

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

FARKLI KARIYER EVRELERİNDEKİ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONEL ÖĞRENME
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Metin IŞIK

İstanbul

Nisan, 2017

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

FARKLI KARIYER EVRELERİNDEKİ OKUL
YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONEL ÖĞRENME
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Metin IŞIK

Danışman: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul

Nisan, 2017

Tüm kullanım hakları

Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2017



Sevgili babam Hamdi IŞIK'ın

aziz anısına...

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Metin IŞIK

İstanbul, 2017

TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ortak lisansüstü program açılmasına ilişkin protokol kapsamında açılan doktora programında Metin IŞIK tarafından hazırlanan “**Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, 26.04.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU

JÜRİ ÜYESİ: Yrd. Doç. Dr. M. Onur CESUR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Metin IŞIK

Doğum Yeri: Tekirdağ

Doğum Yılı: 1965

EĞİTİM

İstanbul/Bahçelievler Ali Haydar Günver İlkokulu

İstanbul/Bahçelievler Kocasinan Lisesi Ortaokulu

İstanbul/Bakırköy Ticaret Lisesi

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans

Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı

DENEYİM

1990-1991 İstanbul/Özel Şener (Prestij) Koleji Din K. ve A. B. Öğretmeni

1992-1995 Tekirdağ/50. Yıl Ortaokulu Din K. ve A. B. Öğretmeni

1995-1998 Erzurum/Oltu İ.H.Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni

1998-2006 Büyükçekmece İlköğretim Okulu Din K. ve A. B. Öğretmeni

2006-2008 Beylikdüzü Haldun Taner İlköğretim Okulu Müdür yardımcısı

2008-2012 Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü

2012- Beylikdüzü Beşir Balcıoğlu Anadolu Lisesi Müdürü

e-posta: metinziya09@hotmail.com



ÖNSÖZ

Doktora tez döneminde bana destek olan pek çok değerli insan bulunmaktadır. Tezimin tamamlanmasında her zaman bana güvenen, beni destekleyen ve yol gösteren, yüksek lisans tezimin de danışmanlığını yapan ve beni doktora yapmaya ikna ederek öğrenmenin yaşı olmadığını gösteren çok kıymetli ve saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e, hem akademik birikimini hem de arkadaşlığını paylaşan Yrd. Doç. Dr. Faruk LEVENT'e, doktora ders ve izleme sürecinde emeği geçen ve ölçek geliştirme sürecinde uzman olarak görüşlerine başvurduğum ve ismini burada sayamadığım hocalarıma, bu süreçte yöneticiliğini yaptığım okulumdaki mesai arkadaşlarıma, veri toplama sürecine gönüllü olarak katılan okul yöneticisi meslektaşlarıma ve Büyükçekmece, Esenyurt, Silivri, Küçükçekmece, Avcılar ve Beylikdüzü İlçe Milli Eğitim Müdürleri ve okul yöneticilerine, dostlarım Dr. Mustafa ÖZGENEL, İsa BAHAT, Yunus Emre ÖMÜR, Mutlu KILIÇ, İsmail KARSANTIK ve Sevgi ERNAS'a çok ama çok teşekkür ederim.

Varlığımı borçlu olduğum annem Ayten IŞIK ve babam Hamdi IŞIK'a, hayatım boyunca her anımda yanımda olan ve destekleyen ablam Hatice ANLI'ya ve her zaman sevgisi ve varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Fadime IŞIK'a sonsuz teşekkür ederim.

METİN IŞIK
İstanbul, 2017

ÖZET

FARKLI KARIYER EVRELERİNDEKİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONEL ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Metin Işık

**Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Münevver ÇETİN**

Nisan- 2017, 387+XVIII Sayfa

Bu çalışmanın amacı, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda; okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarını farklılaştıran özellikleri ortaya konarak bu özelliklerin çeşitli demografik faktörlere ve okul yöneticilerinin kariyer evrelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada yöntem olarak karma model kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin belirli demografik değişkenlere göre profesyonel öğrenme düzeyleri arasında anlamlılık olup olmadığını incelemek üzere ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen farklı kariyer evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği (OYPÖD) “kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven ve mesleki öğrenme” değişkenlerine göre analizler yapılmıştır.

İstanbul ili Avrupa yakasındaki altı ilçe evreni olarak kabul edilmiş, bu evreni temsil etmesi için farklı yönetim kademelerindeki 600 okul yöneticisi örneklem grubu olarak ele alınmıştır. Araştırmaya amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen ilçelerden (Büyükçekmece, Esenyurt, Silivri, Küçükçekmece, Avcılar ve Beylikdüzü) 471 okul yöneticisi katılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre demografik değişkenler ile profesyonel öğrenme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Okul yöneticilerinin branş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi, hizmet-içi eğitim alıp almaması, lisans-lisans üstü öğrenim düzeyi ve kariyer evresinin profesyonel öğrenme düzeyini farklı alt boyutlarda etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak bireyin aldığı eğitim,

cinsiyet, okul türü, okulun öğrenci mevcudu ile profesyonel öğrenme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyine yöneticinin kişisel özellikleri ile profesyonel özelliklerinin, mesleki kıdemin, kişisel ve mesleki gelişimin, okul ve öğrenme kültürünün önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin profesyonel gelişiminde; öğrenme ve okul kültürünün, kişisel ve profesyonel özelliklerin, öğretmenlik ve yöneticilik kıdeminin dikkate alınarak yöneticilere yönelik kariyer gelişim fırsatları ile hizmet-içi eğitim programlarının planlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel Öğrenme, Kişisel Gelişim, Öğrenme Kültürü, Profesyonel Yöneticilik, Kariyer Evresi, Okul İklimi.

ABSTRACT

ANALYZING PROFESSIONAL LEARNING LEVEL OF SCHOOL MANAGERS PERFORMING AT DIFFERENT CAREER STAGES

Metin Işık

Supervisor: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

2017, Page: 387+XVIII

The purpose of this study is to examine professional learning level of school managers. In accordance with this the characteristics that differentiate the professional learning approaches of school managers have been revealed and it has been confirmed whether these characteristics vary according to the demographic factors and their career stages.

In this study, mixed model method was employed. In the quantitative phase of the research, a measurement scale was developed to determine if there is any relevance for professional learning level of the school managers at various career stages considering specific demographic factors. With the measurement scale a comprehensive analysis was conducted in reference to the factors such as individual learning, learning culture, school climate, sense of safety and professional learning.

Six districts located on the European side of İstanbul province were assigned as the population of the research with 600 school managers having various positions as 'sample group'. 471 school managers took part in research study from Büyükçekmece, Esenyurt, Silivri, Küçükçekmece, Avcılar and Beylikdüzü districts which were selected by purposive sampling method.

In the qualitative phase of the research, semi-structured face to face meetings were conducted and according to the obtained research findings it has been stated that there is a close relation between the demographic factors and the subdimension of professional learning. Moreover, it has become evident that the subject, the seniority, in-service trainings, post-graduate education and career stages create a considerable impact on professional learning level in different sub-dimensions. However, there seems to be no relevant relation between education, gender, school type, the number of students

and self-acceptance which is regarded as one of the sub-dimensions of professional learning.

In fact it could be stated that personal traits, career features, seniority, career development and learning culture are likely to be crucial factors for professional learning level of school managers who are at different career stages and in this sense it is strongly recommended to design and implement in service training programs for school managers in light of school and learning culture, personal qualities, career features, length of service in teaching and school management.

Keywords: Professional learning, personal development, learning culture, professional management, career stages, school climate.

ÇİZELGELER LİSTESİ

Tablo 1. Öğrenme Düzeyleri ve Özellikleri.....	27
Tablo 2. Öğrenen Örgütün Alt Boyutları.....	37
Tablo 3. Profesyonel Öğrenme Standartlar.....	53
Tablo 4. Okul Müdürlerinin Profesyonel Öğrenme Deneyimleri.....	71
Tablo 5. Personel Etkileşimi ve İşbirliği Oluşturmak için Stratejiler.....	114
Tablo 6. Okul Liderleri Gelişimsel Öğrenme Çerçevesi.....	180
Tablo 7. Kariyer Boyu Profesyonel Öğrenme Standartları.....	184
Tablo 8. Ölçme Aracı Geliştirme Uzman Demografik Durum.....	208
Tablo 10. OYPÖD Ölçeği'nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri.....	210
Tablo 11. OYPÖD Ölçeği İlk Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyansları.....	211
Tablo 12. OYPÖD Ölçeği Son Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans.....	212
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği'nin Faktör Madde Yükleri.....	212
Tablo 14. Faktör Analizi Sonucunda Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler.....	214
Tablo 15. Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Tutarlık Katsayıları İstatistik Sonuçları.....	216
Tablo 16. Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçek Maddeleri, Madde Toplam Korelasyonu.....	217
Tablo 17. Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon.....	218
Tablo 18. Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	219
Tablo 19. Katılımcıların demografik özellikleri.....	220

Tablo 20 Ölçeklerde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	223
Tablo 21. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Uzman Demografik Durum	224
Tablo 22. Nitel Görüşmeye Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı	227
Tablo 23 Profesyonel Öğrenme ve Kişisel Gelişim Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler.....	234
Tablo 24 Öğrenme Kültürü Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler	235
Tablo 25 Okul İklimi Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler.....	236
Tablo 26 Güven Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler.....	237
Tablo 27 Meslektaştan Öğrenme Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler	238
Tablo 28. Yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Alt Boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İncelendiği Mann Whitney-U Testi Sonuçları	239
Tablo 29. Yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Alt Boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Yöneticilik Görevi Değişkenine İncelendiği Mann Whitney-U Testi Sonuçları	240
Tablo 30. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	241
Tablo 31. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Hizmet-içi Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	243
Tablo 32. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	245
Tablo 33. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	246

Tablo 34. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney-U Testi Sonuçları	247
Tablo 35. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	248
Tablo 36. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	250
Tablo 37. Yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Alt Boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	253
Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Tema, Alt tema ve Kodları	254
Tablo 39. Profesyonel Yöneticilik Temasına Ait Tema ve Kod Dağılımı	384
Tablo 40. Profesyonel Öğrenme Temasına Ait Tema ve Kod Dağılımı.....	385
Tablo 41. Okul Kültürü Temasına Ait Tema ve Kod Dağılımı	385

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü.....	28
Şekil 2. Etkili Profesyonel Öğrenme	55
Şekil 3. Liderlik Uygulamasında Profesyonel Standartlar.....	97
Şekil 4. Etkili Profesyonel Öğrenme (AILTS)	113
Şekil 5. Okul Müdürleri Öğretim Liderliği Rollerini.....	157
Şekil 6. Profesyonel Öğrenme Standartları.....	183
Şekil 7. Profesyonel Öğrenme Tema, Alt Tema ve Kodlar	231
Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Tema, Alt tema ve kodları	255
Şekil 9. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Temalarına Ait Kategoriler	256
Şekil 10. Profesyonel Öğrenme temasına ait kategori ve kodlar	265
Şekil 11. Okul Kültürü temasına ait kategori ve kodlar.....	275

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	VI
ÖZGEÇMİŞ	VII
ÖNSÖZ	IX
ÖZET	X
ABSTRACT.....	XII
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVII
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	9
1.3. Önem.....	10
1.4. Sınırlılıklar	14
BÖLÜM II	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Öğrenme Kavramı.....	15
2.2. Bireysel Öğrenme	17
2.3. Yetişkin Öğrenmesi	20
2.3.1. Yetişkinlerin Öğrenme Stilleri	24
2.3.2. Yetişkinlerin Öğrenmesini Etkileyen Faktörler	29
2.4. Örgütsel Öğrenme.....	32
2.5. Okullarda Profesyonel Öğrenme.....	34
2.6. Öğrenen Okul.....	38
2.6.1. Öğrenen Okulda Yöneticinin Rolü	42
2.6.2. Sürekli Öğrenen Okullar, Özellikleri ve Yöneticileri	44
2.7. Profesyonel Öğrenme.....	46
2.7.1. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Fırsatları	57
2.7.2. Profesyonel Öğrenme Modelleri.....	63
2.7.3. Profesyonel Öğrenme Uygulamaları.....	66
2.7.4. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenmesi	71
2.8. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	80
2.9. Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği.....	87
2.10. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenmesine Etki Eden Faktörler.....	89
2.11. Okul Yöneticilerinin Öğrenmesinin Önündeki Engeller.....	115
2.12. Okul Yöneticilerinin Öğrenmesi ve Gelişmesi	120
2.13. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Araçları	127
OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONEL ÖĞRENMESİ HAKKINDA ARAŞTIRMALAR ..	153
BÖLÜM III	165
KARİYER EVRELERİ	165
3.1. Kariyer Kavramı	165
3.2. Kariyer Gelişimi.....	167
3.3. Kariyer Aşamaları.....	169
3.3.1. Keşif.....	171
3.3.2. Örgüte Giriş-Kurulma	172
3.3.3. Kariyer Ortası.....	172
3.3.4. Kariyer Sonu	173

3.3.5.	Emeklilik.....	174
3.4.	Kariyer Basamakları	174
3.5.	Okul Yöneticiliği Mesleğinin Özellikleri	176
3.6.	Okul Yöneticilerinin Yeterlilik Alanları	179
3.7.	Okul Yöneticilerinin Kariyer Basamakları	189
3.7.1.	Başlangıç Basamağı	190
3.7.2.	Gelişim Basamağı	191
3.7.3.	Otonomi Basamağı.....	192
3.7.4.	Bağlantısızlık Basamağı.....	193
3.8.	Dünyada Okul Yöneticileri	194
3.8.1.	Amerika’da Okul Yöneticileri	195
3.8.2.	İngiltere’de Okul Yöneticileri.....	197
3.8.3.	Ülkemizde Okul Yöneticiliği Mesleği ve Kariyer Evreleri	200
BÖLÜM IV		205
YÖNTEM		205
4.1.	Araştırmanın Modeli.....	205
4.1.1.	Nicel Araştırma Modeli	206
4.1.2.	Nitel Araştırma Modeli	223
4.1.2.1.	Nitel Veri Toplama Aracı	223
4.1.2.2.	Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu	224
4.1.2.3.	Nitel Verilerin Analizi	228
4.1.2.4.	İnandırıcılık ve Tutarlılık.....	229
4.1.2.5.	Nitel Verilerin Çözümlemesi	230
BÖLÜM V		233
BULGULAR VE YORUMLAR.....		233
5.1.	Araştırmanın Nicel Bulguları.....	233
5.2.	Araştırmanın Nitel Bulguları	254
5.2.1.	Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme	255
5.2.2.	Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü.....	265
5.2.3.	Yansıtıcı Düşünce Bağlamında Profesyonel Öğrenme	275
BÖLÜM VI.....		283
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....		283
5.1.	TARTIŞMA VE SONUÇ	283
6.2.	ÖNERİLER.....	344
KAYNAKÇA.....		350
EKLER.....		380

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanı diğer canlılardan ayıran en temel süreçlerden birisidir. Bazı yeterliliklerle dünyaya gelen ve toplumsal bir varlık olan insan, içinde bulunduğu toplumun değerlerini, topluma uyumunu, hatta hayatını sürdürebilmek için gerekli bilgi ve beceriyi eğitim yoluyla kazanır. Ayrıca insan, en uzun çocukluk dönemine sahip bir varlık olarak eğitilebilme yeteneği ile donatılmıştır. İnsanın bu özelliğini en iyi şekilde kullanabilmesi ise toplumun kendisine sunacağı olanaklarla ilgilidir. Bu insanın toplumun kültüründen etkilenmesi ve gelişmesini tamamlamak için kültürel öğelere de ihtiyaç duyması anlamına gelmektedir. Başka bir açıdan, toplumsal yaşam insanın eğitimini zorunlu kılmaktadır (Oktay, 2007: 2).

Okul eğitim hizmetinin üretildiği yer olması yönüyle eğitim sisteminin en önemli parçasıdır ve bu özelliği sebebiyle etkili olmalıdırlar (Çelik, 1996: 63). Bu süreçte okul, öğrencilerin hayatlarında farklılık oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır. Okulların etkili bir yapıya kavuşabilmesi kendini yenilemesi ve geliştirmesi yanında alanında kendine kattığı değerlere kısacası profesyonel bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmesine öncülük eden okul yöneticileri ve okulları ile mümkün olmaktadır. Eğitim ortamının ve koşullarının değişen zamanın gereklerine uygun bir biçimde yapılandırılması büyük önem teşkil etmektedir. Bu durum yeni eğitim yaklaşımlarının takip edilmesi, öğrenilmesi ve uygulanması ile gerçekleşir. Okulların değişimi yakalayarak gelişmesi öğrenmenin okulda başta yöneticiler ve tüm diğer dinamikleri tarafından süreklileştirilmesi ile devamlılık kazanacaktır.

Okulu yönetmek, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarıyla işbirliği içinde çalışma ve iş yapabilme sürecidir. Okul müdürleri, yönettikleri okulların amaçlarını gerçekleştirmek ve okulun etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için çaba harcayan, okulun gelişimi için gereken kaynakları sağlamaya çalışan, çalışanlarını geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenleyen liderlik özelliğine sahip kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2010; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012: 64).

Eğitimde kalitenin sağlanması ve amaçlara ulaşılması için günümüzde eğitimcilerin yeterliklerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve doğrudan öğretmenlerin kariyerini geliştirme etkisi göz önüne alınırsa yöneticilerin de kariyerleri üzerine araştırma yapmak önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin gelişiminde profesyonel öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi ve ihtiyaçlarına göre eğitim programlarının planlanması gerekmektedir. Ancak bu alanda okul yöneticileri üzerine yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır.

