik başarılarını önemi anlatırım ayrıca gözlemlerle işbirliği olduğunu bir toplantı yapar velilerden destek istediğim okul için öğrenci öğretmen ve velinin önemi anlatırım. sonra da deşikliğı ayak uyduracak ve beni yanı yolda bırakmayacak velilerin ikazları olanlar belki buna göre bir çalışma hazırlarım.

Ertuğrul ADIR - 19 Kas. 19:13
Sayın Veller yapmış olduğumuz değerlendirmede öğretmenlerin akademik başarılarını düşük olduğunu gördük.Bu sorunu çözebilmek için öğretmen arkadaşlarımızla birlikte işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullandığımız ve uyguladığımız takdirde bu sorunun en kısa zamanda ortadan kalkacağını düşünüyorum.Çünkü bu öğrenme yaklaşımıyla öğrenciler bilgi öğütürdüklerini gruplarda kendisi anlatarak ve diğer grup arkadaşlarıyla birgöe ulamada hem daha etkin hem de daha girişimci olabaktı.Bu amaçla tüm velilerin istiharnın öğretmen arkadaşlarımızın aza varacakları dönütlerle bu yaklaşımı uyguladığımızda böyle olacak olamaz.

Neop KATI - 19 Kas. 20:54
sayın ADIR gerçek hayat sadece akademik başarıyı ilfin acaba ergeni kız yanı stı olarak mı görüyorsunuz daha herkes üniversite mezunu olur bayaş yakkı olmak zorundam... aslında temel sorun kitapta yazılanlar ve kitabı yazanlar işi köşktenen işi yapan peşkonu kendilerine imeden yazılan kökü sizere azadekileri o peşkonu sadece komediyen salını gücüklerini para hebaşı yapmak katar kazandı...

Ebru ÖNDER - 20 Kas. 20:14
4 sayın velilerim, Eğitim süreci potansiyelini ortaya çıkarmak ve topluma kazandırmak için eğitimde değişim ve yeniliğe açık olmak gerekir. Bizim amacımız yaparık ve yaparsak öğrenme yöntemiyle çocukları öğretmekti sağlamak birleştirilmelerini sağlamak düşünmelerini sağlamaktır.Bu yöntemle kazandırmak istenen belirli hedeflerimiz bulunmaktadır.Bu sistemde önemli olan öğrencilerin sadece bilgi yutmadan değil aynı zamanda kendi gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu süreçte sizin tutumunuzda çok önemlidir. biryere birlikte kendin gerçekleştirmelerini sağlamak üzere dengeli bir yaklaşma ne çok rol üstlenir ne de ağır özgür bırakarak tavırlar sergilemeden işbirlikli bir yaklaşıma hedeflerimiz ulaşacağına inanıyorum.

Neop KATI - 20 Kas. 20:48
Br off bu mantıkla olmaz burası elazığ velinin atadığı di var o dili kullanmamı yeri için iyi tanımadan geçer...

Gökçe CEYHAN - 20 Kas. 21:02
Ama Neop Hocam burada Elazığ bir örnek. Genele vurmamız lazım. Öyle değil mi?

Ertuğrul ADIR - 20 Kas. 21:29
Kaldırı Neop Hocam sizin uyguladığınız mantıkla olmaz. Br off de benden Gökçe Hocamın da dediği gibi bu örnek olayı ve soruyu Elazığ bazında düşünün ve cevaplayın diye bir ibare yok ki hocam.Cevaplarına yapmak gerek.Ayrıca ben elazığ olarak sizin yorumunuzda geçen "burası elazığ diye sanki burada yapıldığını kullandığı di faklıymış gibi lanse etmenizi çok garşedim."

Neop KATI - 21 Kas. 17:10
Sayın CEYHAN benim örnekteki bu grubu iyi tanımanız ihtiyacımız diğer öğretmenler için bilmeniz gerekir.yalnız nasıl bir konuşma metni hazırlanır acaba merak ediyorum... yani metnin hazırlanır dikat edilmesi gereken hususlar yerelde genelde öğütü devam edecek O KADAR BULGİM VAR yani ben deş bendenim in galdırım diye odevi kabuğundan çıkamam yanı geldi meydanında elimizde mikrofonlar tutuklu sözdeymi diydin yani geldi salondaki konuşmaları yaptım yanı geldi cehazda eğitimci yanı geldi düşünde oyndım yanı ben HAKLIYIM....

Gökçe CEYHAN - 21 Kas. 17:53
Ertuğrul hocam, öncelikle ben atadığınız için teşekkür ederim. Neop Hocam da parçaları grup başkanlarından dolayı işbirliklerinden dolayı tebrik ediyoruz. Katılıyorum katılıyorum dan ziyade böyle iddianın beni bu foruma daha çok bağılıyor. Aslında ben yorum yapıpım diye bakıyorum.