Okulların kuruluş amacı, öğrencileri geleceği hazırlamak ve başarılı olacak olarak mezun etmektir. Okul yönetiminin ve okul müdürünün başarısı öğrencilerin başarısı ile doğru orantılı görülebilir. Günümüzde okulun toplumdaki yeri, önemi ve etkisi toplumun tamamı tarafından sorgulanır ve takip edilmektedir (Bilge, 2013: 13). Her yerde var olan yeni teknolojilerin ortaya çıkışı, okullarda öğrenci, sınıf, öğretmen gibi öğrenme ve eğitimin geleneksel yapı taşlarına meydan okumaktadır. Bu zorluk öğrencilerin öğrenme yöntemleri ile öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmeye devam etmesi konularında ortaya çıkmaktadır. Toplumun değişen yapısı dikkate alındığında, okulların öğretme ve öğrenmeye yönelik yaklaşımların yeniden tasarlanmasına ve duyarlı hale gelmesine duyulan ihtiyaç kesin olarak ortadadır. Pedagojik araçlar olarak bunların yani çeşitli teknolojilerin öğrenme ortamına dâhil edilmesinden müfredatın yeniden yapılandırılmasına kadar uzanmaktadır (Campbell, Saltmarsh, Chapman ve Drew, 2013: 210). Toplum yeni bir çağa geçerken okullarımız, yöneticiler ve öğretmenler bürokrasinin ve modernliğin parçaları arasında bürokrasiye, hiyerarşiye, katı okul şartlarına ve geçmiş kariyer yapıları arasında sıkışmaktadır. Okullarda yaşanan eğitim için gereken değişim, değişen sosyal beklentilerden ayrı gerçekleşmemektedir. Woolner, McCarter, Wall ve Higgins (2012: 46) iddia ettiği gibi:

Belli bir okul ortamı, ortamın, ortamda öngörülen öğretme ve öğrenmeye uygun olması gereken, daha geniş, dinamik bir kültürel ve sosyal alandaki parçasıdır(Campbell vd., 2013: 212).

Bu değişimi okulda öğretme ve öğrenme ortama uygun bir kültür ve toplumsal alana dönüştürecek okul yöneticileri içinde en etkili olarak okul müdürü görülmektedir. Yeni ve her yerde var olan teknolojilerin ortaya çıkışı sonucunda öğretme ve öğrenmeyi anlamaya yönelik değişen yeni yaklaşımlar ve profesyonel öğrenme ve

öğretmen liderliğinde yeni kavramsallaştırmalara ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir. Okulları yönetenlerin bu ihtiyaçları karşılayabilecek donanımına sahip olmaları için de yeni bilgi ve becerileri elde etmesi yani profesyonel düzeyde öğrenme gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Profesyonel öğrenme okulun tüm çalışanları için bir hak ve sorumluluk olarak kabul edilmektedir. ‘Öğrenme bir öğretim kariyeri boyunca sürmektedir. Resmî ya da gayri resmî olarak her gün, geniş açıdaki öğrenme deneyimleri ile öğretmenlerin yeteneklerini, değerlerini ve bilgilerini derinleştirerek ve tekrar hayata geçirerek meydana gelir. Profesyonel öğrenme ve gelişme, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede, öğretme ve öğrenme süreçlerini anlayabilmek için eğitimcilere ortak bir dil geliştirmeleri için yardımcı olur. Öğretme ve öğrenmede gelişebilme ile uğraşabilmek için destekleyici bir muhakeme süreci ortaya çıkmaktadır (General Teaching Council for England [GTCE], 2004; İnceçay, 2007: 4).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, okullardaki öğretmenin ve öğrenmenin kalitesini tayin etmede önemli bir faktör olarak kabul görmektedir. Okul müdürü, bir lider olarak, öğrencilerin başarısını ve öğrenimdeki mevcut kalitenin artırılması için gerekli tedbirleri almak zorundadır. Ayrıca okul müdürünün göstermesi gereken bazı önemli liderlik özellikleri olduğu gibi okulu gelişimine yönelik mesleki öğrenmeyi süreklileştirmesi ve değişen ihtiyaçlara göre kendisini geliştirmesi gerekmektedir. Öğrenci başarısı okul başarısının en temel göstergesi olmakla beraber öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de başarısını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmalara göre yöneticiler için planlı profesyonel gelişim eğitimleri çok az gerçekleşirken mevcutlar ise kalite olarak yetersiz ve eğitim yönetimi ilgisi de az olduğu görülmektedir. Ayrıca gelişim programlarının içeriği uygulama yönünden uyumsuz olduğunu, yönetimde mükemmelliği teşvik edecek eğitim sisteminin yetersiz bulunduğunu ve okul liderlerini hazırlama konusunda ulusal işbirliğinin olmadığını ortaya konulmaktadır (Hale ve Moorman, 2003: 2). Bu ve benzeri bulgular, okul yöneticilerinin yetiştirilme süreçlerinin yeniden ele alınması ve yapılandırılarak ihtiyaca cevap verecek niteliğe kavuşması gerektiğini göstermektedir.

Bir okulda öğrencinin başarısı, hiç şüphesiz okul müdürünün ve öğretmenlerin de başarısıdır. Öğrencilerin başarısının yükselmesi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmesi ile doğru orantılıdır (Şişman, 2002: 224).

Literatürde okul yöneticilerinin yetiştirilip göreve atanmalarının yetersiz olduğu, görevleri başında ihtiyaç duydukları alanlarda profesyonel olarak gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilse de bunun uygulamada pek gerçekleşmediği görülmektedir.

Okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin mesleklerini çekici bulmadıklarını, müdürlük hazırlık programlarını yeterli görmediklerini, mesleki gelişme çalışmalarının uygulamadan uzak olduğunu düşündüklerini, kariyerlerini geliştirme konusunda geleceklerinin kapandığını ve pek çoğunun erken yaşta görevlerini bıraktıklarını ortaya koymaktadır (Chapman, 2005: 2).

Güncel okul yönetimi uygulamaları incelendiğinde, değişime uyum sağlamada okulların, yönetici ve öğretmenlerin farkındalıklarının düşük olduğu ve duyarsızlık halinin okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenen bir okulun gerçekleşebilmesi için okullarda herkesin profesyonel anlamda öğrenmesi gerekmektedir. Burada önemli olan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenme isteksizliğinin sebeplerini bulmaktır (Çelik, 2000: 136).

Okullarda eğitimcilerin öğrenmede isteksiz olmalarında toplumun okullardan beklentilerinin giderek artması ve farklılaşması gelmektedir. Ancak mevcut yeterliliklerin beklentilere cevap verememesi, okullardan beklenen ve istenen pek çok değişim ve yeniliklerin emir ile uygulanmasının istenmesi gelmektedir. Bununla birlikte okul değişiminde öğretmenlerin okul yöneticilerinin desteği olmadan tek başlarına yapmaları pek mümkün görünmemektedir. Bu durum profesyonel öğrenme açısından başta öğretmenleri isteksizliğe, güvensizliğe ve atalete sürüklemektedir. Yöneticiler açısından ise en büyük sorumluluk kendilerine verildiğinde yükleri artmakta, ayrıca problem çözme ve karar verme süreçlerinde yaşananlar sebebiyle yerinde ve doğru çözümler ortaya çıkmamakta, yönetici de kendisini yalnız, terk edilmiş hissetmektedir (Bakioğlu, 1998: 12). “Okul yöneticilerinin profesyonel, yönetim görevlerini gerçekleştirirken ihtiyaç hissettikleri önemli bilgileri öğrenmesi ve profesyonel öğrenme yaklaşımları ne anlama gelmektedir?” sorusu önem kazanmaktadır. Eğitim çalışanlarındaki öğrenme isteksizliği eğitim öğretime sürecine, öğrenci öğrenmesine ve eğitim kalitesine de olumsuz olarak yansımaktadır.

Eğitim kurumları, günümüzün değişen şartlarında bireyleri geleceğe hazırlayan, yönetsel beceriler kazandırılmasında donanımlı yeni liderlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Okul yöneticiliği için ulusal ve uluslararası seviyede geliştirilen standartlara sahip olmayı kendi kariyer planlamaları için gereksinim görmelidirler. Bu açıdan; okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması, yer değiştirmesi ve kariyer planlaması önemli hâle gelmektedir; çünkü bazı farklılıklarına karşın, birçok müdürün kariyerlerinde ilerlemek için planları mevcuttur (Day ve Bakioğlu, 1996: 19).

Profesyonel öğrenmede asıl olan fikirlerin öğrenilmesi kabul edilmektedir. Fikirlerin öğrenilmesi süreci ise doğrudan gözlenebilir bir süreç değildir. İnsanın öğrenmesi çoğunlukla uyarıcılar ve bu uyarıcılara karşı geliştirilen tepkilerin bir bütün olarak algılanması ve bunların anlamlı modeller ve semboller şeklinde organize edilmesinin bir sonucu olarak oluşur (Tınaz, 2000: 36).

Eğitim ortamının ve şartlarının zamanın değişen ihtiyaçlarına uygun bir biçimde yapılandırılması büyük önem oluşturmaktadır. Bu da başta okul yöneticileri olmak üzere yeni eğitim yaklaşımlarının izlenmesi, öğrenilmesi ile olur. Okullarda değişimin hayata geçirilmesi için yöneticilerin kariyerleri boyunca öğrenmeye devam etmelerine, öğretmenleri eğitimsel amaçlara ve mesleğe iyi bir şekilde hazırlanmalarına destek olmasına bağlıdır. Kariyer boyu öğrenme ile okul yöneticileri öğretmenlere, öğretmenler de öğrencilere örnek olarak toplumsal bir rol oynamış olurlar.

Literatürde okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesine ışık tutması açısından öğretmenlerin profesyonel öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin bazıları şu şekilde sıralanmaktadır (Day, 1999: 204):

- İş deneyimleri,
- Hayattaki geçmiş olaylar,
- Kariyer evresi,
- Sosyal ve politik şartlar,
- Okul kültürü,
- Liderlik ve meslektaş desteği,
- Birey ve sistem arasındaki diyalog,
- Öğrenme deneyimlerinin kalitesi,
- Öğrenme deneyimlerinin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlara bağlantısı,

- Öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğu ki okul yöneticileri de bu kapsama dâhil edilebilir.

Ayrıca yapılan araştırmalar, okullarda yaşanan başarılı değişimlerin temelinde öğrenen organizasyon olabilmeyi göstermektedir. Öğrenen örgüt, dinamik yapıda olup, örgütün kişiye sunduğu temel fonksiyonlarına bir tehlike oluşturmadan, belli bir seviyede ve belli bir yöntemle değişime izin veren bir sistemdir (Schön, 1983; akt. Dalgıç, 2011: 27). Bu değişimin yaşanabilmesi okul yöneticilerinin öğrenme yaklaşımları ile öğrenme düzeylerinin okullarında öğrenme ortamına yansması ile ilişkili olabilir.

Dalgıç (2011: 8)'ın Türkiye ve Danimarka'daki okul müdürleri üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye ve Danimarka'da okul yöneticilerinin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp mesleklerinde gelişme sağlamaları eski yöneticiden ve meslektaşlardan öğrenme, yaparak öğrenme, diğer iş tecrübelerinden aktararak öğrenme, projelerde çalışarak öğrenme, formel kurs ve programlara katılarak öğrenme, hobi ve faaliyetlerden öğrenme, gözlem yaparak öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarında çalıştıkları kurum ile geçmiş yönetici tecrübelerini nasıl ve ne kadar öğrenmeye dönüştürdükleri de önemli olabilir.

Çalışılan ortam okul yöneticisinin mesleğini öğrenmesinde ve profesyonel olarak gelişmesinde etkili rol oynamakta ve yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini etkileyebilmektedir (Dalgıç, 2011: 344). Farklı kariyer evrelerinde okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulamaları ve yönetimsel öğrenmelerini tespit etmek de son derece önemlidir. Her iki ülkenin yöneticileri üzerine yapılan bu araştırmada temel farklılık yöneticilerin seçilmesi ve görevlendirilmesinde yaşandığı vurgulanmaktadır.

Değişen yönetici atama yönetmelikleri öğretmenlik mesleğine başlamada mevcut yönetici kriterleri ile okul yöneticisi olma kararı sırasında mevcut atama kriter farklılıkları farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmelerini ve kariyer evrelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi ile ilgili ülkemizde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin öğrenme ihtiyaçları ile okul yöneticilerinin kariyer evreleri üzerine az sayıda araştırmaya rastlanmıştır.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesini inceleyen az sayıda araştırma çalışmaları öğretmen mesleki gelişim literatürü ile uyum göstermektedir. Bunlar genellikle yöneticilerinin algılanan ihtiyaçlarını bir araya geldiği ve yüksek kaliteli profesyonel gelişime algılarına eşdeğer mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşan çalışmalar olarak görülmektedir. Brown vd., (2002) ve Ricciardi (1999), ortaokul müdürlerinin yüksek kaliteli profesyonel gelişim algıları, profesyonel (mesleki) gelişimin özelliklerini sürdürme ile ilgili ortak bulgularla ilişkilidir. Müdürler kendi okullarında öğretmenler ve diğer yönetici arkadaşları ile çalışmak gibi meslektaş etkileşimleri dâhil mesleki gelişim süreçleri; kendi profesyonel gelişim planlamasına zaman içinde bunları dâhil ettikleri iş bağlamlarını ve müdürlerin bilinen tecrübeleri ve daha fazla zamanda meydana gelen faaliyetleri ve aktiviteleri arasında doğrudan bağlantı olmasını ister. Her iki çalışmada da okul müdürleri, müdürlerin çalışmaları bağlamında, özellikle de okuldaki öğrencilerin doğası üzerine odaklanan bilgi ve beceriler kazandırmak için mesleki gelişim içeriğine duyulan ihtiyacı belirttiler (Bickmore, 2012: 97).

Okul yöneticilerinin kariyer döngüleri boyunca çeşitli gelişim basamaklarından geçtikleri (Bakioğlu, 1994: 21) ve bu aşamalarda Parkay (1992), tecrübe arttıkça yöneticilerin okuldaki değişimler konusunda daha gerçekçi davranmaya başladıklarını ortaya koymuştur. Günümüzde okul yöneticilerinin pek çoğu, aynı zamanda ve mekânda gerçekleştirmek zorunda oldukları öğretmenlik ve yöneticilik rollerini birbirinden net olarak ayıramamaktadır. Eğitimde öncü ülkelerde 'eğitim yöneticiliği' bir meslek olarak kabul edilirken, bizim eğitim sistemimizde aday yöneticilerin görevlerine yönelik formel bir eğitim almadan, öğretmenlik mesleği içindekilerden seçilmektedir. Türk eğitim sisteminde yöneticilik, "esas olan öğretmenliktir" anlayışına dayanmaktadır (Karslı, Onural ve Argon, 2000: 13). Okul yöneticilerinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini arttırabilmesi için sürekli kendini yetiştirmesi gerekmektedir (Tufan ve Urhan, 2000: 40-41).

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarının incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak, öğrenme yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik düzenlenmesinin önemli olduğu bilinmesine karşın yapılan birçok araştırmada da belirlendiği üzere öğretmenlerin büyük

bir bölümünün kendi öğrendikleri gibi öğrettikleri belirlenmiştir. Okullarda öğrenme ortamının şekillenmesinde öğretmenleri motive eden ve bu konuda yönlendiren okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve bu özelliklerin eğitim öğretim sürecindeki yeri hakkında bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi ***“okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri farklı kariyer evrelerine ve demografik özelliklere göre nasıl farklılaşmaktadır”*** şeklinde belirlenmiştir.



1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımları alt boyutlar düzeyinde nasıl olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri kariyer evrelerine (yöneticilik kıdemi) göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri öğretmenlik kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri yöneticilik görevlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin, profesyonel öğrenmeye ilişkin algıları hizmet-içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri öğrenim seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri okul öğrenci mevcuduna göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın nicel boyutuna göre belirlenen alt amaçlara cevap aranırken ulaşılan bulguların derinlemesine incelenmesi için nitel boyutta aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

- Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarında bireysel ve birlikte öğrenme deneyimleri nasıldır?
- Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmeye ilişkin görüşleri kariyer evreleri bağlamında nasıldır?
- Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin profesyonel öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Önem

Günümüzde iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmelere paralel olarak geniş toplumsal değişmelerin yaşanması bu çağın “Bilgi ve Teknoloji Çağı” olarak adlandırılmasını sağlamaktadır. Bu hızlı gelişme ve değişmeler; okulların da daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasını gerektirmektedir. Bunun için de okuldaki personelin öğrenmesinin sağlanması, örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi, okula kendini adamaları ve bağlılıkları sağlanmalıdır. Okullarda eylemleri başlatıp, sürdürmek ve devam ettirmek birinci derecede başta okul müdürü olmak üzere okul yönetiminin sorumluluğundadır.

Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi toplumun farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğeleri ile ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya, 1991: 94). Bunun için de yönetici, beklenen ve gereken tüm davranışları göstermek zorundadır. Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilmek davranışıdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu, 1981: 268).

21. Yüzyılda, geleceğin inşa edilmesinde, okullarının büyük bir öneme sahip olduğunu bilen ülkelerde okul yöneticilerinin önemi kavranarak, yönetici yetiştirme ve seçme sürecine ayrı bir önem verilmektedir. Ayrıca eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru bir değişim başlamış ve bu değişim eğitim liderlerinin yetiştirilmesinde bazı standartları zorunlu hale getirmiştir. Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için, insan gücü ve diğer kaynakların etkili bir biçimde kullanılması eğitim yöneticilerinin bir işlevi olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan, eğitim yöneticilerinin, yöneticiliğin ayrıntılarını bilen liderler olarak yetiştirilmesi zorunluluk halini almıştır. Çünkü insanlar doğuştan iyi bir yönetici olarak yaratılmazlar; yönetim sanatı ve bilimi ancak öğrenme ile kazanılmaktadır (Korkmaz, 2005: 239).

Okul gelişimi için bir strateji olarak profesyonel öğrenmeye ilişkin pek çok çalışma olmasına rağmen okul yöneticileri için çok daha az dikkat edilerek çalışma yapılmamıştır. Yeni yapılan birkaç çalışmada (Knapp, Copland ve Talbert, 2003; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004), okul liderlerine gereken bilgi ve uzmanlık için kısa süreli öğrenme fırsatları sunulmuştur. Okul yöneticilerinin

yetiştirilmesi son dönemde fark edilen önemli eğitim sorunlarından. Bu sorunu çözmek için yapılan araştırmalar kısa süreli eğitimlerin yetersiz ve ihtiyaç olduğunu, yöneticilerin öğrenmesinin sağlanmasını tespit etmişlerdir.

Okulların yönetici ve öğretmenlerinin öğrenmeyi kültüre dönüştürdüğü öğrenen okula liderlik edecek okul yöneticisinin, öğrenen ve öğretmenleri öğrenmeye özendirir bir lider olması gerekir. Öncelikle okul yöneticisinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda model olması gerekir. Lider kendine güvenerek işe başlamalı ve güvenilir bir lider etkisi ile başkalarına da ilham kaynağı olmalıdır.

Amerika’da okul yöneticisi yetiştirme kursları 1881 tarihinde açılmaya başlanması ABD’de okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak kabul edildiğini göstermektedir. ABD’de 19. yüzyılda ilk defa üniversite düzeyinde programlarla birlikte okul müdürlerinin formel olarak yetiştirilmesine geçilmiştir. ABD’de her iyi öğretmen iyi bir okul müdürü olmayabilir görüşü hâkimdir. 1990’lı yılların başında federal hükümet tarafından “LEAD” liderlik geliştirme programı hayata geçirilmiştir (The Leadership Development Act). Bu uygulama ile ABD’de mükemmel okul liderliği uygulamalarını tanıtmak ve öğretmek amacı güdülmüştür. Bunun yanında bazı eyaletlerde liderlik ile ilgili akademiler ya da bunlara denk hizmet içi eğitim programları da görülmektedir. Bu değişim ve programlar ile okul yöneticileri artık bir lider, yol gösterici görülerek yeni roller gündeme getirilmiş ve öğrenme ve öğretme, müfredat ve öğretim, okul kültürü ile ahlaki ve insani yönü önem kazanmıştır (Şişman ve Turan, 2002: 3-5).

İngiltere’de 1988 Eğitim Kanunu ile okul müdürlerine sorumluluklar verilmiş, 1995’te liderlik ve yönetim Programı (Headteachers Leadership and Management Programme), göreve yeni başlayan okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik ilk düzenli programa başlanmıştır. Bu değişim ile okul müdürleri ve müdür adayları için eğitim yönetimi alanında sistematik ve profesyonel eğitim programları hazırlanmıştır. Öğretmen Yetiştirme Merkezi (TTA) tarafından müdür olacaklar için 1997 yılında NPQH (Okul Müdürleri İçin Ulusal Mesleki Nitelik) programı ve yönetici adaylarının da yetiştirilmesini amaçlayan Okul Müdürleri İçin Ulusal Mesleki Nitelikler (National Professional Qualification for Headship [NPQH]) Programı uygulamaya konulmuştur. Daha sonra 2000’de Ulusal Okul Liderliği okulunun

(National College for School Leadership) kurulmasıyla okul müdürlüğü ve müdür yetiştirilmesine çok daha yüksek bir seviye getirilmiştir (Akın, 2012: 13).

Ülkemizde yönetici yetiştirmeye yönelik üniversitelerde hazırlanan yönetici yetiştirme programlarında müfredat ve öğretim yerine daha çok yönetim konuları işlenmiştir. Ayrıca öğretme ve öğrenme, okul yöneticilerinin özellikleri, gelişimi ve liderlik vurgulanmamıştır. 21.yy.'ın okulları birçok rolü üstlenecek yeni bir müdür tipi gerektirmektedir (Institute for Educational Leadership, 2000). Oysa ülkemizde lisans düzeyinde olmayan okul yöneticileri yanında bu mesleğe yönelik henüz standartlar oluşturulamamıştır. Okul yöneticisi seçme ve yetiştirme konusunda hala uygulamaların nesnellikten uzak olması da en büyük sorun olarak görülmektedir (Akın, 2012: 23). Okul yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve görev başında eğitim, formal ve informal öğrenme fırsatlarının sunulması eğitim yönetimi alanında en önemli sorunlar olarak devam etmektedir.

Korkmaz (2005: 250)'ın okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili yaptığı çalışmada; okul müdürü seçiminde aranan ve tercih edilen nitelikler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Öğretmenlikte deneyim (en az 5 yıl),
- Okulda gelişmeye yönelik etkin lider performansı göstermek,
- İnsan ilişkilerinde başarılı olmak,
- Öğretmenlere rehberlik yapmada yeterli uzmanlık bilgisine sahip olmak,
- Eğitim ve öğretime liderlik yapabilmek,
- Öğretimi mükemmel bir okul kurma yeterliliğine sahip olmak,
- Okul çevresi ile ilişkilendirebilmek.
- Bir müdür olarak liderlik deneyimine sahip olmak,
- Etkili okul araştırmasında bilgi sahibi olmak,
- Personel gelişiminde tecrübeli olmak,
- Yönetici yetiştirme programını tamamlamış olmak,
- Müdür yardımcılığı yapmış olmak.

MEB Türkiye'de yönetici atama yönetmeliği sürekli bir değişim geçirmekte ve yönetici atamaya bir standart getirilememektedir. Bütün kurumlara faydası beklenen okulların profesyonel okul yöneticileri tarafından yönetilmesi geç kalınmış bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Türkiye'de merkezi yönetime bağlılığı azaltılarak, ulusal ve

uluslararası standartlara sahip yöneticilerin yetiştirilmesi zorunluluk olmaktadır. Son yapılan 10/06/2014 tarihli yöneticilerin görevlendirmelerine ilişkin yönetmelik ile yöneticilik kadrolu olmaktan çıkarılarak görevlendirme statüsü ile gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda müdürlerin görevden alınması ve atanması, yönetici seçimi konusunda eleştirilere hedef olmaktadır. Yapılan yönetici görevlendirmesi konusunda aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır (Korkmaz, 2005: 250):

- Okul yöneticiliği için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma,
- Yönetici adaylarının uzaktan veya Bakanlık-YÖK işbirliğiyle düzenlenecek lisansüstü eğitim programlarına katılma,
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ulusal yönetici standartları geliştirilebilir, mevcut yöneticilerin yeterliliklerini arttırmaya yönelik yeterlilik sertifikası alma,
- Okullardaki güncel sorunlar ve çözüm yollarına yönelik uygulamalı eğitimlerine katılma,
- Okul müdürlüğü için 5 yıl öğretmenlik ve 5 yıl müdür yardımcılığı deneyime sahip olma şartları aranabilir.
- Uzaktan ve örgün hizmet içi eğitimler ile okul yöneticilerinin ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel olan eğitimciler tarafından iş başında sertifikalı öğrenme fırsatları düzenlenebilir. Yöneticilere her yıl sertifika programına katılım zorunlu tutulabilir.

Okul yöneticilerinin temel olarak program, eğitim, öğretim ve öğrenci başarısı konularında derin bir bilgiye sahip olması beklenmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin okullarını etkili yönetebilmeleri için sürekli öğrenme içinde olmaları gerektiğini göstermektedir (Bottoms, 2010: 1). Okul yöneticilerinin değişen bilgi türleri, beceriler ve tutumlar konularında yeterli olmadıkları ve eğitimdeki değişime paralel yeni bir takım donanımlara ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Profesyonel öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri ile buldukları kariyer evreleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir çalışmanın yapılmamış olması, bu çalışmanın önemini arttırmaktadır.

Okul yöneticilerinin aynı standart özelliklere sahip olmadıkları ve yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyleri doğrultusunda gelişerek okullarını daha başarılı yaptıkları düşüncesi çalışmanın başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin özelliklerini ve rollerini, örgütsel kültürü, meslektaş paylaşımlarını, profesyonel öğrenmenin ve gelişmenin kalitesine etki eden faktörleri tanımaya önemli derecede ihtiyaç duyulmaktadır. Okul sistemi yapısı göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi genellikle öğretmen mesleki gelişimine göre ihmal edilmiştir. Okul yöneticilerine yönelik yapılan araştırmalar daha çok liderlik, liderlik davranışları, başarılı okul yönetimi, yönetsel beceriler, okul müdürlerinin yetiştirilmesi, sahip olması gereken değerler gibi konularda gerçekleştirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin profesyonel öğrenmelerine yönelik çalışmaların yapıldığı ancak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmelerine yönelik bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın kapsamı ve özgünlüğü alan yazına katkı sağlayacak yeni çalışmalara ışık tutacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bakioğlu'nun (1994) geliştirmiş olduğu okul yöneticilerinin kariyer evrelerinin temeli olan meslekteki deneyim yılı değişkeninin, okul yöneticilerinin kariyer evrelerini temsil etmede geçerli olduğu varsayılmıştır.
2. Okul yöneticilerinin verdikleri bilgilerde samimi oldukları varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle öğrenme ve profesyonel öğrenme kavramı açıklanmış ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin kariyer evrelerine göre profesyonel öğrenmesinin farklılıklarının incelenmesi konusuna yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Kavramı

21. yüzyılda bilgi gerçek sermaye ve zenginlik oluşturan bir kaynak hâline gelmiştir. Öğretme ve öğrenme kavramlarındaki ilgi odağı giderek öğretmekten ve öğretmeden ziyade öğrenmeye kaymaktadır. Birbirinden farklı bireyler farklı biçimlerde öğrenirler. Bu sebeple bilgi toplumunda eğitim sisteminin öncelikli hedefi bu farklılıklarına göre öğrencileri öğrenmeye hazırlayabilmek olmalıdır (Hesapçıoğlu, M. 2004: 32-36).

Öğrenme insanın doğasında vardır. Hatta yapılan araştırmalar öğrenmenin doğumdan önce daha anne karnındayken başladığını ve aynı anda her yerde mevcut olduğunu göstermektedir. Her bireyin hayatı içindeki her bir saati öğrenme ile geçmektedir. Hatta bilinçli ve bilinçsiz çevresel faktörlerin etkisi ile evde, okulda, işte ve diğer tüm sosyal mekânlarda sürekli bir öğrenme mevcuttur. Ancak bireylerin öğrenmeye dönük ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve bilgilerini başarıya ulaşımda kullanabilmeleri için etkili öğrenme yeterliliğine sahip olmaları önemlidir. Bilgi çağı ile birlikte aslında ortaya öğrenmeyi öğrenme kavramı çıkmıştır. Bireylerin ihtiyaçlarını giderilebilmesi ve başarılı olabilmesi için öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Güven, 2004: 232).

Günümüz dünyası hızlı ve teknolojik yönden değişmektedir. Bu değişim, en küçük birimlerden en geniş yapılara kadar toplumun bütün unsurlarını ilgilendirmekte ve değişim ihtiyaçları toplumdaki bütün örgütleri de etkilemektedir. Her örgüt, değişime cevap vererek ya da uyum sağlayarak varlığını sürdürebilir. Örgütlerin değişim isteklerini en uygun, en üst seviyede yaşatması gerekmektedir (Özdemir, 2000: 55). Değişim tüm örgütler gibi okul örgütünü de ilgilendiren bir kavramdır. Okullarda değişimi planlayarak kontrol edecek ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için güdüleyecek en etkin kişi okul yöneticileridir.

Eğitimde insanın ve de doğuştan getirdiği özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Her geçen gün bilginin değişmez olduğu ve bilginin aktarıldığı öğretim merkezli

eğitim programları önem kazanmaya devam etmektedir. Bu programlarda öğretme, öğrenmeden n plndadır. Öğrencinin kendi öğrenmesinin ğretmen rehberliği altında sorumlusu olduğu, öğrenilecek konuları, kendisinin araştırdığı, inceleyip analiz ettiği, uygulayarak pekiştirdiği bir öğrenme ortamı bu bağlamda önem teşkil etmektedir. Bunun yapılabilmesi öğretmenin bilgiyi aktaran olmaktan ziyade öğrenme sürecine yardımcı olan olması ile ilgilidir. Öğrenmeyi ğrenme özellikle öğretenlerin sahip olması gereken en temel ödevidir. Ancak ğrenmeyi öğrenen bir ğretmen okulda öğrencilere bu konuda model olabilir. Okul yöneticisi de öğrenmeyi süreklileştiren bir okul ortamı ve oluşacak okul kültürü sayesinde öğretmenlere ve dolayısıyla ğrenci ve velilere örnek yani öğrenmede rol model olacaktır.

Değişim doğal bir yasa olarak insan ve toplum hayatını etkilemektedir. Değişmelerin tamamında çıkış noktasının gelişme olduğu bir gerçek kabul edilmektedir. Örgütler de insanlar gibi varlıklarını sürdürebilmek için değişen şartlara karşı uyum sağlamakta ve denge kurmaktadırlar. Örgütler, vreleriyle sürekli bir şekilde iletişim ve etkileşim içerisinde olan, vrelerinden girdi alıp ktılarını yine vreye veren dinamik açık sistemlerdir. vreye bağımlı olan örgütlerin varlıklarını sürdürmek için dış ve i vresinde oluşan değişmelere göre örgütsel düzenlemeleri gerçekleştirmeleri de bir zorunluluktur. Sosyal bir kurum olan eğitim örgütlerinin yeniden yapılanması bu zorunlulukların bir parçası olmaktadır. Geleceğin belirsiz olmasına rağmen sürekli ve hızlanan bir değişimi yakalamak zorunda olduğumuz açık ve net olan tek gerçektir.

Değişim, bireyin bedensel ve ruhsal yapısında, iş hayatında ve sosyal vresinde bir oluşum olarak geleceğin anahtar kavramları arasında sayılmaktadır. Sabuncuoğlu ve Tz (1998) rgtsel değişimi, örgütlerin yapı olarak buldukları vreye uyarlanmaları olarak tanımlarken Balcı (1995), rgtsel değişmenin, özde yapı, süreç ve davranışların değişmesi anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Örgütlerde büyük ölçekli değişim, örgütsel dengeyi sağlamaya yönelik olup sürekli bir öğrenme sürecini ve ulaşılmak istenen vizyona güvenli bir geçiş yapabilmek için örgütsel uyumu gerektirir. (Töremen, 2002: 186).

Her birey öğrenme ile sonuçlanan olgularla, kişisel gözlem ve deneyimlerle, konuşmalarla, eğlenceyle, eğitimle, haberlerle, tavsiyelerle ve olaylarla yoğun etkilenme altındadır. Buna ek olarak, tüm bireyler öğrenmenin oluştuğu deneyimleri ve etkinlikleri aramakta, araştırmaktadır. Böylelikle ğrenme hemen hemen hayatın

kendisi ile aynı anlama gelirken, yaşamak aslında öğrenmek olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte her öğrenme yararlı olmayabilir. Birey, hatalı olguları, yanlış düşünceleri, olumsuz alışkanlıkları, hata ve suç içeren davranışları da öğrenebilir. Formal eğitimin hedeflerinden biri de öğrenmeyi yararlı ve yapıcı konulara yönlendirebilmektir (Bowen, 1980: 12; akt. İnceçay, 2007: 26).

2.2. Bireysel Öğrenme

Bilgi çağı olan günümüzde okul; topluma ve çevresine açık olarak bireysel öğrenmeye ve gelişmeye daha çok yer vermelidir. Böylece yeni işler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştiren, bireyleri değişen koşullara hızla uyum sağlayacak şekilde donatan, öğrencilerine bireysel öğrenme alışkanlıklarını geliştirme konularında yardımcı olan bir yapıda olmalıdır.

Bireysel öğrenme, belirli bir durum karşısında veya tekrarlanan bir olayda gösterilen potansiyel davranış veya davranışlardaki değişimdir (Probst ve Büchel, 1997: 15; akt. Varoğlu ve Basım, 2014: 43). Buna göre bireysel öğrenme, bireyin bilgiyi elde etmesini etkileyen bilişsel yapıların, zekâsının, tecrübesinin ve daha önce geliştirdiği, duruma özel ihtiyaç ve güdülerinin bir fonksiyonu olarak gerçekleşmektedir.

Bir araya gelerek örgütleri oluşturan bireyler, örgütsel öğrenmede önemli role sahip elemanlar olmaktadır. Bireylerin öğrenme yanında diğer görevi de bilgiyi örgüt içine taşımaktır. Bireyler örgütsel öğrenmede öğrenme ajanları olarak görev yaparlar (Argyris ve Schön, 1978: 116; akt. Varoğlu ve Basım, 2014: 43).

Bireysel öğrenme her örgüt çalışanını geleceğe hazırlayan ve sürekli dönüşümü sağlayan önemli bir unsur olduğundan örgütteki tüm bireylerin öğrenme yeteneği ve arzusu çok önemlidir. Kişinin bireysel olarak öğrenmesinde iş çevresi veya günlük iş tecrübeleri, bilişim araçları destekli öğrenme ve kişisel öngörüler bireysel öğrenme fırsatları olarak sayılabilir.

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişiklikler sosyal hayatın bu değişime birçok alanda uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Bunun için de okullar başta olmak üzere tüm kurumlar kendilerini öğrenen olma ihtiyacı içinde hissetmektedirler. Bu kendilerini sürekli geliştiren ve yaşam boyu öğrenen çalışanları daha çok tercih etmelerine sebep olmaktadır. İş hayatında kendini yenileme ve yaşam boyu öğrenme en çok aranan iki özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel eğitim sistemi

okullarda insanların bu özellikleri kazanmasına imkân vermemektedir. Git gide artan toplumsal şiddet olayları, trafik vb. kurallarını ihlal etme, denetimsiz medya araçları ve programları, düzenli kitap okuma oranının ülkemizde düşük olması bu durumun en somut örnekleri görülebilir (Açıkgöz, 2003: 4). Bu durumda öğrenmeyi tetikleyen unsurların tespit edilmesi, öğrenen ve öğrenmeye dayanan gelişmeyi yakalayan insanı yetiştirmek için yapılması gerekenlerin üzerinde düşünerek doğru eğitim politikaları üretmek yararlı olacaktır.

Bireylerin öğrenmeye dönük ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve başarıya ulaşabilmeleri için etkin öğrenme yeterliliğine sahip olmaları önemlidir. Bilgi çağı ile birlikte günümüzde öğrenmeyi öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenme ihtiyaçlarının giderilebilmesi ve öğrenmede başarılı olunabilmesi için bireylerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Güven, 2004: 232).