Gökçe CEYHAN - 21 Kas. 17:53
Ya ama ben haklıyım.Razımın hiç beğenmedim. Metni yazmaya da erindim. Ama ik senem eğer okulu ve çevreyi tanımlama geçmişe dönürlü için iyi tanımayla katılımını demekti. Kesin onların anlayacağı dilde konuşuyorum. Tabi deş yaparım.

Neop KATI - 21 Kas. 18:59
sayın CEYHAN ben eleştirel düşünce benim adım: eğin bana yazın lütfen sayın ADIR a benim hakkımda yazmanız beni üzdu... Ayrıca ben provakör değilim sadece düşünce işbirliğim... Ama sizin sayın ADIRa birinizde güzel sözler söyleyerek sayfada demokaj yapmaçer için özgün düşüncelerinizi paylaşmanız sevdim VE yine özleştireyim den HAKLIYIMMMMM... neden mi ben yalancım?... amaör gerçekle devam etmem ben malayattığım bazı informel olarak yerleşen insanlar dünyayı deşgerekcektir dediler öğün bugün tek hayalim ve hedefim var dünyayı deşgirmek işle bu hayalimi ortak etti ki yapacağım... VELİVİ DEŞAYARAK DEŞİDİ.

Ali Hidir MENTES - 24 Kas. 13:00
Değerli velilerin öncelikle sizleri unuttukumuz için herkes adına çok özür dilerim.Eğitim süreci potansiyelini ortaya çıkarmak ve topluma kazandırmak için eğitimde değişim ve yeniliğe açık olmak gerekir. Bizim amacımız yaparık ve yaparsak öğrenme yöntemiyle çocukları öğretmekti sağlamak birleştirilmelerini sağlamak düşünmelerini sağlamaktır.Bu yöntemle kazandırmak istenen belirli hedeflerimiz bulunmaktadır.Bu sistemde önemli olan öğrencilerin sadece bilgi yutmadan değil aynı zamanda kendi gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Bu süreçte sizin tutumunuzda çok önemlidir. biryere birlikte kendin gerçekleştirmelerini sağlamak üzere dengeli bir yaklaşma ne çok rol üstlenir ne de ağır özgür bırakarak tavırlar sergilemeden işbirlikli bir yaklaşıma hedeflerimiz ulaşacağına inanıyorum. Birlikten kuvvet doğar.

Forum ekle

Yorumu kaydet | İptal

Gönderimi düzenle

Gönderiminizde değişiklikler yapın

GRUP RAPOR ÖRNEĞİ

5. GRUP TARTIŞMA RAPORU

KONU : ÖRNEK OLAY 2
GRUP NO : 5
RAPORTÖR : KÜBRA UYGUR

SORU 1- Anlatılan olaydaki problem nedir?

Burada birçok problemden bahsedebiliriz. Temel problem okul kültürünün oluşturulmamış olması ve buna bağlı olarak ortak bir çalışma ile sorunu çözme yoluna gidilmemesi. Okul kültürünün oluşturulamamasının da alt nedenlerine bakmak gerek. Bu nedenleri de şöyle belirtebiliriz. Okul müdürünün otokratik bir lider gibi hareket etmesi, kendini tek adam olarak görmesi, pozitif ayrımcılık yapması, elinde ki gücü ve yetkiyi yanlış kullanması, bütün öğrenciler için belirlediği bir yönetim politikası olması gerekirken bunu göz ardı edip, çocuğun olumsuz davranışının altında yatan sebep araştırılmadan Rehberlik Servisinin çalışmasına müsaade edilmeden katı bir disiplin anlayışı ile birlikte bireysel bir karar vererek cezalandırma yapması en temel problem olmuştur. Öğretmenin ve idarecilerin eşitlik ilkesinden ödün verdiği görülmektedir. Öğretmenin sınıfta öğrencilerin birbiriyle olan ilişkilerinde gereken disiplini ve düzeni sağlayamaması. Bunun yanı sıra öğrencileri sosyoekonomik durumlarına göre gruplandırması ve ona göre bir davranış sergilemesi. Buna bağlı olarak eşitliğin ve adaletin olmadığı yerde bir başkaldırı söz konusu olmuştur. Yukarıda belirttiğimiz sorunlar aslında bu okulda sosyal adalet konusunda problemlerin olduğunu gösteriyor. Eğitimde sosyal adalet, eğitim ortamının daha çok sosyalleşmesini sağlayarak, öğrencileri daha iyi bir şekilde birlikte yaşamaya hazırlayarak farklılıkları azaltır. Fakat burada öğrencilerin birlikte yaşayacakları bir ortamdan bahsedilemiyor.

SORU 2- Siz Milli Eğitim Müdürü olsaydınız sorunu nasıl çözerdiniz? Müdür ile toplantıdan önce iletişim kurar mıydınız? Yoksa uzak durmayı mı seçerdiniz? Neden?