Kolb, bireysel öğrenmeyi, tecrübelerin dönüştürülmesi yoluyla bilgi yaratılması süreci olarak tanımlamaktadır (Dixon, 1994: 33). Kolb'un Deneysel Öğrenme Döngüsü ilk aşamada birey duyu organlarıyla çevresindekileri fark ederek somut tecrübe denilen bilgiyi gerçek tecrübelerle öğrenir. İkinci aşama yansıtıcı araştırmada birey gördüklerini kendi isteği ve tercihi ile yansıtma gerçekleştirmesine bağlıdır. Üçüncü aşamada ise kişi öğrendiğine bir isim verir. Son aşama aktif tecrübe sürecinde ise, kişi isimlendirdiğinin kontrolünü yaparak öğrenmeyi tamamlar. Maier, Prange ve Rosenstiel (2001)'a göre bireysel öğrenmenin beş özelliği şunlardır;

1. Bireysel öğrenme genelde amaçlı gerçekleşir (davranışsal),
2. Bireyler, modeller aracılığıyla öğrenir (sosyal öğrenme),
3. Bireysel öğrenmede eski bilgiler her zaman önemlidir, bazen faydalıdır,
4. Öğrenme gerçekleşirken nedensel çıkarımlar yapılır,

5. Öğrenme, motive edilen bir davranış sonucunda oluşur. Bireysel düşünme ve davranışlar sonucunda öğrenmeyi gerçekleştiren birey, örgütsel öğrenmede anahtar rol oynamaktadır. Bireysel öğrenmede, bireyin bilgisi de dâhil örgüt kimliğini oluşturan her unsurdan ve örgüt ikliminden etkilenmektedir. Bireyin sahip olduğu bilgi de bu unsurlardan biridir. Ancak bireysel öğrenme tek başına örgütsel öğrenmeyi belirleyemez. Sosyal çevre, bireylerin etkileşim düzeylerini, birlikte araştırmayı,

öğrenmelerin paylaşımını, geri bildirimini kolaylaştırmakta veya güçleştirmektedir (Argyris, 1995: 26; Collinson ve Cook, 2007: 7; akt. Şahin, 2014:8-9). Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeyi besleyen ve ortak amaca hizmet eden iki bütünleyici öğrenme yaklaşımlarıdır.

Günümüzde okulların öğrenciye ihtiyaç duyduğu bilgiyi ve ulaşma araçlarını kullanma becerilerini kazandırmayı amaçlaması beklenmektedir. Bu sayede öğretme yerine öğrencide daha aktif öğrenme gerçekleşecektir. Öğrenenin kimliği, kişiliği ve ihtiyaçları eğitimin ortak paydası hâline gelecektir. Öğreten ve öğrenenin amacı ortak, kazanımları farklılaşacaktır (Çağlar, 2004: 68). Okullardan beklenen gelişimin sağlanabilmesi de değişimin öncelikle öğreticide başlaması, öğretmenin sürekli öğrenmesi, gelişmesi ve okul ortamında da öğrenmeyi devam ettirmesi gerekmektedir. Böylece çalışanların işlerini etkin bir şekilde yapabilmesi için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve kazanımları elde etmelerini sağlayan öğrenme gerçekleşmektedir (Barutçugil, 2002: 53).

Bireysel öğrenme, bireysel çalışanların yeteneklerini arttırmak için kullanılan süreçleri ve programları içerir. Bireysel öğrenme stratejileri, iş hedeflerine ulaşmak için gereken beceri ve davranışlar açısından ifade edilen organizasyonun insan kaynakları gereksinimlerine bağlıdır. Stratejiler şunları içermelidir:

- Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi;
- Kendi kendini yöneten öğrenmenin rolü;
- İş yeri öğreniminin kolaylaştırılması;
- Rehberlik, koçluk, rehberlik, kaynak merkezleri öğrenme, e-öğrenme ve dâhili veya harici eğitim programları ve kurslar şeklinde bireysel öğrenme için sağlanacak destek (Armstrong ve Taylor, 2013: 287).

Bir öğrenme kültürü, üst yönetim, eğitim yöneticileri ve çalışanlar tarafından öğreniminin genellikle taahhüt edildiği ve devam ettikleri temel bir organizasyon süreci olarak kabul gördüğü bir kültürdür. Öğrenme kültürünün özellikleri, öğretim değil kendi kendine öğrenen öğrenme, kısa süreli düzeltmeleri değil uzun vadeli kapasite geliştirme ve denetimi güçlendirme değildir. Reynolds (2004: 9) bir öğrenme kültürünü 'büyüme ortamı' olarak nitelendirdi; burada 'çalışanlar, öğrenme de dâhil olmak üzere bir dizi olumlu isteğe bağlı davranışlar yapacaklardı'. Bir öğrenim

kültürünün oluşturulması için 'çalışanlara iş yerinde bir amaç hissi kazandırmak, çalışanlara taahhüdünde bulunma fırsatı vermek ve öğrenmeye pratik destek sunmak' şeklinde örgütsel uygulamaları geliştirmek gerektiğini belirtmiştir. Reynolds (2004) tarafından önerilen bir öğrenme kültürü oluşturmak için gerekli adımlar şunlardır:

- Vizyon geliştirmek ve paylaşmak: istenilen ve oluşan bir geleceğe olan inanç,
- Çalışanları güçlendirin - 'desteklenen özerklik' sağlayın; Çalışanların belirli sınırlar dâhilinde (politikalar ve beklenen davranışlar) çalışmalarını yönetme özgürlüğü, ancak gerektiğinde destek sağlanması. Karar verme sorumluluğunun mümkün olduğunca çalışanlara devredildiği, kolaylaştırıcı bir yönetim tarzı benimseyin.
- Öğrenme yeteneklerinin keşfedilebildiği ve uygulandığı, örneğin akran ağları, destekleyici politikalar ve sistemler ve öğrenim için korunan süre gibi çalışanlara destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayın.
- Çalışanları seçenekleri teşhis etmeye ve kendi sorunlarına çözüm bulmaya teşvik ederek başkalarının yeteneklerini ortaya çıkarmak için koçluk tekniklerini kullanın.
- Çalışanların zorluklarıyla çalışanları yönlendirin ve kaynaklar ve en önemlisi geribildirim ile onlara zaman kazandırın.
- Yöneticilerin rol modelleri olarak önemi bilinir.
- Öğrenme ağlarını ve uygulama topluluklarını teşvik edin. Sistemleri görme düzeyine gelerek işi kolaylaştırmak için sorun üreten bürokratik sistemlerden kurtulun (Armstrong ve Taylor, 2013: 287).

2.3. Yetişkin Öğrenmesi

Yetişkin öğrenme teorisi aktif, tecrübe merkezli ve proje tabanlı öğrenme ve öğrenmeyi yönlendirebilme ile tamamlanmaktadır. Yetişkin öğrenmenin etkili olması için ihtiyaç, uygunluk, işbirliği, benimseme, yansıtma ve motivasyon üzerine kurulmalıdır. Yetişkinlerin ihtiyaç ve ilgi odaklı öğrenmelerinin kendi geçmiş deneyimleri ile bilgi kazanmış pratik insanlar olduğu iddia edilir. Başarı, irade, değer ve mutluluk yetişkinler için büyük motive edici faktörlerdir (Knowles v.d. 2005).

Yetişkin öğrenmenin seçici, öz-yönelimli ve pedagojik öğrenmeden oldukça farklı olduğunu çünkü yetişkinlerin kendilerince seçilmiş öğrenmeyi gerçekleştirmeye daha istekli olduğuna inanılmaktadır. *'Yetişkinlerin anlamlı bulduğu şeyleri daha iyi*

öğrendiklerini, onların öğrenmek istedikleri şeyi öğrenmek için önemli veya gerekli bir deneyim' olduğu tespit edilmiştir (Illeris, 2004; akt. Zepedaa., Parylo ve Bengtson, 2014: 227).

Öğrenme, davranışta ya da potansiyel davranışta, yaşantılar ya da tekrarlar yoluyla göreceli olarak kalıcı bir değişiklik ile sonuçlanan bir süreçtir (Morris, 2002: 196).

Merriam (2001) yetişkin öğrenme çalışmasına göre; tek bir yetişkin öğrenme teorisi ile yetişkinlerin öğrenme yolu açıklanabilir ve yetişkin öğrenme teorisinin andragoji ve öz-yönelimli iki öğrenme yönünü vurgulanmaktadır. Knowles (2005), andragoji (yetişkin öğrenme teorisi) ile yetişkinlerin;

- Bağımsız bir benlik ve kendini öğrenmeye yönlendirebilir olduğunu,
- Öğrenme için hayat tecrübelerinin zengin bir kaynak oluşturduğunu,
- Değişen sosyal rolleri ile ilgili öğrenme ihtiyaçlarını,
- Problem-merkezli ve bilginin hemen uygulamasıyla ilgilendiğini,
- İç faktörler ile öğrenmeye motive olduğunu (Merriam, 2001:5) ileri sürülmektedir. Yetişkin öğrenme üzerine yapılan Knupp's (1981)'un yetişkin öğrencilerin evreleri ile Zemke ve Zemke (1995)'nin vurguladığı yetişkin öğrenmenin üç alan anahtarı şunlardır:
- Öğrenmek için motivasyon,
- Müfredat tasarımı,
- Sınıf öğretim tasarımı.

Andragojinin beş temel teorisi şunlardır:

- Yetişkinlerde kümülatif kendini yönetme,
- Öğrenmede tecrübelerinden (zengin bir kaynak olarak) yararlanma,
- Gelişimsel görevleri ve sosyal rolleri üstlenme,
- Öğrendiğini hemen uygulamaya çalışma,
- Sorun merkezli olmaktır (Isenberg, 2007; akt. Zepedaa, Parylo ve Bengtson, 2014: 228).

Genel olarak öğrenmenin amacı ile yetişkin öğrenmesinin amacı aynıdır. Her bireye tüm güçlerinin farkına varabilmesi için cesaret ve imkan vermektir. Eğitim gençlikle sınırlandırıldığından toplumun entelektüel ve kültürel seviyesini yükseltmek yavaş bir süreçtir. Yetişkinler hedeflerinde gençlerden daha fazla sabrederek öğrenmeyi uygulamalara yansıtabilirler. Öğrenme, gençlik dönemine göre yetişkinlikte daha az eskir. Yetişkin öğrenmesinin gerçekleştiği alan pek çok kişi, kurum ve durumu içermektedir. Örneğin, üniversiteler, liseler, şirketler, mesleki örgütler, sendikalar, kütüphaneler, müzeler, iletişim araçları, konferanslar, profesyonel kişilerle yapılan diyaloglar, hayat deneyimleri, doğal ve sosyal çevredeki gözlemler (Bowen, 1980: 10; akt. İnceçay, 2007: 30-31).

Fogarty ve Pete (2004: 63) '*mesleki gelişim alanında literatürün yetişkin öğrenmede neyin etkili olup olmadığı konusunda çalışma bulguları ile dolu*' olduğunu ileri sürmektedir. Profesyonel gelişimin yetişkin öğrenme teorisinin ilkeleri üzerine kurulmuş olması gerektiğini kabul etmesine rağmen, literatürde mesleki ve profesyonel gelişime ait bir örnek bulunamamıştır.

Etkili mesleki gelişim de devam eden, sürdürülebilir bir yetişkin öğrenme türü olarak tanımlanmıştır. Okul yöneticisinin mesleki gelişiminin sürekli doğası, okul lideri olarak hazırlanma ve atanması için gerekli bir uzantısı olarak vurgulanmıştır (Cardno ve Fitzgerald, 2005). Bu süreç sık sık yetişkin öğrenme teorisi bileşenleri; eylemsel öğrenme, deneyimsel öğrenme ve kendisinin yönettiği proje tabanlı öğrenmeyi içermektedir (Zepeda, Parylo ve Bengtson, 2013: 295).

Zepeda (2011) profesyonel öğrenmeyi yani mesleki gelişim; müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrenci öğrenmesini destekleyen yetişkin öğrenmesinin bir şekli olarak tanımlar. Knowles (1973)'ın öncülük ettiği yetişkin öğrenme teorisi gelişmeye devam etmektedir. Onun ufuklar açan çalışmasında Knowles (1973)'a göre yetişkin öğrencilerin sahip olduğu dokuz özellik:

- Kendi öğrenmesini kontrol;
- Hemen faydalanma;
- Onları ilgilendiren konular üzerine odaklanma;
- Kendi istedikleri gibi öğrenme;
- Öğrendiklerini nasıl kullanacaklarını tahmin etme;

- Performans artışını umma;
- Mevcut kaynakları maksimum kullanma;
- İşbirlikçi, saygılı, karşılıklı ve resmi olmayan kültür ihtiyacı;
- Uygun ve gelişimsel yerleştirilebilir bilgilere güvenmedir (Knowles, 1973; akt. Zepedaa, Parylo ve Bengtson, 2013: 299). Aynı özellikleri okul yöneticilerinde de bir yetişkin olarak aramak mesleki gelişimleri ve öğrenmede gösterdikleri sürekliliği görmek açısından önemlidir.

Eğitmcilerin profesyonel gelişimi, iş veya meslek öğrenme girişimleri, seminer veya eğitimler sırasında da oluşan bir yetişkin öğrenme türüdür. Fogarty ve Pete (2004: 63) özenli profesyonel (mesleki) gelişmenin beş kritik nitelikleri şunlardır;

1. Sürekli: Eğitim zamanla uygulanmaktadır.
2. İş-gömülü (iş başında): Eğitim iş yerinde devam eder.
3. Etkileşimli: Eğitimi katılımcılar yürütmektedir.
4. Meslektaş: Tecrübe kazandırır ve birlikte öğrenmeyi destekler.
5. Uyum: Belirlenmiş (yüz yüze, web tabanlı, çevrimiçi) eğitimleri kapsar.

Donaldson (2008) müdürlerin nasıl öğrenmesi gerektiği araştırmasına göre müdürlerin etkili profesyonel gelişiminin öğrenen için önemli olan kendi kendini yönetme ve yansıtma sorusu ile başladığını ileri sürmektedir. Müdürlerin profesyonel öğrenmesinin planlamasında, yetişkin öğrenme teorisi ile 'onlara hem yardımcı olmak hem de kendi geçmiş deneyimlerinden anlam çıkarmak ve gelecekteki yansımaları daha iyi oluşturmak' için birleştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Donaldson, 2008: 115; akt. Zepedaa, Parylo ve Bengtson, 2013: 300).

Milli Eğitim Bakanlığı, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi aşağıdaki esaslarda tanımlamaktadır (Ministry of National Education, 2000; akt. Ültanır ve Ültanır, 2005: 20).

- Her bireyin eğitim noksanlarının sürekli eğitim fırsatları ile giderilmesi,
- Teknolojik, kültürel, bilimsel, ekonomik ve sosyal gelişmelere uyumu kolaylaştırmak için eğitim olanaklarının herkese verilmesi,

- Milli kültürün korunması, geliştirilmesi ve teşvik edilmesi için halka eğitim imkânlarının sunulması,
- Birlikte yaşama, dayanışma, yardımlaşma gibi sosyal değerlerin algılanması,
- Meslek becerisi kazandırabilmek için eğitim olanaklarının sunulması,
- Sağlıklı bir yaşamın desteklenmesi,
- Çalışanlara farklı alanlarda yaygın eğitim ile gerekli bilgi ve imkân verilmesi,
- Boş zamanın verimli kullanmanın desteklenmesidir.

2.3.1. Yetişkinlerin Öğrenme Stilleri

Her insan öğrenmesinde farklı yol ve yöntemler kullanmaktadır. Öğrenme stili kişilere göre farklılıklar gösteren her türlü öğrenmeleri içermektedir. Genel anlamda yetişkin öğrenmesinin amacı ile öğrenmenin amacı ortaktır hatta aynıdır. Her öğrenme kişiye kendisinin sahip olduğu yeteneklerinin farkına varmasına yönelik fırsat ve cesaret vermektedir.

Yetişkin öğrenmesi, eğitilmiş insanlardan oluşan bir millet olma amacının başarılmasını hızlandırma yoludur (Bowen, 1980; akt. İnceçay, 2007: 32).

Bilginin kendi özelliğinden kaynaklanan gerçek bir hızlı değişim, öğrenme ve değişim bilgi toplumu olmanın bir niteliği haline gelmiştir (Darroch ve McNaughton, 2001: 227). Öğrenme, bilgi edinme amacıyla kazanılan bilgiler davranışa veya ilk defa gerçekleşen bir duruma dönüştürülebilirse öğrenme gerçekleşmiş olur (Toylan ve Göktepe, 2010: 62). Yöneticilerin bu açıdan en temel görevi de öğrenmeyi teşvik ederek motivasyon sağlamak ve yeni öğrenmeler için fırsat oluşturmaktır. Okullarda yöneticiler öğrencilerin öğrenmesi yanında öğretmenlerin öğrenmesine de yetişkin öğrenme kapsamında ortam hazırlamalıdır.

Eğitim yöneticileri, eğitimciler gibi uzman meslek mensuplarının profesyonel öğrenmesi ise tam anlamıyla yetişkin öğrenmesi olarak görülmesi de amacı itibarı ile bu kapsamda yer almaktadır. Yetişkin öğrenmesi ile ilgili alanyazında kastedilen kavram çoğunlukla hiç eğitim almamış ya da eğitimini tamamlamamış yetişkin insanların eğitimidir. Bu açıdan bakıldığında eğitimcilerin profesyonel öğrenmesi ile yetişkin öğrenmesi birbirinden farklı gözükmeyle beraber benzerlikleri içermektedir. Günümüzde hayat boyu öğrenme konusuna ayrı bir önem verilerek yetişkin

öğrenmesi kapsamında okul müdürleri gibi meslek uzmanlarının profesyonel öğrenmesi de değerlendirilebilir.

Her öğrenme stili insanların öğrenmelerinin özelliklerini tarif etmektedir. Değiştiren stilde öğrenen; var ederek, yeni fikirler üretmek ve ihtimaller hayal ederek öğrenen insanları tarif eder. Özümseyen stilde öğrenen; bilgiyi birçok kaynağından seçip öğrenmeyi ve bilgiyi adım adım planlamayı tercih eden bireyi tarif eder. Ayırıştırıcı stilde öğrenen, problemleri pratik çözerek, karar vererek, problem ile bağlantı kurarak öğrenmeyi seven bireyleri tarif eder. Yerleştiren stilde öğrenen ise; hareket ederek, risk alarak ve liderlik yaparak öğrenmeyi tercih eden kişileri içerir (Kayes, 2005: 250).

Yıldırım (2007) araştırmasına göre ilköğretimde çalışan eğitimciler ve ilköğretim müfettişlerinin öğrenme stilleri araştırmasında okul müdürleri ile ilgili baskın öğrenme stiline uyumsayan ve ayırıştırıcı stiller olduğu görülmüştür. Ayırıştırıcı ve yerleştiren öğrenme stiline sahip bireylerin ortak öğrenme biçimleri yaparak yani yaşayarak öğrenmedir. Baskın öğrenme stili yerleştiren öğrenme stili olan okul müdürlerinin güçlü yönleri: okul yöneticisi bireylerin lider, iş bitirme ve risk alma, hedeflere adanma, yeni fırsatlar bulma ve değerlendirme, başkalarını etkileme ve yönetme, kişisel katılım ve diğer bireylerle ilgilenme gibi uygulamaya yönelik becerilerdir. (Kolb, 1984; akt. Yıldırım, 2007: 142). Baskın öğrenme stili yerleştiren öğrenme stili olan okul müdürlerinin zayıf yönleri: amacı olmayan uygulamalar yapma, zamanında işi bitirememesi, uygulanabilir planlar yapamama ve amaca odaklanamamak sayılmaktadır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003: 22-25).

Okul ortamında çalışan yetişkin eğitimcilerin öğrenme eğilimleri ve öğrenmeye karşı yaklaşımları farklılıklar göstermektedir. Okullarda okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler yetişkin öğrenenler olarak kabul edilir. Okullardaki örgütsel öğrenmenin kapsamı öğrencilerden çok, yetişkin öğretmenlere yani okul personeline yönelik olduğu görülmektedir.

Yetişkin öğrenme teorileri diğerlerinden ayırt edici farklı özelliklere sahip olsa da, bu teorilerin de ortak bazı özellikleri vardır. Bu teorilerin genel olarak dayandığı, yetişkin öğrenmenin beş temel özelliği ortaya çıkmaktadır:

- Yetişkin öğrenme,
- Öz-yönelimli,
- Öğrenen için motive edici,
- Problem merkezli,
- İlgi ve hedef odaklı olmaktır.

Yetişkin öğrenme türü olarak okul yöneticilerinin mesleki gelişimine yönelik yapılan çalışmalar, yetişkin öğrenmenin bu özelliklere sahip olup olmadığını incelemek için okul yöneticilerinin geçerli profesyonel öğrenme uygulamalarını analiz etmektedir. Öğrenme açısından örgütsel ortamdaki çalışanlar üç grupta toplanmaktadır:

1. İsteksiz Öğrenenler: Bu kişiler her yeni bilgiyi öğrenmeyi istememektedirler. Eğitim düzeyleri ne olursa olsun okul işini bitirdiklerini düşünürler. Özellikle kamu kuruluşlarında çalışanlar öğrenmeye karşı daha fazla isteksizlik duyarlar. Çünkü yeni gelişmeleri öğrenmenin kendilerine bir fayda getireceğine inanmazlar. Okullarda çalışanların büyük bir kısmı için öğrenme bir zorunluluktur.

2. Keyfi Öğrenenler: Bu grupta yer alan yetişkinler beklenenleri karşılamak için gerekli eğitime katılırlar. Bu gruptakilerin öğrenmelerinin önüne bir engel ya da çıktığında kolaylıkla isteksiz öğrenenler oldukları gözlenmektedir. Geleceğe yönelik hedefleri yoktur, günlük yaşarlar. Günümüzde ülkemiz okullarında öğretmenler ve özellikle yöneticiler arasında gözlemlenen genel duruma benzemektedir.

3. Hayat boyu Öğrenenler: Bu gruba giren yetişkinler yeni konuları öğrenmeye gönüllü olarak katılırlar. Meslekî yayınları takip eden bu kişiler, yeni fikirlere açıktırlar ve kendilerini geliştirecek her şeyi deneyerek geleceğe hazırlanırlar.

Bu üç grup birlikte değerlendirildiği zaman, isteksiz öğrenenler var olan bilgilerini kullandıkları, keyfi öğrenenler günlük çalıştıkları görülmektedir. Geleceğe yönelik kaygı taşımayan bu iki grubun tersine yaşam boyu öğrenenlerin öğrenme istikameti, hem geçmişi ve hem de günümüzü dikkate alarak geleceğe dönük olarak gerçekleşmektedir. Öğretmenler de yaşam boyu öğrenen olursa bireysel profesyonel öğrenmelerini destekleyerek okullarının öğrenen okul olmasına zemin hazırlamış olurlar (Çelik, 2003: 133-135). Öğretmenlerin kendi profesyonel öğrenmelerini desteklemelerinin okul öğrenmesine temel olacağından okul yöneticilerinin okuldaki konumuna göre öğretmenler üzerinde daha etkili olmaları beklenebilir.

Öğrenme, davranışta ya da potansiyel davranışta, yaşantılar ya da tekrarlar yoluyla görel olarak kalıcı bir değişiklik ile sonuçlanan bir süreçtir (Morris, 2002: 196; akt. Erigüç ve Balçık, 2007: 78). Yetişkinlerin öğrenme yöntemleri, teknikleri ve stillerin farklı olması eğitim programlarında dikkate alınmalıdır çünkü öğrenme stiline farklılığı önemli gelişmelere sebep olabilir. Okul yöneticilerine yönelik programlarda yetişkinlerin öğrenme stilleri, öğrenme düzeyleri ile öğrenmelerini etkileyen faktörlerin göz önünde tutulması mesleki, profesyonel gelişime de olumlu yansıtacaktır. Öğrenme düzeyleri sınıflandırma açısından incelendiğinde alan yazın farklılıklar içermektedir. Hoe (2007: 213) örgütsel öğrenmenin birey, grup ve örgüt olmak üzere üç seviyede yer alması gerektiğini ifade etmiştir (Demirel ve İskan Kubba, 2014: 138).

Tablo 1. Öğrenme Düzeyleri ve Özellikleri

Bireysel Düzeyde Öğrenme	Grup Düzeyinde Öğrenme	Örgüt Düzeyinde Öğrenme
Bireylerin yetki ve sorumluluk alabilmeleri için öğrenme ve gelişimlerini sürdürmek,	Toplam fayda için takım veya çalışma grubu üyelerinin her birinin yeteneklerinden yararlanma,	Örgütün değişen çevre şartlarına uyumu için tutarlı ve esnek bir planlama süreci oluşturmak,
Bireylerin yürüttükleri işler için gerekli olan öğrenme ihtiyaçlarını gidermek,	Ortak bir paylaşım veya yaklaşım için öğrenme sıklığını geliştirmek,	Etkin iletişim yoluyla en iyi uygulamalardan faydalanmak
Kişisel öğrenme biçimlerine göre öğrenme fırsatlarını değerlendirmek,	Takım üyelerinin her birinin bireysel öğrenme amaçlarını geliştirmek,	Örgüt içi bilgi akışını düzenlemek ve disipline etmek,
Bireysel yetenek ve becerilerin kazanılması için fikir alışverişinde bulunmak,	Öğrenme paylaşımı ve ortak çıkarların oluşturulmasında karşı grupları motive etmek.	Fırsatları değerlendirmek için stratejik ortaklığı geliştirmek,
Öğrenme sürecinde diğer bireylerden yararlanmak.	Takımların veya çalışma gruplarının öğrenmede diğer takımlara yardımcı olması.	Bilgi akışı ve öğrenmeyi önemseyici yapının oluşturulması.

Kaynak: Teare Richard E., (1998), “Developing A Curriculum For Organizational Learning” Journal Of Workplace Learning, 10(2):97; Demirel, Y. 2008:4).

Yetişkin öğrenenler olarak okul örgütü çalışanları olarak yöneticiler ile öğretmenlerin ihtiyaçlarının bilinmesi, eğitimcilerin öğrenmesi konusundaki en önemli ve temel konulardan biridir. Bu ihtiyaçların belirlenmesinde göz önüne alınması gereken en önemli konu yetişkinlerin öğrenme düzeyleri ve öğrenme stilleridir. Çünkü yetişkin öğrenmesinde stiline bilinmesi öğrenme düzeyini etkileyeceğinden örgütsel öğrenmeyi

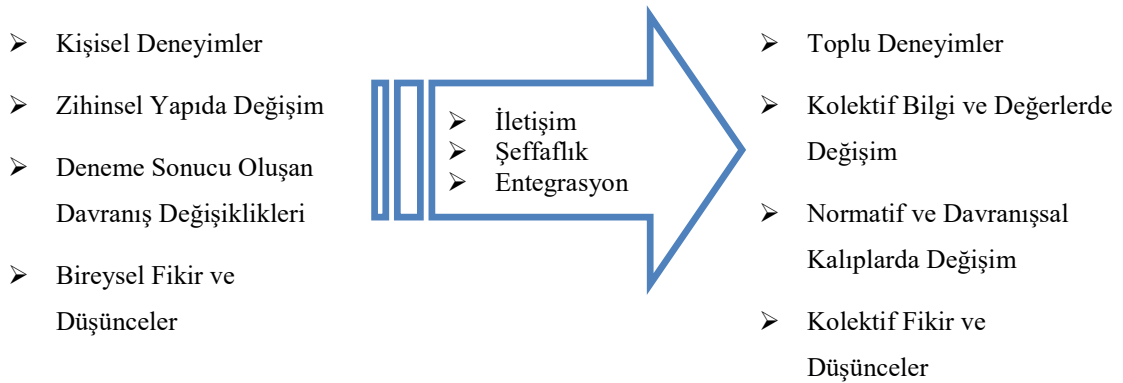
oluşturan bireysel öğrenmelerde ihtiyaç tespiti ve giderilmesine yönelik uygulamalar profesyonel gelişme için çok önemlidir.

Öğreneni merkeze alan öğrenme sınıflandırması; kişisel, takım ve örgüt düzeyinde öğrenme olarak şekillenmektedir:

1. Kişisel düzeyde öğrenme, insanın sezgisel ya da bilişsel süreçleri kullanarak yeni bilgilere ulaşmasını, anlamasını, yorumlamasını, tecrübe edinmesini ve ulaştığı sonuçlara göre davranışa dönüştürmesini ifade etmektedir.
2. Grup düzeyinde öğrenme ise kişisel düzeyde öğrenilenlerin, grup düzeyinde paylaşılması, birlikte yorumlanması ve ortak bir anlayışa ulaşmasını ifade etmektedir. Grup öğrenmesi örgüt düzeyinde öğrenme için şart olmaktadır.
3. Örgüt düzeyinde öğrenme ise grup düzeyinde ulaşılan ortak anlayış ve değerlerin, örgütün tümünü için geçerli sistem, yöntem, beklenen davranış standartları ve isteyen herkesin kolayca ulaşabileceği ortak veri tabanlarına dönüştürülmesini ifade etmektedir (Koçel, 2007: 332).

Bütün sistemler, varlıklarını sürdürebilmek ve gelişmelere uyum sağlayabilmek için bilgiyi sürekli olarak kullanmak zorundadırlar (Bozkurt, 2003: 43). Bilginin kazanımında öğrenenin özellikleri hem öğrenme düzeyi hem de öğrenme stili açısından önemlidir. Özellikle okul gibi açık sistemlerde yöneticilerin öğrenmesi bilgi akışının karşılıklı gerçekleşmesi beklenir. Bilginin paylaşılması okul için bireysel öğrenmeyi öne çıkaran en önemli beklentidir.

Şekil 1. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü



Kaynak: Yazıcı, S. (2001). Öğrenen organizasyonlar. 91, İstanbul: Alfa.

Okul yöneticilerinin öğrenmesi ve bilgilerini okul ortamında paylaşması sürekli öğrenmeyi sağlayacaktır. Böylece okul yöneticilerinin öğrenmesi, okulda yaratıcılık teşvik edilerek sahip oldukları yeteneklerin ortaya çıkmasına öncülük edecektir. Okul ortamında kazanılan her tecrübe bir öğrenme aracı olarak kullanılır, öğretmenlerin kişisel yargıları, düşünceleri ve bilgilerinin tamamı da kontrol edilerek ortak bilgiye dönüşebilir. Böylece yaşanan sorunlar daha kolay çözümlenecektir. Okullar değişime daha açık olacak ve kurum olarak yaşadıkları olayları öğrenmeye dönüştürebileceklerdir. Nitekim öğrenen örgütlerde öne çıkan özellikler olarak sorun çözme, yeni yaklaşımları deneme, geçmiş tecrübelerden öğrenme, başkalarından öğrenme ve yeni öğrenilen bilginin hızlı ve etkin kullanılmasını ifade etmektedir (Koçel, 2007: 333).

Yetişkinlerin öğrenme araçları ile ilgili tercihleri, öğrenme stilleri eğitim ve geliştirme programlarının plânlanmasında ve kullanılacak yöntemlerin seçilmesinde önem arz eder. Bu stiller, temel öğrenme stili her an değişebilir. Bu yüzden yetişkinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, eğiticinin sorumluluğunda olan farkındalığın oluşması ve değişme arzusu yetişkin ile ilgilidir. Bu bağlamda okulu yönetenler için öğretmenlere yönelik olarak öğrenme ortamı oluşturmada dikkat edilmesi gereken önceliklerdir. Çünkü öğretmenlerin profesyonel öğrenme algıları, öğrenme stillerine göre değerlendirilir.

Yetişkinler eğitimin uygulama ve sonuç kısımlarına en fazla odaklanmaktadırlar. Eğitimin yetişkinlerin farklı öğrenme stillerini bilmesi ve uygulamalarını buna göre düzenlemesi çok önemlidir (Barutçugil, 2002: 47).

2.3.2. Yetişkinlerin Öğrenmesini Etkileyen Faktörler

Yetişkin öğrenmesi ile okulda öğrenme imkanına sahip olamayan yetişkinler kastedilmesine rağmen yetişkin olan herkes hayat boyu öğrenme ile karşı karşıya kalmaktadır. Okul ortamında yöneticilerin ve öğretmenlerin yetişkin olarak öğrenmesi örgütsel öğrenme kültürü içinde yorumlanmaktadır. Özellikle günümüzde hızlı teknolojik gelişmelerin meydana gelmesi okulların ve okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonel öğrenme konusunda ciddi ihtiyaç hissetmelerine sebep olmaktadır. Okullarda yetişkin öğrenmesi için dört temel şart bulunmaktadır:

1. Kaliteli öğretim, öğrenme amaçlarının paylaşılan vizyonu,
2. Değişim için öncelikli ihtiyacı anlama,

3. Karşılıklı güven ve saygıya dayalı ilişkiler,
4. Duyarlıktan çok adanmışlık stratejileridir (İnceçay, 2007: 33).

Okullarda yetişkin öğrenmesi ile ilgili öncelikle yapılması gereken bu konuda karşılaşılan zorlukların açık bir şekilde anlaşılmasıdır. Eğitimde yaşanan problemlerin popüler yanlış anlaşılmalarının sonucu olarak eğitimcilerin değişime karşı direnç göstermelerine önemli ölçüde etki etmesidir. Bu engelleri kaldırmak için çevrenin okula güvenmesi gerekmektedir. Okul müdürleri okulların gelişmesinin önündeki engellerin aşılmasından birinci derece sorumlu kişidir. Kurum kültürünün oluşmasında bireysel öğrenmeyi kültüre dönüştürmede okul müdürlerinin etkisi göz ardı edilemez.

Barutçugil (2002: 24-25) yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran faktörleri sekiz başlık hâlinde şöyle sıralamaktadır:

1. Bir ihtiyacı karşılama isteği: Yetişkinin öğrenmesi için kendisinde bir eksiklik hissetmesi ve eksikliği giderebilmesi için motive olması gerekmektedir.
2. Cezalandırılmaktan korunma isteği: Herhangi bir tehdit ya da tehlike durumu ile karşılaşma olasılığı öğrenmeyi kısmen zorlaştırmaktadır.
3. Eğitim araç-gereçlerinin ilginç olması: Materyalin ilgi çekici, uygun ve yararlı, kullanılabilir ve yarar sağlayıcı olması öğrenme isteğini arttırabilmektedir.
4. Uygulamanın hemen yapılabilmesi: Yetişkin bireyin, öğreneceği bilginin hemen uygulanabileceği ve kullanılabileceğini bilmesi öğrenmeye daha istekli ve hazır olmasını sağlamaktadır.
5. Pekiştirmenin hemen yapılması: Yetişkin öğrenenlerin desteklenmesi ve teşvik edilmesi bilgileri daha kalıcı kılar ve daha kolay uygulanmaktadır.
6. İçsel mantığın olması: Eğitimde amaçlanan bilgi ve becerilerin mantığının olması yetişkinin öğrenmesini kolaylaştıran bir faktördür.
7. Gerçekçi ve tecrübelerle dayalı olması: Öğrenilen bilgilerin tecrübelerle bağlı olması öğrenme isteğini olumlu yönde etkilemektedir.
8. Değerlendirme: Bilgide, ölçme, değerlendirme ve geri bildirim olması daha kolay öğrenilmesini sağlamaktadır.

Günümüz bilgi çağında olmamız ve öğrenerek kazanılması beklenen bilgi, beceri, davranış ve kazanımların her geçen gün artması, bireyin etkili ve verimli öğrenmeyi bilmesi ve gerçekleştirmesini zorunlu kılmaktadır. Çağdaş başarı düzeyi ancak etkin öğrenme ile kazanılabilir. Etkin ve verimli öğrenme ise bireyin sahip olduğu öğrenme

stillere göre hazırlanan eğitim programlarının uygulanmasıyla sağlanabilmektedir (Taşocak, 2002; akt. Kaya ve Akçin, 2002: 31). Gagne öğrenmeyi, bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde çevresel değişiklikler sebebiyle oluşan değişme olarak tanımlamakta iken, Ausubel ise öğrenme kavramını anlama kavramıyla birleştirerek öğrenmeyi, anlamları paylaşma olarak açıklamaktadır (Ekici, 2001; akt. Kaya ve Akçin, 2002: 32).

Öğrenme, bireyde oluşan değişiklikleri kapsayan, bireyin sosyal çevresi ile iletişimi sonucunda; bilişsel, nörofizyolojik ve duyuşsal olarak oluşan karmaşık bir süreçtir. Geliştirilen öğrenme kuramları çoğunlukla öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine ve biçimine odaklanmakta, etkin öğrenme gerçekleşirken ise öğrenen bireylerin bireysel farklılıklarına, yeteneklerine ve öğrenme stillerine önem vermektedir. Öğrenme stili, bireyin kişilik özellikleri ile eğitim, kültür ve toplumsal tecrübelerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Kaya ve Akçin, 2002: 32).