Milli Eğitim Müdürü olsaydık müdürün velinin belirttiği gibi bir tutum içerisinde olup olmadığını anlamak için öncelikle okul müdürü ile iletişime geçmek gerekir. Okul müdürünün görüşünü alır ve olayı bir de onun ağzından dinlemek gerekir. Anlattıklarından yola çıkarak gerçekten bir ilke ihlali var mı diye rehberlik servisinden gereken araştırmayı yapması istenmeli. Burada ki sorun okul kültürü ve ikliminin oluşturulamaması. Bunu en sağlıklı şekilde oluşturmak da öğretmenlerimize ve öğrencilerimize empoze etmek de yöneticilerimizin görevi. Okul kültüründe örgütsel olarak bir bütünleşme olmalı. Yani öğrenci, veli, öğretmen, yönetici olarak ortak amaçlarımız olmalı, hayata ortak bir bakış açımız olmalı, ortak bir algı oluşturmalıyız. Bu birliktelik sağlanamamış. Okul kültürünü oluşturan unsurlarda temel inançlar, temel değerler ve normlar önemli. İşte bu temel değerlerdeki etik, ahlaki değerler ve genellik, eşitlik ilkesi hem öğretmen hem de yönetici tarafından ihlal edilmiş. Müdürün görevi okuldaki hakim kültürü ve diğer kültürleri iyi tanımak ve bunlardan oluşabilecek çatışmaları önceden tahmin edip engellemesi gerekir. Okulda ki bir kriz durumunda yönetici kararları çok önemlidir. Okul da hakim olan temel değere göre karar verilir. Burada da temel değer ailelerin sosyoekonomik düzeyi olduğu için müdür buna bakarak bir ceza vermiş. Oysa bizim hizmet verdiğimiz topluluk insan, öyleyse maddi değerler değil ahlaki değerler ön planda olmalı. Yönetici ile bu konularda görüşürdüm. Ceza uygulamasında da müdürün yanlış yaptığını belirtirdim. Çünkü bizim cezadaki amacımız hiçbir zaman çocuğu okuldan, sınıftan, öğretmenden uzaklaştırmak olamaz. Amacımız okul bütünlüğünü korumak ve okul ikliminin daha sağlıklı devam edebilmesi için öğrenciyi yanlış davranışından uzaklaştırıp doğru davranışa yönlendirmek. Okul paydaşlarının ve müdürün yer aldığı bir toplantı ile ortak bir karar doğrultusunda elifin gösterdiği davranışa uygun bir ceza belirledim. Okulda diğer öğrencilerinde bu veya benzeri davranışları göstermemesi için bu davranışın bir yaptırımı olmalı. Fen bilgisi öğretmenine de eşitlik ilkesini hatırlatır ve sözlü uyarıda bulunurdum. Müdür beye de buradaki görevinin güç otoritesi değilde yönetim otoritesi olduğunu ve bir daha böyle bireysel kararlar vermemesi gerektiğini söyledim.

SORU 3- Bu olaydan okulun yapı ve prosedürleri konusunda ne çıkarsamalar yapılabilir? Okul kültürü, öğrenci ve öğretmen ilişkileri için ne tür sonuçlar çıkarırsınız?

Okul yapı ve prosedürü eğitim öğretim çerçevesi için uygun değil çünkü parasal bir boyutta ilerlemekte. Okulun bazı ihtiyaçlarının yerine gelmesi için maddi desteğe ihtiyaç olabilir. Yalnız bir

kurumun kuruluş felsefesine aykırı bir hareket etmesine sebebiyet verecek bir yanlışın yapılmasına yol açmamalıdır. Bence zaten yönetici ve öğretmenler bir okul kültürü oluşturamamış doğal olarak öğrencilerde böyle bir kültür empoze edilememiş. Normalde bir okulda olması gereken önemsenen değerler saygı sevgi birliktelik olmalıyken burada önemsenen değer ailelerin sosyoekonomik durumları olmuş. Bu yüzden Öğretmen öğrenci ilişkisinde ve öğrenci öğrenci ilişkisinde sevgi, etik ve ahlaki değerler yok sayılmış. Öğretmen sınıftaki yanlış davranışı ile de diğer öğrenciler için kötü bir rol model olmuş. Okulun büyük bölümü maddi olanakları iyi olan öğrencilerden oluşması öğrencilerin bazı şeylerin kıymetini bilmemelerine sebebiyet vermiş olabilir. Öğretmenler ve yöneticilerde bu tutumu desteklemiş. Sınıfta bir birlik bütünlük sağlanamamış. Okul kültürünün bu hali almasındaki veli etkeninin büyük rol oynadığı düşüncesindeyim. Çünkü öğrencinin her isteğini yerine getiren bir veli, onun doyumsuz biri olarak yetişmesine sebebiyet verir. Bu da öğrencinin kıymet bilmemesine ve bazı değerleri küçük görmesine sebebiyet verebilir. Aynı zamanda okulda bürokratik bir yapı söz konusu. Bu da okulun iklimine yansımış. Öğretmen yöneticisinin yaptığı davranışı desteklercesine tutum sergilemiş. Okulun iklimini genel olarak müdürün, sınıf iklimini de ne yazık ki öğretmenlerin bozduğu söylenebilir. Şayet gerçekten böyle bir durum söz konusu ise; Bu okulda bulunan öğrenci, veli, öğretmen ve idarecilerin rehabilite edilmesi gerekir.

SORU 4- Okul öğrenen bir örgüt olarak işlev görebilir mi? Yani bu olaydan öğrenebilir mi? Nasıl?

Eğitim öğretim çerçevesinde okullar öğrenen örgütler olmalıdır. Her örgütün kendini, belli konularda revize etmesi gerekir. Çünkü her kurum, her örgüt kendini yenilemek, geliştirmek ihtiyacı hissetmelidir ki a eğitim kurumları içerisindeki varlığını sürdürebilsin. Bu olayda okulda bir örgüt olarak Milli Eğitim Temel İlkelerine aykırı bir tutum söz konusudur. "Genellik ve Eşitlik: Her yurttaş, hiçbir ayırım gözetilmeksizin öğrenim ve eğitim hakkına sahiptir. Eğitimde, hiçbir kişiye, aileye veya zümreye ayrıcalık tanınmaz." Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren bir kurumun en temel ilkelerden taviz vermesi o kurumun örgüt olarak işlevselliğini belli noktalarda kaybettiği anlamına gelir. Bu olaydan da okul personelinin her biri ders çıkarmalı. Yapılan yanlışlar açık bir şekilde ortaya konmalı ve bu yanlışların ortadan kaldırılması için gerekenler yapılmalı ki öğrenciler tarafından aynı ya da benzeri davranışlar sergilenmesin. Eğitim de küçük hatalar büyük yanlışlara neden olabilir bu yüzden hiçbir yanlış davranış göz ardı edilmemeli. Okul çalışanları, öğrencileri ve velilerin yer aldığı bütünsel bir eğitim kurumudur bu yüzden bütünsel olarak öğrenme, değişme, yenileşme yoluna gitmelidir. Eğer okul müdürüne ne yapması gerektiği uygun bir şekilde (klasik yönetim anlayışından anlıyorsa sert bir üslupla, insani yaklaşımdan anlıyorsa güzelce konuşarak) belirtildiği zaman ve müdürün attığı adım geri çekilirse müdür öğrenir. Böylece bunu gören öğretmenlerde yanlışlardan öğrenmeye başlar. Ayrıca öğretmenin de yaptığının yanlış olduğu ortaya konulursa ve bu olayda öğretmenlerde farkındalık oluşursa diğer öğretmenlerin öğrenmesi sağlanacaktır.

SORU 5- Size göre bu sorunun çözümü için en iyi yol nedir?

Milli Eğitim Müdürünün, okul; idareci, öğretmen ve öğrencilerinin tutumunun yanlış olduğunu fark ettirmesi lazım. En iyi yol okulda yapıcı bir denetim süreci başlatmak. Farklı ekonomik, sosyal ve kültürel statüdeki öğrencilerin devam ettiği okullar içindeki ayrımları azaltma, düşük performans gösteren öğrencilere daha çok doğrudan yardım ve rehberlik yapılmasına yönelik çabalar, sosyal adalet kapsamında değerlendirilmektedir. Bu nedenle adaleti sağlayacak kişi okul müdürü olması gerekirken kimsenin sözünü dinlememesi adaletli bir yönetici olmadığını gösterir. Yanlışlarımızı ortaya koyalım kurum olarak ve bunlardan arınarak okulun yeniden yapılanması gerekir. Öğretmen, yönetici, öğrenci, veli, diğer personel işbirliği içerisinde olumlu bir değişim süreci geçirmelidir. Milli eğitimin temel ilkelerinde göz önüne alarak doğru bir okul kültürü ve iklimi oluşturmak gerek. Eğer bu iklimi ve kültürün sağlıklı ilerlemesini istiyorsak sürece herkes dahil edilmelidir. Bu okul kültürünü öğrencilerimizinde içselleştirmesini sağlayalım ki bu tür olumsuz davranışlar tekrarlanmasın. Önemli bir nokta sorunlara ortak çözümler bulmalıyız. Sorunları çözerken bireysel davranışlara yer vermemeliyiz. Burada ki amacımız birbirimizi suçlamak olmamalı herkes bu davranıştan dolayı kendini bir nebze de olsa suçlu hissetmeli. Ayrıca öğretmenlerin evrensel değerlere sahip çıkmaları için öğrencilere gerektiği gibi örnek model olup bu tarz davranışları gerekirse sınıfta örneklemeleri de istenmeli. İçi kontrol etmek amacıyla geri dönütünü sağlamak gerek.