Öğrenen olarak yetişkinlerin öğrenme döneminde öğretme-öğrenme sürecine etkin katılması, sorumluluk alması, bireysel yönelimli öğrenme yaklaşımlarını kullanmayı gerekli kılmaktadır. Yetişkin öğrenenler bu açıdan zengin tecrübelerinden yararlanılabilen, özellikle de kendileriyle ilgili kararlarda sorumluluk ve söz sahibi olmak isteyen ve öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasına aktif katılan ve öğrenen bireyler olabilecektir. Fakat günümüzde öğrenenin özelliklerine göre eğitim sistemi hiyerarşi, uyum, müfredat ve sıradan bilgi ile uğraşmaktadır. Bu yüzden yetişkin öğrenenlerin öğretme-öğrenme sürecinde aktif olması, sorumluluk alması, karar verme ve eleştirel düşünmesi, öğrenme tecrübelerini kendi yaşamlarına yansıtmasını beklemek zor görünmektedir (Taşocak 2002; akt. Kaya ve Akçin, 2002: 34).

Okul içinde öğretmenlerin bilginin ulaştığı yer göz önüne alındığında öğrenmenin bir zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Okulların yaşanan değişimlere uyum sağlamasının öğrenmenin temel aktörü olan okul yönetiminde başlaması gerekmektedir. Öğretmenleri etkileyen en önemli faktör olan okul yöneticisinin öğrenmesini öncelikle meslektaşları, öğretmenler ve diğer çevresel faktörler belirlemektedir. Öğrenmenin okul kültürüne yansımada okul müdürü ve müdür yardımcıları ile başlayan değişimin okulun diğer çevresel faktörleri tarafından da uygulanması hedeflenir.

2.4. Örgütsel Öğrenme

Bu yüzyıl başlarında bilgi toplumuna geçişte örgütlerde öğrenme kavramının önemi ortaya konmuş ve bireyler gibi örgütlerin de öğrenme ve kendini geliştirmeyi hayat boyu sürdürmeyi hedefledikleri öğrenen örgütler olması zorunluluğunun farkına varılmıştır. Değişen çevre şartlarına uyum sağlama gerekliliği ve sürekli var olma ihtiyacı, örgütlerde öğrenme ihtiyacının doğmasına neden olmuştur.

Bireysel düzeyde öğrenme ve gelişme, bir örgütte her çalışanın, iş başında da öğrenmesini ve kendini geliştirmesini gerektirmektedir. Bireyin öğrenme ve kendini geliştirme düşüncesi ortak bir vizyon aracılığıyla örgütün tamamına yayılarak örgütsel düzeyde öğrenme ve bunun neticesinde öğrenen organizasyon olabilme hedefinden bahsedilebilir (Yazıcı, 2001: 117-123).

Gruplar ve örgütler bireylerden oluştuğuna göre, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel öğrenme şarttır (Marquardt, 1996: 33; akt. Varoğlu, 2014: 33). Örgütler sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebilirler ve bireysel öğrenme gerçekleştiği zaman örgütsel öğrenme gerçekleşemeyebilir; ancak, örgütsel öğrenme sonuç olarak bireysel öğrenmenin gerçekleşmesine bağlıdır (Argyris ve Schön, 1978: 9; akt. Senge, 2002: 256).

Bireylerin öğrenmesi, özellikle içinde buldukları ortama ve çevreye bağlıdır. Öğrenme yetenekleri, karmaşık gerçekleri algılayabilme ve açıklayabilme yetenekleri ile sınırlıdır. Öğrenme, aslında bireylerin beyinlerinde gerçekleşse bile, öğrenilenler çoğunlukla diğer örgüt üyelerinin bildiklerine veya örgüt çevresinde bulunan mevcut bilgiye bağlı olacaktır (Varoğlu, 2014: 45). Çünkü bireysel bilgiye son şeklini veren çevre ve içinde bulunulan kurumun kendisidir. Her kurum başta yöneticisi ile değişime temel bilgilenmeyi gerçekleştirebilir. Bu bilgilenme sürecini etkileyen pek çok faktör vardır. Konan (2013: 50) en önemli faktörün okuma alışkanlığı olduğunu vurgular. Geleceğin nesillerini yetiştirirken geleceğin toplumunu da inşa eden okulların yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler meslektaşları ve bir bütün olarak topluma örnek olacak okuma alışkanlığına sahip olmalıdırlar.

Öğrenen organizasyonlar kavramı okulların değişimi için uygun bir model oluşturmaktadır. Çünkü bu model okulların iç ve dış kaynakları ile öğretmenlerin meslekî birikimlerinden yararlanarak değişebileceklerini öne sürmektedir. Okullar kendi çalışanlarının becerilerini geliştirme yolu ile değişime ayak uydurabilir.

Örgütsel öğrenme ile okuldaki kaynakların, öğretmenlerin sınıftaki kapasitelerini ve öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik kullanılması amaçlanmaktadır. Okulda uygulanacak çalışanları geliştirme politikası ile öğretmenlerin toplu ve birlikte öğrenmeleri sağlanabilmelidir. Böylece okullar öğrenen örgütlere dönüştürülebilirler (Çelik, 2003: 122-123). Argyris ve Schön'e (1978: 20) göre öğrenme, hataların tespit edilmesi ve düzeltilmesi süreci sonunda gerçekleşmektedir. Birlikte öğrenme var olan hataların görülerek düzeltilmesini sağlayarak gelişmeyi kolaylaştıracaktır.

Organizasyonların etkililiğinde şu özellikler aranmaktadır:

1. Esneklik, uyarlayabilme ve değişebilme;
2. Başarmaları gereken görevlerle ilgili bilgilerin ve başarabilmek için ihtiyaç duyulan alternatif yolların muhtemel sonuçlarda kalite;
3. Okulda öğretim teknolojisi sorumlularının yeteneklerine göre öğrenmenin zenginleştirildiği okullar olarak öğretmen öğrenmesinin gerçekleşmesi.

Öğretmen öğrenmesini destekleyen bir okul;

1. Bürokratik kural ve engelleri minimuma indirger;
2. Amaçları ve belirlediği önceliklerde nettir;
3. Öğrenci performansı ve performans farklılıklarında yönetici ve öğretmenlere süreçlerin geçerli ve doğru ölçmelerini sağlar;
4. Eğitimcilerle işbirlikli öğrenme, uygulama ve belirlenen amaçlar ışığında sonuçları değerlendirme imkânı sunar. Bu özelliklerdeki organizasyonlara Senge 'öğrenen organizasyonlar' ismini vermektedir (Hawley ve Valli, 1999: 130; akt. İnceçay, 2007: 37).

Örgütsel öğrenmenin önemli bir bölümünü örgüt içindeki bireyler arası bilgi akışı oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireysel öğrenmenin toplumsal bir özellik taşıdığı ve örgütsel öğrenmenin birey, grup ya da takım düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

En etkili ve verimli öğrenme, yöneticilerin eleştirme ve sorgulama becerilerini birlikte kullanmasıyla ortaya çıkar. Her yönetici kendi düşüncesini açıkça ifade edip başkalarının eleştirmesine açık olursa öğrenilen bilgilerin uygulamasında başarı sağlanır. Bu da yöneticilerin karşılıklı olarak birbirlerinden yaralanabileceği, öğrenebileceği bir ortamın oluşturulabilmesini sağlayacaktır.

Literatürde örgütsel öğrenme, örgütün kendini geliştirmesini ve devamlılığını, gelişmesini, büyümesini sağlamak için bilgi, beceri, değer ve davranış şekillerinin elde edilmesi ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bireylerin sürekli olarak yaşadıkları çevreleri algıladıkları ve birbirlerinin öğrenmeye dayalı tecrübelerini paylaştıkları bir çeşit ortak farkındalık sürecidir. Örgütsel öğrenme bilgi edinmekten daha çok örgüte ait olan her türlü değer, norm, davranış ve kültürün geliştirilmesini sağlamaktadır. Argyris ve Schön'e, (1978; 9) göre, örgütsel öğrenme bireysel öğrenme ile gerçekleşir ve örgütler bireyler aracılığıyla öğrenirler. Probst ve Büchel, (1997: 21)'e göre, bireysel öğrenme unsurları; kişisel tecrübeler, önyargılardan kurtulma, tecrübe sonucu oluşan davranış değişiklikleri ve bireysel düşünceler oluşmaktadır.

Örgütsel öğrenmeyi oluşturan unsurlar ise, toplu bilgi, beceri, tecrübe, değerler, normların gözden geçirilerek geliştirilmesidir. Bireysel ve örgütsel öğrenme arasında, iletişim, şeffaflık ve uyumsal bağ kurmaktadır. Örgütlerde iletişimi yönetici kurmaktadır ve bireyler arasında şeffaflığa dayalı ilişkileri geliştirerek uyuma dayalı kültür oluşmasına öncülük etmektedir.

2.5. Okullarda Profesyonel Öğrenme

Okulların amacı, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları başarı ile karşılayarak, öğrencileri geleceğe hazırlamaktır. Toplumun okullardan beklentisi öğrencilerinin başarısı ile ölçülmektedir. Öğrenciler başarılı ise okul ve okul müdürü başarılı, öğrenciler başarısız ise okul ve okul müdürü başarısız kabul edilir. Ancak Glasser (1999) okula gelen çocukların başarısız olmadıklarını, başarısızlığı okulda öğrendiklerini ve çocuğun üzerine başarısızlık etiketinin okulda yapıştırıldığını ifade etmektedir. Okulların başarılı bireyler yetiştirmesi gerekirken, öğrencilere başarısızlığı öğretmesini de çelişki ve sorun olarak görülmektedir. Bu yüzden günümüzde okulun toplumdaki yeri, önemi ve etkisi herkes tarafından çok sık sorgulanmaktadır. (Bilge, B. 2013: 12). Okulların başarı ölçütlerini sorgulayan bu yaklaşım da öğrenmeyi esas almaktadır. Öğrenmeyi geleceğe sağladığı katkı kadar önemseyen, toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamasına göre okul değerlendirmesi değişmektedir. Bireysel öğrenme, toplumun beklentilerini gelecekte bireyin karşılamasına göre bir değer ifade etmektedir. Daha çok öğrenmenin gelecekteki yansıması ve topluma sağladığı faydalara bakıldığından okulun günümüz değişen ihtiyaç yapısına göre öğrenme

ortamı olmasını gerekli kılmaktadır. Okul öğrenen örgüt olmayı başarabildiği kadar beklentileri karşılama açısından önem ifade edecektir.

Öğrenen örgüt, okul ortamında mesleğe yönelik öğrenmenin ortak bir eyleme dönüştürülmüş biçimidir. Öğrenmeye yönelik bu ortak eylemi gerçekleştirmeye istekli olma derecesi, okulun hem örgütsel hem de öğrenme potansiyelini gösterir. Okulun öğrenmeye isteklilik derecesi, okulun kaliteye bakış açısını da yansıtır. Opfer, Pedder ve Lavicza (2011: 194-195), alanyazında bireysel ve örgütsel öğrenmeyi teşvik eden süreçler ve uygulamalar üzerinde fikir birliği olduğunu şöyle örneklendirir:

- Okulun her kademesinde bir öğrenim ortamının geliştirilmesi (Hopkins, West, ve Ainscow, 1996; Senge, 2000);
- Kendini değerlendirme özelliğini öğrenmeyi teşvik etmenin bir yolu olarak kullanıyor (MacBeath, 1999; MacBeath ve Mortimore, 2001; MacGilchrist, Myers ve Reed, 2004);
- Kurumsal uygulamaların temelini oluşturan temel ve örtük değerleri, varsayımları ve inançları iç gözlem ve düşünce yoluyla incelemek (Argyris, 1993; Argyris ve Schon, 1978; Senge, 1990); ve
- Bilgi yönetim sistemlerini yaratarak, kaynakların, çekirdek yeteneklerin ve personelin uzmanlığından yararlanıyor (Hargreaves, 1999; Nickols, 2000; Nonaka ve Takeuchi, 1995; Zack, 2000).

Pedder (2006) öğretmenin öğrenmeyi öğrenmesi araştırmasında öğrenmeyi okul düzeyinde destekleyen dört örgütsel faktör;

- Kararların alınmasına öğretmenlerin katılımı,
- Açık bir vizyon ve iletişim,
- Profesyonel öğrenme desteği (fırsat sağlama, deneyimin teşviki vb.),
- Denetim uzmanlığı ve destek ağı (Pedder, 2006: 175) olarak ifade etmektedir.

Profesyonel gelişim hakkındaki geleneksel literatür, öğretimin öncelikle öğretmenlerin katıldığı öğrenme faaliyetlerinin sonucu olarak ortaya çıktığını gösteriyor olsa da (Desimone, 2009) profesyonel öğrenme ile ilgili okul düzeyindeki kararların, sistemlerin, desteklerin ve öğrenme hakkındaki inançların kolektif etkileşiminden kaynaklandığını savunur. Ve okul düzeyinde öğrenme ile ilgili bu kolektif inançlar ve kararlar daha sonra bireysel öğrenmeyi büyük oranda etkiler. Dahası, bireysel öğretmenin özellikleri profesyonel öğrenme faaliyetlerine

katılmasına neden olabilse de, öğrenime katılım, erişime teşvik ve eninde sonunda öğrenimin başarısı okul tarafından büyük ölçüde belirlenir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenmeye olumlu bir okul yönelimi olmadan öğrenme değişimini yaşayamazlar (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011: 194).

Okulun bilgiyi arayan ve düşünen, sorgulayan bireylere ihtiyaç duyan topluma uyum sağlaması sürekli öğrenmesiyle mümkün olur. Okul ortamında sürekli öğrenme ise ancak bütün okul personelinin grup halinde öğrenmesiyle gerçekleşebilir. Okuldaki öğrenme, kurumun kimliğinde en önemli yere sahip olan başta okul müdürüne aittir. Öğretmenlerin kendi aralarındaki informal toplantılar ve okul müdürüyle öğretmenler arasındaki resmi ilişkiler, okul ortamındaki örgütsel öğrenme kültürünün varlığını gösterir. Örgütsel öğrenmede öğrenme akışının karşılıklı olması gerekmektedir. Ancak düzenli yapılan bu öğrenme kültürüne bağlı bilgilenmenin sistemli ve nitelikli gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Her okul doğası gereği öğrenmek zorundadır. Öğrenci ile hedeflenen öğrenmenin günümüz toplumunun ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek için başta okul olmak üzere her yaşta ve her yerde öğrenmeyi gerçekleştirmek zorundadır.

Liderlik, insanları zorlu problemlerin üstesinden gelebilmeleri için harekete geçirme olarak tanımlanmaktadır (Heifetz, 1994: 15). Kendi kendini yetiştirme sorumluluğu, okul müdürlerinin öğrenme algısı okullara liderlik etmede en önemli noktasını oluşturmaktadır. Bireysel olarak öğrenmeye liderlik eden bir okul yöneticisi, birlikte çalıştığı bireyleri de problem çözme, karar verme ve işbirliği yapma da cesaretlendirmelidir. Bunun için de okul yöneticisi, bireysel öğrenme isteğini eyleme dönüştürebilirse lider olmanın kişisel sorumluluğunu yerine getirmiş olacaktır.

Argyris, (1991) bireysel eylemlerde dört temel değer;

1. Tek taraflı bir kontrolün altında kalmak,
2. Kazanmayı ve kaybetmeyi dengelemek,
3. Olumsuz duyguları bastırmak ve
4. İnsanların hedeflerinin tanımlanması ve davranışlarının değerlendirilmesinde gerçekçi olmaktır.

Bu değerlerin tamamı öğrenmeyi ve örgütte değişimi engeller. Bu engellerin önüne geçmek için iyi bir lider olarak okul müdürünün, kontrolü her zaman elinde

bulundurması, problemler karşısında çözüm araması, olumsuz duygularını kontrol altında tutması ve rasyonel olması gerekmektedir.

Tablo 2. Öğrenen Örgütün Alt Boyutları

Sürekli Öğrenme Fırsatları Yaratma	Öğrenme yapılan işin içerisine yerleştirilir, bireyler iş başında öğrenirler ve fırsatlar sürekli eğitim ve büyüme ile sağlanır.
Diyalogu ve Soru Sormayı Destekleme	Örgüt kültürü soru sormayı, geri bildirim ve deney yapmayı destekler niteliktedir ve bireyler nedenleri araştırma, görüşlerini belirtme ve başkalarının görüşlerini dinleyip sorgulama becerilerini geliştirirler.
Yardımlaşma ve Takım Halinde Öğrenmeyi Destekleme	İş, farklı düşünmek üzere gruplara göre biçimlendirilir. Birlikte öğrenme ve çalışmaları beklenir ve işbirliği özendirilir.
Öğrenmeyi Paylaşan Sistemler Kurma	Öğrenmeyi paylaşabilmek için teknolojik ekipler kurulur, işe uyarlanır, erişim sağlanır ve korunur.
Ortak Bir Vizyon İçin Kişileri Güçlendirme	Bireyler ortak bir vizyonu oluşturma, sahiplenme ve uygulama aşamalarında rol alırlar.
Örgüt İle Çevresi Arasında Bağlantı Kurma	Bireylere yaptıkları işin kurum üzerindeki yansımaları görmeleri desteklenir. Kişiler çevreyi gözlemleyip öğrendiklerini paylaşırlar.
Liderin Model Olması ve Öğrenmeyi Desteklemesi	Liderler öğrenme modeli oluştururlar, öğrenmeyi desteklerler ve işle ilgili stratejilerini belirlemede öğrenmeyi kullanırlar.

Kaynak: Watkins ve Marsick, 1997; akt. Varoğlu ve Basım, 2014: 69.

Bireysel ve organizasyonel öğrenmeyi teşvik eden sistemler, destekler ve normlar oluşturmak pek çok okul için zordur. Pedder ve MacBeath (2008), okulların "personel içi uzmanlığı belirlemek, bilgi paylaşımını ve paylaşımını desteklemek ve meslektaşları arasındaki uygulamaları geliştirmek için bilgi birikimini kullanarak sistemler ve süreçler geliştirmede dâhili olarak mücadele etmek" konusunda uyarıda bulunması gerektiğini ifade eder (Opfer vd., 2011: 195).