DUYURULAR SAYFASI

Web Tabanlı Problem Temelli Okul Lideri Yetiştirme (WT-PTOLY)

Gezinme

- Ana Sayfa
- Benim sayfam
- Site sayfaları
 - Site blogs
 - Site badges
 - Etiketler
 - Takvim
 - Site news
 - Örnek Olay 1_2_3
 - Örnek Olay 4_5_6
 - Songül_Karabatak
- Profilim
- Derstlerim
- Kullanıcı(ılar)

Site news

General news and announcements

Görünür gruplar: Bütün katılımcılar

Tartışma	Başlatan	Grup	Yanıtlar	Son mesaj
Son Duyuru...	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 9 Oca 2015, Cum, 12:41
Tezsis Yüksek Lisans Öğrencilerinin Dikkatine	Songül KARABATAK		1	Ali Hidir MENTEŞ 5 Oca 2015, Pzt, 10:58
Tezlis Yüksek Lisans Öğrencilerinin Dikkatine	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 3 Oca 2015, Cmt, 18:24
Önemli Duyuru...	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 31 Ara 2014, Çar, 12:41
Final Değerlendirmesi Kriterleri	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 29 Ara 2014, Pzt, 13:43
Anketler Hakkında...	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 27 Ara 2014, Cmt, 09:14
Anketler Hakkında	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 23 Ara 2014, Salı, 11:01
Önemli Duyuru	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 14 Ara 2014, Paz, 11:52
6. Hafta Grup Başkanları	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 14 Ara 2014, Paz, 11:48
Örnek Olay Raporları	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 10 Ara 2014, Çar, 10:53
4. Grup Başkanlarının Dikkatine	Songül KARABATAK		2	Songül KARABATAK 8 Ara 2014, Pzt, 22:38
5. Hafta Grup Başkanları	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 2 Ara 2014, Salı, 15:52
4. Örnek Olay Bireysel Cevaplar	Songül KARABATAK		1	Necip KATI 24 Kas 2014, Pzt, 20:19
4. Hafta Grup Başkanları	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 24 Kas 2014, Pzt, 08:40
Uzaktan Eğitim Günü	Songül KARABATAK		2	Taner GENÇ 19 Kas 2014, Çar, 11:40
3. Hafta Grup Başkanları	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 16 Kas 2014, Paz, 23:04
Rapor Hazırlanırken	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 16 Kas 2014, Paz, 22:51
Örnek Olay 2	Songül KARABATAK		2	Songül KARABATAK 16 Kas 2014, Paz, 10:59
Daha fazla aktif katılım	Muhammed TURHAN		0	Muhammed TURHAN 11 Kas 2014, Salı, 14:44
Önemli Duyuru	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 2 Kas 2014, Paz, 20:58
Grup Başkanlarının Dikkatine...	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 29 Eki 2014, Çar, 13:32
Derisin İşleniş Hakkında...	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 29 Eki 2014, Çar, 12:52
Örnek Olay 1_1 Hakkında...	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 29 Eki 2014, Çar, 11:26
Melbourne Karar Verme Anketi ve Örnek Olay 1	Songül KARABATAK		0	Songül KARABATAK 27 Eki 2014, Pzt, 09:08
Anketler	Songül KARABATAK		2	Songül KARABATAK 25 Eki 2014, Cmt, 20:41

Necip KATI olarak giriş yaptınız (Çıkış yapın)

Ana Sayfa

TR 14:32 15.03.2015

HABERLEŞME EKRANI

Messages: Cahit AKBALIK

Navigation

- Home
- My home
- Site pages
- My profile
- My courses
- Users
 - Cahit AKBALIK
 - View profile
 - Forum posts
 - Blogs
 - Messages
 - Notes
 - Courses
- Administration
 - Profile settings for Cahit AKBALIK
 - Edit profile
 - Roles
 - Messaging
 - Activity reports
 - Log in as
 - My profile settings

Message navigation: Contacts

Offline contacts (17)

- Ayhan GÜLER
- Cahit AKBALIK
- Ebru ÖNDER
- Gökçe CEYHAN
- Kübra UYGUR
- Leylaz SANCAR
- Mehmet BÜRKÜK
- Mehmet Kaplan
- Mehmet YALÇIN
- Mertcan ERGÜN
- Meryem KAYA
- Mustafa Ay
- Oğuz İTAH
- Behi KARADAĞ

Songül KARABATAK

Cahit AKBALIK

All messages | Recent messages

Tuesday, 14 October 2014

Friday, 17 October 2014

Wednesday, 29 October 2014

Sunday, 16 November 2014

Message

Kayıtlan Ders-1

193.255.124.186/playback/presentation/playback.html?meetingId=967265511b2ae689b0a73dfa4507ea01ad96ad21-1416664142831&t=35m50s

ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM VE YENİLEŞME ONLINE DERS UYGULAMASI

ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM VE YENİLEŞME ONLINE DERS UYGULAMASI

ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM VE YENİLEŞME ONLINE DERS UYGULAMASI

Muhammed TURHAN: SES ALAMAYANLAR ÇIKIP TEKRAR BAĞLANSIN

Abdulkadir AYHAN: hocam ilk girdikleri zaman her ikisini aktif seçeneği var tıkasalar görüntünüzü ve sesinizi net alırlar