Bireysel öğretme ve öğrenmeyle ilgili öğretmenler kendi inanç ve uygulamalarına sahip olmalarına rağmen okulların toplu olarak öğretme ve öğrenmeyle ilgili inanç ve uygulamaları da vardır. Okul yöneticilerinin bu bilgi ile kendi tecrübelerini ve öğrenmeye dair inançlarını birleştirmeleri beklenmektedir. Nitekim literatürde okul ortamının öğrenme üzerindeki etkisi şöyle örneklendirilebilir; Örneğin, Hollingsworth'ın (1999) ilköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimiyle ilgili uzunlamasına çalışması, öğretmenlerin okullarında desteksiz koşullar nedeniyle yeni öğrenme uygulamalarında zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur:

'koordinasyon eksikliği ve liderlik, küçük mesleki faaliyetler, profesyonel gelişime açık bağlılık olmaması' (Opfer vd., 2011: 194). Okul ortamı yöneticiler ve öğretmenler için bir sosyal ortam olarak görülmektedir. Sosyal ortamın özellikleri onların profesyonel öğrenme ve profesyonel gelişmesine de etki etmektedir. Greeno, Collins ve Resnick (1996: 39), sosyal ortamın özellikleri "*öğrenmeyle ilişkili belirli uygulamaları sınırlar veya karşılar ve böylece öğrenmenin kendisini sınırlar veya karşılar*" tespiti ile okullarda profesyonel öğrenmede yöneticilere destek verir. Ayrıca profesyonel öğrenmeyi destekleyen okullarda şu özellikler görülmektedir;

- Öğrenmeyi destekleme,
- Sürekli öğrenme fırsatları oluşturma,
- Araştırma-sorgulamayı teşvik etme,
- İşbirliğini ve birlikte öğrenmeyi teşvik etme,
- Öğrenme ve paylaşmaya yönlendirme.

Bunlar, bireysel ve okul öğrenmesini sağlayan önemli özelliklerdir. Ancak bu öğrenme sistemini oluşturmak zordur ve okullar etkili profesyonel öğrenme için gerekli desteği sağlamada zorlanmaktadır. Okul düzeyinde öğrenmeye yönelimi oluşturan örgütsel unsurlar; öğrenme, uygulama, sistem, öğrenmeyi destekleme, öğrenme için kolektif kapasite ve inançlar ile uygulamalar uyumunda değişim sağlayıcı bir katalizör olarak uyumsuzluk (Opfer vd., 2011: 196). Okul uygulamaları ortak inançları mümkün kılarak etkinleştirilirken okul düzeyindeki uygulama ve yapılarla daha etkin hale gelebilir.

2.6. Öğrenen Okul

Günümüzde artık bilgi çağının tamamlandığı ve değişim çağına geçildiğine inanılarak kabul edilmektedir. Değişim, toplumun her alanında olduğu gibi kurum ve kuruluşlarda da kendini hızlı bir şekilde hissettirmektedir. Toplumdaki ve örgütlerdeki bu hızlı değişim ve gelişimden inovasyon olarak bahsedilmektedir. İnovasyon sözlükte, değişen koşullara uyabilmek için toplumsal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması, yenilik, yenileşme anlamına gelmektedir (TDK Sözlük, 2014).

Değişen şartlarla çağın gerisinde kalan, değişim ve yeniliklere uyum sağlayamayan kurumlar, zorunlu rekabeti gösteremeyerek yok olma tehlikesi yaşamaktadır. Sürekli gelişen teknoloji, değişen şartlar eğitim alanında da yoğun bir şekilde

hissedilmektedir. Ülkemizde eğitim alanında resmi, özel bütün okulların değişime uyması, yenilik yapması gerekmektedir. İnovasyon ile amaçlanan gelişme ve yenileşme her zaman daha iyiyi amaçlamalıdır. Her zaman başarıyı amaçlayan örgütler, okullar kalite olarak benzerlerinden daha öne çıkabilmektedirler (Bilge, 2013: 19). Günümüzde bir örgütün kaliteli gelişme göstermede başarılı olması için öğrenen örgüt özelliklerine sahip olması zorunluluk görülmektedir. Okullar birbirine bağımlı ve birbiri üzerinde etkisi olan sistemin ilk basamaklarıdır. Her seviyede bireyin önceliklerini ve ihtiyaçlarını karşılaması gereken okullar, toplum ile karşılıklı etkileşim içindedir. Okul, toplumsal statü sağlayan bir sosyal sistem ve sürekli eğitim ve gelişim kaynağıdır. Okulların öğrenen örgüte dönüşebilmesi, okulun değişim ve inovasyonu kolaylaştırmak için etkili bir kaynak olduğunu bilen ve gerçekleştiren liderler ile gerçekleşebilir. Çünkü değişim ve reformu belirleyen okul yöneticileridir. Okul müdürü örgütsel öğrenmeye öncülük ve lider olarak öğrenme sürecine önderlik eder.

Öğrenmenin yapısı ve kapasitesini geliştirip değişim, yenilik ve gelişmelere uyum sağlayabilmek, başarılı örgütlerin temel özellikleri arasında sayılabilir. Örgütler bu öğrenme ile varlıklarını devam ettirebilecekler ve başarı elde edeceklerdir. Eğitim örgütü olarak okullar sadece öğreten değil aynı zamanda öğrenen kurumlara da dönüşmelidir (Banoğlu, ve Peker, 2012: 73).

Literatürde bazı eğitim bilimciler (Desimone, 2009) öğrenme etkinliklerini bireysel ve okul ortamlarından ayrı olarak düşünmekte ve inanç değişikliği uygulamada ve öğrencilerin üzerinde değişime neden olmaktadır; diğer bir grup ise (Guskey, 2002) uygulamada değişim öğrencilerin değişimine yol açmakta ve bu durumda inancı değiştirmektedir görüşünü savunmaktadır (Opfer vd., 2011: 196-197). Her iki görüşte de öğrenme değişimi sağlamakta, değişimin öğrenci ve inanç değişikliği üzerindeki etkisi konusunda görüşler farklılaşmaktadır.

Öğrenen okulları, öğrenen öğrencilerle mukayese etmek uygun olabilir. Öğrenen bir öğrenci, öğrendiği bilgiler ile davranışında değişiklik meydana getirir. Öğrenmeyi dışarıdan aldığı uyaranlarla içsel bir süreç sonucunda gerçekleştirir. Aynı durum öğrenen okullar için de geçerlidir. Öğrenen bir okul, çevre koşullardan elde ettiği verileri içsel bir süreçten geçirerek davranışa dönüştürebilir. Okulun davranışını

gözlemlemek için ise öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek gerekecektir.

Başaran (2000)'a göre, öğrenen okulun özellikleri şunlardır;

- Açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlar ve vizyon sahibidir.
- Değişim kültürü oluşturur.
- Personel geliştirme eğilimindedir ve personelinin destekler.
- Toplumsal değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirir.
- Farklı gruplarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yeniler.
- Üretim sürecinden ve çıktılardan geribildirim ile sürekli düzeltme ve yenilenmeye çalışır.

Öğrenen okulun vizyonu olmalı, değişim kültürünü oluşturmalı, gelişimi desteklemeli, doğru hizmet vermeli, işbirliği yapmalı, hatalarını görmeli ve düzeltebilmelidir. Böylece öğrenen okul hatasını tekrarlayamaz ve hatası azalmaya başlar. Sıfır hata ile öğrencilerin daha çok başarılı olacağı beklenmektedir. Hizmetini hatalı gerçekleştiren okullar gelecek nesillerin yok olmasına sebep olabilir. Ancak hatasız hizmet eden ve mükemmeli yakalayabilen bir okul, gelecek nesillerin de mükemmel olmasını sağlamaya gayret gösterecek ve toplumun da gelişmişlik düzeyini daha da yukarıya taşıyabilecektir. Öğrenen organizasyonlardaki liderler tasarımcıdır, yöneticidir ve öğretmendir (Senge, 2002; Bilge, 2013: 20). Öğrenen okulların liderleri olan okul müdürleri planlayıcı, yönetici ve öğreten olmalıdır. Okul müdürü öğrenmeyi tasarlamalı ve işbirliği ile yönetmelidir.

Yanlış öğrenme sonucu elde edilen bilginin değişmesi, değiştirilmesi çok zor olmaktadır ve hiç bilmemek daha az tehlikeli olabilmektedir. Bu yüzden okul müdürü öğrenen okulunun yönetiminde daha dikkatli ve planlı hareket ederek hatalarından ders çıkarmalı, yanlış bilgiden uzak durmak için öğrenmesine odaklanmalıdır. Ayrıca öğrenen okuluna öğretmenlik yapmalı ve bilgilerini fark ettiği yanlışlarını düzeltmede, olumlu olduğunu düşündüğü gerçekleri okulunda öğretmelidir. Böylece öğretimsel liderlik ve kalite liderliğini gerçekleştirerek okulunun en üst düzeye çıkmasını sağlayabilir. Öğrenen okulu oluşturmada öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik planlamalar ve çalışmalar yapmak önemlidir. Çünkü mesleki gelişim ile merak, motivasyon ve orijinal düşünme yollarının açılmasına yön verilmiş olur (İlğan, 2012; akt. Bilge, 2013: 21). Mesleki gelişim ya da profesyonel öğrenme, öğrenme

kültüründe esas faktör olan okulu yönetenlerden başlamalıdır. Profesyonel öğrenme yaklaşımı okul müdürünün mesleki gelişim ihtiyacını ifade etmektedir. Okul, öğrenmenin başladığı ve geliştirildiği yerdir. Öğrenmenin okulda sistemli hale gelmesi okul müdürünün öğrenme yaklaşımına göre de şekillenebilir.

Öğrenme, yeni beceriler, yeterlilikler, farkındalıklar, hassasiyetler ve yeni yaklaşımlar ile yeni inançlar birbirini güçlendirdiği zaman oluşmaktadır. Örgütsel öğrenmenin üç unsuru:

- Yönlendirici fikirler,
- Alt yapıdaki değişiklikler,
- Teoriler, araçlar ve metotlar. Bu üç unsurun bir araya gelmesi öğrenmenin oluşması için zorunluluk olarak görülmektedir (Senge, Cambron-McCobe, Lucos, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014: 71. (çev.) Çetin).

İnsanlar eğitimi genellikle bireysel bir çaba olarak düşünürler. Ancak günümüzde gelişen teknoloji araçları ders işlenişinde öğretmenlerin öğrencilerle işbirliğine gitmesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenme disiplinleri, iş birlikçi eylem anlayışı ile okul ve toplumu geliştirmeyi amaçlayan insan gruplarından oluşmaktadır. Bu açıdan beş öğrenme disiplini, bireyler ve özellikle takımların gelişmesine yardımcı olacak üç temel beceri ve yeterliliğe ayrılabilir:

1. Bireysel ve toplu istekleri ifade etme (Kişisel ustalık-Paylaşılan vizyon)
2. Karmaşıklığı ifade etme ve yönetme (Sistem düşüncesi)
3. Derin düşünme ve üretken konuşma (Senge, 2014: 75).

Okullar öğrenme disiplinlerinin uygulanması ile etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlarlar. Etkili öğrenme araçlarının geliştirilmesi bu açıdan okullarda kaçınılmazdır. Öğrenme bireysel düzeyde okul müdürü ile başlar, takım halinde öğretmenler düzeyinde devam eder ve aynı uyarıcılara ortak tepki verilmesiyle örgütsel düzeyde öğrenme gerçekleşir. Her okul yöneticisi okulun birlikte öğrenmesine bireysel düzeyde öğrenerek öncülük etmelidir.

21. yüzyılda yaşanan hızlı değişimler sonucunda toplumdan okullara yönelen yeni isteklerin karşılanması için eğitimcileri ve eğitim bilimcileri yeni arayışlara yönlendirmiştir. Okulların bu arayışı, rekabet eden kurumlar arasında önemli farklar

oluşturan “öğrenen örgüt” paradigmasının kısa sürede eğitime aktarılmasının sebep olmuş ve “öğrenen okul” bir sistem olarak ortaya çıkmıştır (Çetin ve Subaş, 2014: 267).

2.6.1. Öğrenen Okulda Yöneticinin Rolü

Öğrenen bir örgüt oluşturmada liderin rolü, vizyon oluşturma ve vizyon ile mevcut durum arasındaki farklılıklar konusunda iletişim kurmaya hazır, öğrenmeye meraklı ve yaratıcı bir liderlikle başlamaktadır. Lider, çalışanların yeni fikirler denemesine açık ve uygun bir ortam yaratıcısı ve öğrenme sürecinin, değişen tutumların, davranışların ve iş sürecinin gözeticisi kabul edilmektedir (Rosen, 1996; akt. Kış, 2009: 86).

Herkesin öğrendiği bir öğrenen örgüt ortamında lidere düşen görev, yeni öğrenmelere liderlik etmektir çünkü lider öğrenmeden sorumludur. Örgütün lideri çalışanlara karmaşık durumları anlama, sorunları çözmeye, fikirlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme imkânı sağlamakla yükümlüdür. Liderin öğrenen örgüt ortamını sağlayabilmesi için örgüte rehberlik edecek fikirlere sahip olması, çalışanların öğrenmesi için gerekli altyapıyı hazırlaması ve ekibiyle birlikte diğer çalışanlara model olması gerekmektedir.

Örgütsel öğrenmenin altyapısı, çalışanların birbirlerinden öğrenebileceği bir sistem üzerine kurulu olmalıdır. Örgütler diğer örgütlerden öğrendiği kadar, birbirlerinden öğrenebilecekleri bir sistem geliştirdikleri zaman öğrenme altyapısı hazır hale gelecektir. Örgüt içinde başarılı uygulamaların yaygınlaşması ve örgütsel öğrenme sürecinin hızlandırılması gerekmektedir. Örgütlerin sürekli öğrenen canlı bir organizasyon olabilmeleri için, öncelikle üst yönetimin yeni öğrenmelere açık olması gerekmektedir (Özden, 2000: 127). Liderlerin çalışanların öğrenme yeteneklerini ortaya çıkarmak için bazı davranış modelleri sergilemeleri de önemli görülmektedir. Öğrenmeye istekli bir örgüt ortamı oluşturmak, etkili ve yaratıcı fikirler üretmeye çalışmak, yeni fikirlerin yayılmasını ve gelişmesini sağlamak geliştirilmesi beklenen davranış modelleri arasında kabul edilir. Öğrenen organizasyonlarda liderlerin dört temel rolü bulunmaktadır (Yazıcı, 2001: 192):

1. Liderler, düşünce ve davranışlarıyla öğrenmeye ve gelişmeye açık olmalı ve bunun için her türlü çabada etkin rol üstlenmelidirler.

2. Çalışanlara öğrenme ve gelişme fırsatları sunarak desteklemelidir.

3. Günlük işlerin içine öğrenme fırsatlarını gömerek çalışanlara sürekli öğrenme fırsatı sunan bir sistem kurmalıdır.

4. Öğrenmenin önemini örgütün bütünü için kavratma görevini üstlenmelidir.

Öğrenme bir değişim sürecidir ve çoğu zaman bu süreç çalışanlar tarafından direnç ve güvensizlikle karşılaşılır. Bu sebeple liderin diğer bir görevi de; öğrenmeyi örgüt kültürü içine gömmek, çalışan bireyler ve takımların hatta organizasyonun tamamının yeniliklere, öğrenme ve araştırmaya daha olumlu bakmasını sağlamaktır. Öğrenmenin örgüt kültürünün bir parçası haline gelmesi, liderin öğrenme sistemini kurabilmesi ve örgüt içindeki verimli öğrenme ortamını oluşturmasını da kolaylaştıracaktır. Öğrenen organizasyonlarda uyumlu ve işbirliğine yatkın, problem çözen takımların kurulması liderin en önemli görevlerindedir. Bunun için de takım çalışmalarını organize etmesi gerekir çünkü takım çalışması öğrenen organizasyonun temelidir ve öğrenme takımlar aracılığı ile gerçekleşen bir ortak hedefdir. Yönetici birlik ve beraberlik sağlayarak örgütü geliştiren, kendi kendini yönetebilen takımlar oluşturmalıdır. Hatta lider örgüt içinde öğrenmeye istekli bir ortam yaratmak için öğrenmeyi örgüt misyonunun temel bir parçası haline getirmelidir. Örgüt içinde öğrenmeye yönelik eğitim programlarını organize etmeyi de sahiplenmelidir. Lider mutlaka çalışanları ödüllendirmeli, eleştiri olarak geri besleme sağlamalı hatta maddi ya da manevi ödüller ile çalışanları motive etmelidir.

Schön'ün (1996), eğitimcilere özellikle de okul yöneticilerine yansıtıcı uygulayıcılar olmayı öğretmek gerekmektedir. Liderler grup üyelerinden farklı olarak sistemli ve derin düşüncelerden öğrenirler (Senge, 2014: 356). Bu yüzden uygulama ile teoriyi bir araya getiren eleştirel düşünme yeteneği okul müdürlerinin sahip olması gereken önemli bir özellik olarak öğrenmeyi destekler. Öğrenme, sürekli öğrenme ve derin düşünme birbirine bağlı üç etkileşimli eylemlerdir. Derin düşünme önyargıları ortadan kaldırarak yeni öğrenmelere zemin hazırlar ve okul müdürlerini araştırma yapmaya yönlendirir. Böylece okullarda değişim için gerekli öğrenme adımları atılmaya başlar. Öğrenmenin süreklileşmesi okulda personel geliştirmenin sağlıklı gerçekleşmesine yön verecektir.

2.6.2. Sürekli Öğrenen Okullar, Özellikleri ve Yöneticileri

Öğrenen örgütlere liderlik yapacak kişilerin her şeyden önce öğrenen lider olması gerekir. Öğrenen lider, öğrenen örgüt modeline uygun davranışlar gösterebilen liderdir. Çelik (1999)'e göre öğrenen liderlerin öne çıkan özellikleri şöyle sıralanır:

- Öğrenmeden sorumlu olma,
- Örgütün vizyon, misyon ve felsefesini bütünleştirme,
- Enerji ve çabasının tamamını öğrenmeye yoğunlaştırma,
- Fiziki kaynakları ve insan gücünü bütünleştirme,
- Öğrenen örgütün misyonunu çalışanlarla paylaşma,
- Birlikte öğrenen bir okul tasarlama,
- Açık görüşlü olma,
- İkna yeteneğine sahip olma,
- İnançlarına bağlı olma,
- Öğrenmeye açık olma,
- İstenen sonuçlara ulaşmak için birlikte öğrenme,
- Yaşam boyu öğrenmeye öncülük etme,
- Bireysel öğrenmede model olma,
- Gelecek beş yıllık dönem planı gündemleme,
- Öğretmenlik rolü ile öğrendiğini öğretebilmeye çalışmaktır.