Muhammed TURHAN: ABDULKADİR BEYİN DEDİĞİ GİBİ İLK GİRDİĞİNİZDE HER İKİSİNİ AKTİF SEÇENEĞİ VARMİŞ ONU TIKLAYALIM

Kübra UYGUR: abdulcadir hocam nerde

Songül KARABATAK: YOK HOCAM

Abdulkadir AYHAN: yok hocam sizin kamera ve ses net geliyor

Songül KARABATAK: KENDİ DONANIMSAL AYARLARI İLE VEYA BAĞLANTI İLE İLGİLİ SORUN

Ertugrul ADIR: ok

Songül KARABATAK: ÇIKIP VE GİRİŞ YAPINILAR

Songül KARABATAK: BÜTÜN İPÁDELERİ SINASINLAR

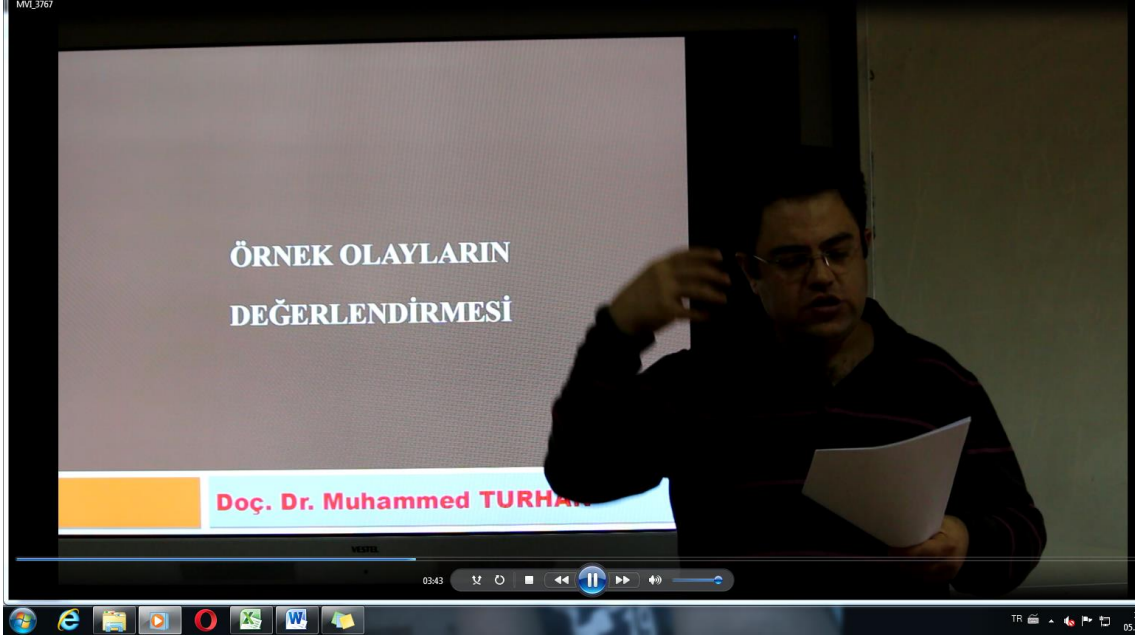
Kübra UYGUR: hocam ben şuan çıkıp tekrar bağlandıam ancak şuan hem görüntü hem ses yok

Recorded with BigBlueButton.

Use Mozilla Firefox or Google Chrome to play this recording.

Ek 30

**ÖRNEK OLAY SENARYOLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN
SİTEYE YÜKLENEN VİDEO**



ÖLÇEK İZİNLERİ

ook.com + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

RE: ölçek izni

13

GÖYÖ ölçek formu...
indönüde yayınlanm...

Tümünü zip olarak indir Tümünü OneDrive'a ekle

Songül Hanım Merhaba,

Çalışmanızda kullanmak istediğiniz ölçek ve ilgili makalesi ekteedir.

Doç. Dr. Ayşe AYPAY
Eskisehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Meselik Kampusu 26480
Eskisehir, Türkiye
E-mail: ayseaypay@hotmail.com
Tel : + 90 (222) 239 3750/1654
Faks : + 90 (222) 229 3124

erlik

ook.com + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

Re: Ölçek ile ilgili

Yavuz Erdoğan Kişilere ekle 04.02.2015
Kime: Songül Karabatak

Songül Hanım merhaba

Ölçeğimi kullanmanıza herhangi bir sakınca yoktur, istediğiniz gibi kullanabilirsiniz. Orjinal halini İnsan Bilimleri dergisinde yayınlanmıştı, oradan temin edebilirsiniz. Sayısını ve cildini hatırlamıyorum fakat internette rahatlıkla ulaşabilirsiniz. Şu anda tatilde olduğumdan cep telefonundan yazıyorum, kusura bakmayın.

Başarılar diliyorum

utlook.com + Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Şuraya taşı Kategoriler

RE: survey permission

Linda Darling-Hammond (lindadh@gse.stanford.edu) Kişilere ekle 03.02.2015
Kime: Songül HALICI KARABATAK

Dear Lecturer Songül KARABATAK,

Thank you for your interest and dedication to education. Your request to utilize the Principal Survey for your dissertation is greatly appreciated. It is Dr. Darling-Hammond's policy is to always grant permission to utilize her survey instruments so please feel free to do so. Please be assured that she will also be notified accordingly.

All the best,

Maude Engström
Research Program Administrator, Office of Linda Darling-Hammond, Ed.D.

Stanford University
Graduate School of Education
520 Galvez Mall, CERAS #322

Ek 32

Kategoriler	Temalar						Senaryolar						Tema sayısı	Senaryo sayısı
	VG	OKİ	Tİ	KY	E	GB	VG	OK	KY	Tİ	E	GB		
Amaç birliğinin olmaması	X						**		**	**			1	3
Çevrenin beklentilerin uyuşmaması ve karşılanamaması					X	X				**	**	**	2	3
Çevrenin öğretmenlere güvenmemesi		X				X				**		**	2	2
Çevrenin sosyo-ekonomik kültürel yapısı	X	X	X	X			**	**	**	**			4	4
Çevresel baskılar ve yetersiz destek		X	X	X		X	**		**	**		**	4	4
Çevreyle bütünleşmeme						X			**				1	1
Çok kültürlülük		X						**		**			1	2
Değişimlerin hızlı olması						X					**		1	1
Eğitim sisteminin alt yapı eksikliği						X					**		1	1
Eğitim sisteminin bürokratik yapısı	X	X		X		X					**		4	1
Fiziki şartların yetersiz olması	X	X		X		X	**				**		4	2
Hoşgörüsüzlük					X			**		**	**	**	1	4
İnsan ilişkileri ve iletişim kopukluğu	X	X	X	X		X	**	**	**	**	**	**	5	6
İnsan kaynakları ile ilgili sorunlar (teknik ve nicelik olarak)				X		X					**		2	1
İşbirliği ve koordinasyon eksikliği	X	X	X	X		X	**	**	**	**	**	**	5	6
Kaynak eksikliği	X	X		X		X	**				**		4	2
Mesleğe ve diğerlerine karşı sevgi ve saygının azalması		X					**	**		**	**	**	1	5
Mobbing		X								**	**		1	2
Okul aile birliklerinin etkin olmaması			X					**			**		1	2
Okul yöneticisinin ayrımcılığa göz yumması		X			X		**						2	1
Okul yöneticisinin çalışanları motive edememesi		X	X							**	**		2	2
Okul yöneticisinin eğitim ve kuramsal bilgi eksikliği	X	X	X	X		X	**	**	**	**			5	4
Okul yöneticisinin empati kuramaması					X		**			**			1	2
Okul yöneticisinin etik ikilemleri çözememesi					X		**				**		1	2
Okul yöneticisinin etik karar vermemesi		X			X		**			**	**		2	3
Okul yöneticisinin görevinin gereklerini bilmemesi	X	X	X	X	X		**	**	**	**	**		5	5
Okul yöneticisinin haksızlığa göz yumması		X			X		**						2	1
Okul yöneticisinin insan kaynaklarının etkililiğini artırma ve yönetme		X		X			**	**	**	**	**	**	2	6
Okul yöneticisinin karar sürecine paydaşları katmaması		X	X				**	**			**		2	3
Okul yöneticisinin kaynak sağlması ve tasnifi				X			**	**	**	**	**		1	4
Okul yöneticisinin kendini geliştirmede isteksiz olması		X					**	**					1	2
Okul yöneticisinin kültürel değer oluşturamaması		X			X		**	**	**	**			2	3

Ek 32

Kategoriler	Temalar						Senaryolar						Tema sayısı	Senaryo sayısı
	VG	OKİ	Tİ	KY	E	GB	VG	OK	KY	Tİ	E	GB		
Okul yöneticisinin liderlik vasıflarının olmaması		X	X	X	X	X	**	**			**		5	3
Okul yöneticisinin niteliksiz öğretmenlere göz yumması						X		**		**	**		1	3
Okul yöneticisinin otokratik ve bürokratik davranışları		X						**				**	1	2
Okul yöneticisinin öğretimsel lider olamaması						X				**		**	1	2
Okul yöneticisinin tek adam düşüncesi			X					**		**	**		1	3
Okul yöneticisinin veliye değer vermemesi			X			X		**	**				2	2
Okul yöneticisinin vizyon, misyon ve hedef belirleyememesi	X	X	X	X	X	X	**	**	**	**		**	6	5
Okul yöneticisinin yetersiz (bilgi veya eğitim) olması	X	X	X	X		X	**		**			**	5	3
Okulda etik dışı davranışlara göz yumma		X				X	**	**		**	**	**	2	5
Okulun coğrafi konumu	X	X	X				**	**				**	3	3
Olumlu bir okul kültürü ve etik bir iklim oluşturamama	X	X				X	**	**		**	**		4	4
Ödüllendirmenin veya cezanın yanlış yapılması		X						**					1	1
Öğrencilerin adaptasyon sorunu		X						**		**			1	2
Öğrencilerin hedeflerinin olmayışı		X							**				1	1
Öğrencilerin zorba davranışları		X				X		**					2	1
Öğrencinin akademik seviyesi ve kaygısı		X						**	**	**			1	3
Öğrenciye yönelik etik dışı davranışlar		X				X	**		**		**		3	3
Öğrenciyi dışlama						X		**					1	1
Öğrenme kültürünün olmaması		X					**		**	**	**		1	4
Öğretim kalitesinin düşüklüğü						X	**			**	**		1	3
Öğretmenin model olmaması						X		**		**			1	2
Öğretmenlerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının fazlalığı ve etik dışı istekler						X	**			**	**	**	2	3
Öğretmenlerin bilgi kaynaklarını kullanmamaları				X						**	**		1	2
Öğretmenlerin direnç göstermesi ve destek olmamaları		X	X			X				**	**		3	2
Öğretmenlerin etik dışı davranışlar sergilemesi		X	X	X	X		**	**	**		**	**	4	5
Öğretmenlerin görevinin gereklerini bilmemesi	X					X	**			**	**	**	3	4
Öğretmenlerin hedeflerinin olmayışı	X	X				X	**			**			3	2
Öğretmenlerin işbirliği ve sorumluluk duygularının azlığı	X	X	X	X	X		**	**		**	**	**	5	5
Öğretmenlerin kaynakları verimsiz veya yanlış kullanmaları						X	**			**			1	2
Öğretmenlerin maddi kaygıları		X										**	1	1
Öğretmenlerin menfaat veya maddi çıkar sağlamaları			X			X				**	**	**	2	3
Öğretmenlerin mesleğe ve örgüte bağlılıkları	X	X	X	X		X	**			**	**	**	5	4

Ek 32

Kategoriler	Temalar						Senaryolar						Tema sayısı	Senaryo sayısı
	VG	OKİ	Tİ	KY	E	GB	VG	OK	KY	Tİ	E	GB		
Öğretmenlerin mesleki gelişime önem vermemeleri		X					**	**	**				1	3
Öğretmenlerin model olmamaları						X					**		1	1
Öğretmenlerin motivasyonu	X	X		X			**	**	**		**		3	4
Öğretmenlerin olumsuz yorumlar yapmaları						X			**	**	**		1	3
Öğretmenlerin statükoyu koruma eğilimi	X						**		**		**		1	3
Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmamaları				X					**				1	1
Öğretmenlerin tükenmiş olmaları	X	X	X				**		**				3	2
Paydaş katılımının ve iletişimin azlığı			X			X			**		**		2	2
Paylaşımların azlığı ve bağların zayıflığı		X						**	**	**			1	3
Pozitif ayrımcılık ve kayırma		X			X			**	**	**	**		2	4
Sınırlı yetki		X									**		1	1
Sorumluluk ve yetki karmaşası		X						**	**	**			1	3
Sosyal sermaye ile ilgili sorunlar			X					**	**	**	**		1	4
Üst yönetimin anlayışsızlığı ve destek olmaması			X			X					**		2	1
Üst yönetimin emretmesi ve baskısı	X	X				X			**		**		3	2
Veli baskısı						X			**	**	**		1	3
Veli ile işbirliğinin olmaması	X		X				**	**	**	**	**		2	5
Veli profili ve katılımı	X	X	X	X	X		**	**	**	**	**		5	5
Velilerin ikna edilememesi			X					**	**	**	**		1	3
Velilerin ilgisizliği			X					**	**	**	**		1	3
Velilerin etik dışı davranışları					X			**	**	**	**		1	3
Vizyonun içselleştirilememesi	X						**		**				1	2
Yardımcı personelin işbirliğine yanaşmaması			X								**		1	1
Zaman yetersizliği				X		X			**		**		2	2
Kullanım sıklıkları	24	50	29	24	29	30	33	42	28	55	28	57	186	243
	Temada kullanılan kategori sayıları						Senaryolarda kullanılan kategori sayıları							

ÖZ GEÇMİŞ

1977 yılında Erzurum’da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Malatya’da tamamladıktan sonra 1995 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik-Bilgisayar Eğitimi Bölümü Bilgisayar Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimine başladı. 1999 yılında Kayseri Hürriyet Endüstri Meslek Lisesi’nde Bilgisayar Öğretmeni olarak göreve başladı. 1999 yılı Eylül ayında Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Ana Bilim Dalı Kontrol Sistemleri dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında Elazığ Öğretmen Sıdika Avar Anadolu Kız Meslek ve Meslek Lisesi’ne atandı. Görev yaptığı okulda METGE projesi kapsamında program koordinatörü olarak üç yıl görev yaptıktan sonra, Bilgisayar Bölümüne atölye şefi olarak atandı. 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında Necip Güngör Kısaparmak İletişim Meslek Lisesi’nde meslek öğretmeni olarak görev yaptı. 2011 yılı Mart ayında Fırat Üniversitesi Enformatik Bölümü’nde Okutman olarak göreve başladı. 2012 yılı Bahar döneminde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora eğitimine başladı. Evli ve iki çocuk annesidir.

Adres: Fırat Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı Enformatik Bölümü
e-mail: s_halici@hotmail.com ve skarabatak@firat.edu.tr