Liderin işi örgütün tümünü öğrenen örgüte dönüştürmenin yanı sıra, öğrenme modellerini bütünleştirmektir. Karar alma ve sorun çözme yetenekleri gelişmiş liderler, öğrenme süreçlerini de başarıyla tasarlamaktadırlar. Öğrenen örgütlerde öğretmenlik görevini yerine getirebilen lider, örgüt içerisindeki herkesin öğrenmesini desteklemektedir. Ancak günümüz okul yönetimi uygulamaları, okul yöneticilerinin sürekli öğrendiği bir okul kurmaya destek vermediği görülmektedir. Kurumsal öğrenmenin ya da yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen bir okulun gerçekleşebilmesi başta yöneticilerin ve dolayısıyla öğretmenlerin de sürekli profesyonel anlamdaki öğrenmelerine bağlıdır.

Toplumunu değiştirecek bireyleri yetiştiren okullarda özellikle yöneticilerin öğrenme yaklaşımları mevcut toplumsal yapıyı gösteren önemli ipuçlarıdır. Öğrenen bir toplum olmamız, toplumsal kültürünün öğrenmeyi desteklemesi ve hatta özendirilmesi toplumun üyeleri olan okul yöneticilerini de kapsamaktadır. Öğrenmeyi bir yaşam biçimi, davranışına dönüştürmeyen

okul yöneticileri, okulları da öğrenmeden uzak alanlara dönüştürmektedirler. Yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen okul olmak, öğretmen ve yöneticilerin bireysel ve kurumsal öğrenme kapasitelerini ve becerilerini geliştirmesine bağlıdır. Günümüzde kendi meslek alanındaki herhangi bir yayını takip eden ya da düzenli kitap okuyan öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Öğrenen bir öğretici olmak zor değildir. Çünkü mesleki anlamda var olabilmek öğrenmeye bağlıdır. Öğrenmeyen yöneticilerin ve öğretmenlerin bulunduğu okul, 'yaşayan ölü' olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenen olmaları meslek hayatlarını da geliştirip, canlandıracaktır (Çelik, 2003: 136–137).

Okul kültürü öğrenmeyi olumlu bir şekilde öğrenen organizasyona taşıyabilmelidir. Öğrenmenin okul kültürü içinde oluşabilmesi öğrenen bireylerin birlikte öğrenmelerine bağlıdır. Örgütsel öğrenme için gereken bireysel ve birlikte öğrenmenin her ikisine de ihtiyaç vardır (Senge, 2004: 155). Öğrenme okul kültürünün parçası olduğunda ya da okulun kültürü öğrenme ile kazanılanları uygulamaya dönüştürebildiğinde, geliştirilen bilgi ve beceriler de başka bireylere aktarılabilir. Böylelikle okul kültürü yöneticilerin, öğretmenlerin ve kurumun öğrenmesine doğrudan olumlu etki eder.

Öğrenmenin okul kültürünün bir parçası olduğu bir okulda okul yöneticisinden öğretmenlerine, hizmetlisine ve velisine kadar herkes öğrenen kabul edilmektedir. Bu okullar, değişmeyi yakalayabilir ve sürdürülebilir bir şekilde kendini yenilemektedir. Öğrenmeye dayalı okul kültüründe öğretmenlerin, öğrencilerin, sistemde olan herkesin yeteneklerini keşfedip geliştirebileceği uygulama alanı oluşturulur ve paydaşlar arasında bütünlük ve bağlılık kurulur. Böyle bir okul kültürünü zorunlu kılan başlıca nedenler şu şekilde sıralanabilir (Töremen, 2001: 19):

- Gerilemeyi önleme endişesi,
- Kaliteyi artırma çabası,
- Risk ve farklılıkları iyi anlama düşüncesi,
- Yenilik, inovasyon anlayışı,
- Çalışanların kalitesini artırma isteği,
- Anlaşmazlıkları çözme çabası,
- İşbirlikli çalışma gücünü artırma çabası,

- Karşılıklı dayanışma hedefi.

Gerek bireysel gerek örgütsel öğrenmede amaç, değişimi yakalamak ve gelişmeyi sağlamaktır. Çünkü başarılı değişim kavramı uygulama sırasında öğrenmeyi de kapsamaktadır. Bu çeşit bir öğrenmenin en önemli etkenlerinden biri meslektaş ve akranlardan öğrenmektir.

Yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen bir okul olmak için gerçekleştirilmesi gereken altı eylem şunlardır:

1. Sürekli öğrenme fırsatları sunmak,
2. Öğrenmeyi yaygınlaştırmak,
3. İşbirliği ve birlikte öğrenmeyi desteklemek,
4. Okulu çevresiyle birleştirmek,
5. Ortak bir vizyon oluşturmak,
6. İletişim kurma fırsatı vermek (Töremen, 2001: 107).

Okullar gelişmek için yeni öğrenme kültürleri geliştirmelidir. Okul sistemindeki mevcut girişimlerin olumlu sonuçlanması, okulu yönetenlerin değişim kapasitesindeki rolünü gerçekleştirmesi ile mümkün olacaktır. Değişim kapasitesini oluşturan yapı taşlarının tamamında sistem yöneticisinin rolü öne çıkmaktadır.

2.7. Profesyonel Öğrenme

Profesyonel öğrenme belirli meslekte büyümeyi teşvik etmek amacıyla düzenli fırsatları ve tecrübeleri de içeren, sistematik olarak planlanmış uzun vadeli bir işlemdir (Wells, 2014: 488).

Yüksek kalitedeki profesyonel öğrenmenin pedagojik bilgiyi arttırması ve genişletmesi, profesyonel gelişim üzerine problem çözmeye zaman ayırması, öğretmenlerin uygulamalarına yeni yöntemler getirmesi ve öğrenme çevresine yardımcı bulunacak ilişkiler kurması gerektiğini söylemektedir (Rosemary, Roskos ve Landreth, 2007: 8).

Alan yazında profesyonel öğrenme kavramı üzerinde görüş birliği sağlanamasa da son yıllarda mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış “birkaç gün verilen personel eğitim programı”; yeni yaklaşıma göre “birey merkezli, uzun süreli, işe yerleşik öğrenme

deneyimleri” (Bümen vd., 2012: 32) olarak profesyonel öğrenme anlamında kullanılmaktadır. Öğrenme uzmanlık gerektiren bir alanda gerçekleşiyorsa ve gelişme amacı taşıyorsa mesleki deneyimi güçlendiren öğrenme profesyonel olma özelliğine sahip olacaktır.

Eğitim, mesleki pratik uygulamaların arkasındaki ilkelerin bilgisini edinme ve bunların kullanımı ve gerekçeleri üzerine düşünme anlamına gelmektedir (Tang, Wong ve Cheng, 2016: 56). Eğitim ve geliştirme dışarıdan gelen insanlar tarafından yapılırsa da, profesyonel öğrenme eğitmenlerin de aktif olarak katıldığı bir yöntemdir. Profesyonel öğrenme mesleğin uygulanmasında kritik değişimleri etki edebilecek kapasiteye sahiptir (Wells, 2011: 489).

Yüksek kalitedeki profesyonel öğrenmenin mutlaka pedagojik bilgiyi artırması ve genişletmesi, profesyonel gelişim üzerine problem çözmeye zaman ayırması, öğretmenlerin uygulamalarına yeni yöntemler getirmesi ve öğrenme çevresine yardımda bulunacak ilişkiler kurması gerektiğini ifade eder (Rosemary vd., 2007: 8).

Darling-Hammond ve Richardson’un (2009) profesyonel öğrenme üzerine incelemelerinde aktif öğrenimin, iş birliğinin, sürdürülebilir öğrenim çevrelerine katılımın, meslek pratiğine yönelik öğrenmenin geliştirilmesinin, şahsi ve kolektif sorumluluğun (Plummer, 2005) ve profesyonel öğrenmenin devam eden bir süreç olmasının tanımını yaptılar. Mayer (2005) öğretmen soruşturmasının ve araştırmasının profesyonel büyümede ve okul reformunda kritik bir önem arz ettiğini belirtiyor (Mayer, 2005: 161).

Profesyonel öğrenme eğitim uzmanlarının mesleki bilgi, beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeyi amaçlayan süreçlerin bütünüdür. Mesleki gelişme genel amaçlara ulaşmak için gerekli bilgi, beceri ve davranışları geliştirmeyi amaçladığından profesyonel öğrenmeden daha geneldir ve bu açıdan farklılaşmaktadır. Profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim eğitim ihtiyaçlarının tespiti açısından genellikle meslek içinde birbirinin yerine kullanılsa bile, literatür bu terimlerin her birinin ne anlama geldiğini ayırt eder (Mayer, 2011: 3). Profesyonel öğrenme, mesleki gelişme gibi işe yönelik öğrenme deneyimlerini artırarak bireysel ve kurumsal açıdan gerçekleşen her türlü eğitim faaliyetini kapsamaktadır. Pantić ve Wubbels (2010: 698), 'bilgi ve anlama, beceri ve yetenekleri ve öğretmenlerin inanç ve ahlakını içeren kapsamlı bir mesleki yeterlilik kavramı benimsemektedir.

Mesleki yeterlilik çok yönlüdür. Bir Avrupa Birliği çalışmasında Finlandiya Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (2009), sekiz öğretmen yetkinliği kümesi çerçevesinde farklı ülkelerin öğretmen eğitimi müfredat belgelerini incelemiştir. İşbirliği ve dayanışma, kalite güvencesi, hareketlilik, liderlik, devam eden ve hayat boyu öğrenme gibi yetkinlik grupları yaygın olarak görülürken, konu yeterliklerinin, pedagojik yetkinliklerin ve teori ile uygulamaların diğer gruplar olarak bütünleştirilmesinin tüm ülkelerin belgelerinde belirtildiği bulunmuştur. Balkan ülkelerinde yapılan bir başka çalışmada Pantić ve Wubbels (2010) ve Pantić, Wubbels ve Mainhard (2011) dört öğretmen yetkinliği grubunu belirlemektedir:

1. Kişisel değerlendirme ve mesleki gelişim,
2. Konu, pedagoji ve müfredat,
3. Eğitim sisteminin anlaşılması ve gelişimine katkı,
4. Değerler ve çocuk yetiştirme, diğer bir deyişle öğretim uygulamasında ortaya çıkan değerler ve ahlaki sorunlarla uğraşan rekabet (Tang vd., 2016: 56).

Profesyonel öğrenme, efektif ve sürdürülebilir, zamana ihtiyacı olan, gönüllülük esası ve soruşturma tavrı barındıran bir model (Tigelaar vd., 2005: 376) olarak tanımlar. Etkili mesleki gelişim ile ilgili araştırma literatüründe profesyonel öğrenme; içerik bilgisinin geliştirilmesine yönelik önemi vurgular; öğrenmeyi zaman içinde sürdüren, öğrenmeyi uygulamaya koyan ve takip ve destek sağlayan fırsatlarla sürdürülür aktif öğrenme; öğrenci öğrenimi ve çalışmalarının incelenmesi ve toplu katılım üzerine odaklanır (Garet vd., 2001; Yoon (2007); Ingvarson, Meiers ve Beavis (2005); Kennedy (1998); Kriewaldt (2008); Meiers ve Ingvarson (2005); Supovitz (2001); Thompson (2003); Timperley (2008); Timperley, Wilson, Barrar ve Fung (2007); Wilson ve Berne (1999); Mayer, 2011: 4).

Profesyonel öğrenme uygulamaları içine kişinin kapasitesinde meydana gelen (yani profesyonelce düşünce, bilgi, beceri ve zihin alışkanlıklarındaki değişiklikler) değişiklikleri ve kendi uygulamasında (kişinin günlük çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler yasalaştırılması) değişiklikler dâhil olabilir (Mayer, 2011: 3). Profesyonel Öğrenme mevcut uygulama geliştirmenin yanında öğretmen ve okul liderlerine farklı durumlarda iş uygulamaları arkasındaki teoriyi anlamak için yardım konusunda geniş uygulama stratejilerini ne zaman ve nasıl kullanmaya odaklanmalıdır.

Bu nedenle profesyonel öğrenmeye bunun için bakmak gerekir:

- Öğretmenleri ve okul liderlerini geleceği ile başa çıkmanın yanı sıra mevcut zorluklara karşı donatır,
- Eylem araştırması, soruşturma ve gelişmeler araştırmacılar olarak öğretmenleri teşvik eder,
- Öğretmenlerin ve okul liderlerinin üst düzey becerilerini geliştirilmesine ve hızla değişen ve hiper-bağlantılı dünyada ilerlemesine uyumunu sağlar.
- Öğretmenlere ve okul yöneticilerine, onların düşünmelerine meydan okuyan uygulamaları kendi teorilerini geliştirmek için onları teşvik ve bir dizi etkili pedagojik uygulamaların kullanımını teşvik ederek araştırmaları keşfetmek için desteklemek,
- Öğretmen ve okul liderini uygulamada yeniliğe teşvik etmektedir (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders, AITSL, 2012: 4).

Profesyonel, sahip olunan yeterlikleri en üst düzeyde kullanarak işini en iyi yapan kişi (Özden, 2001: 4); profesyonellik ise o alanda kabul edilen profesyonel standartlara uygun hareket etme (Schemel; 1997); profesyonel olmak ise, okul ortamında yetişkinlerin faaliyetlerini öğrencilerin refahını sağlayacak şekilde sürekli olarak geliştirmeye açık olması (Bakioğlu ve Bayhan, 2009: 6) olarak tanımlanmaktadır.

Profesyonellik, kişinin kendi profesyonel gelişimi ve değişimi ile ilgili sorumluluk alması; mesleki yeterlik, tarafsızlık, ahlaki açıdan bağlılık ve güven gibi birçok erdemleri de içeren kuralların tamamıdır. Genellikle profesyonellik de bir erdem ya da erdemler topluluğu olarak kabul edilir (Parkan, 2001; akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2009: 20).

Profesyonelliğin iki önemli özelliğinden birincisi, mesleki sınıflandırmanın 'meslek' yönü ve ikincisi 'mesleki nitelikler' boyutudur. Bu etik ve teknik sınıflandırmanın her biri ya da ikisini bir arada görmek mümkündür (Gewirtz ve diğerleri, 2009; Bakioğlu ve Bayhan, 2009: 13).

Ancak Evetts (2005), profesyonelliği üç farklı açıdan yorumlamaktadır;

1. Mesleki bir değer olarak,
2. İdeoloji olarak,

3. Mesleki değişim ve yönetim kontrolü olarak profesyonellik.

Profesyonelliğin yukarıda verilen üç farklı yorumundan birincisi bireysel düzey, ikincisi meslek olma süreci ve üçüncüsü mesleğin ve meslek üyelerinin ideolojisine yönelik düşünce olarak açıklanmaktadır (Bakioğlu ve Bayhan, 2009: 13).

Bir başka tanıma göre profesyonellik;

- Mesleki bilgi açısından sahip olunun uzmanlık,
- Meslek grubunun fedakârlık yaklaşımı ve
- Profesyonellerin mesleğe ait uygulamalarındaki kontrolü olarak tanımlar. Bu üç özellik profesyonellik için gereken platformu sağlamaktadır (Sachs 2000; akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2009: 32).

Literatürde farklı bir tanımda ise profesyonellik mesleki uygulamanın kalitesini açıklar; bu bir meslekte müşterilerle etik açıdan ilişkiler ve aynı mesleğin üyeleri olma açısından bilgi ve beceri sorumluluklarını birleştirmedeki davranış şeklidir. Morrow (1988)'da kişisel profesyonelliği tanımlarken, tutumlara vurgu yaparak, kişinin mesleğine adanmışlığını ve değerlerini kabul etme derecesi ile değişebileceğine dikkat çekmiştir (Hoyle, 1980; akt. Bakioğlu ve Bayhan, 2009: 272).

Profesyonel gelişim eğitimi, bir meslek mensubuna, mesleğine başladığı günden ayrılışına kadar geçen süre içerisinde daha başarılı olmasını sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacıyla yapılan planlı eğitim etkinliklerin tümüdür (Gültekin ve Çubukçu, 2008: 186). Profesyonel öğrenme de mesleki anlamda gelişmek amacıyla planlı düzenlenen eğitimleri kapsayan bir süreçtir.

Yönetim otoritesine sahip müdürlerin özellikle işlerini yürütürken profesyonel eğilimleri ve müdürlerin yönetim otoritesini profesyonel bir yaklaşımla kullanması profesyonel gelişim ve okul başarısının artmasının yanında öğretmen ve öğrenci motivasyonunda da çok önemlidir.

Profesyonel gelişim hakkındaki literatür geleceğe uzanan güçlü bir öğrenme çerçevesi vermekte (Darling-Hammond ve McLaughlin, 2011); süreklilik ve izleme imkânları sunmakta (Darling-Hammond ve Falk, 2013); öğrenme ihtiyaçları ve işe gömülü öğrenme (Zepeda, 2015); işleyişe özgü (Desimone, 2011); ve işbirliği, beyin fırtınası, yansıtma ve soruşturmayı desteklemektedir (Timperley, 2008). Ayrıca, Desimone (2011), tüm öğrenme desteklerini birbirine bağlamak için tutarlılık ve Zepeda (2016,

2017), öğretim denetimi, öğretmen değerlendirmesi ve mesleki gelişim amaçları ve niyetlerinin (öğretmen büyümesi ve gelişimi) birleştirilmesi konusunda karardır (Darling-Hammond ve McLaughlin, 2011: 81-92).

Okullar için öğretmen profesyonallzmi daha önemli olduğundan okul liderlerinin (güvensizlik) bürokratik yönetime karşı koymaları beklenmektedir. Okul liderleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü bir güven duygusunu geliştirmeye yönelik uygulamalarını yaygınlaştırmalıdır.

Profesyonel öğrenmenin ortak çalışmaya dayalı ve kanıt odaklı araştırma ve kritik tartışma destekli uzman katkısıyla oluşan bir model olduğu gözlemlenir (Deppeler, 2007: 69). Eğitim; özgüven sahibi, yeniliklere açık, sürekli öğrenen, teknolojiyi benimseyen, nitelikli üreten ve hizmet sunan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Profesyonel olarak her türlü gelişmeye yatırım öğretmenlerin birlikte çalıştıkları ve öğrendikleri, ayrıca etkili eğitim ortamında en iyi uygulamaları paylaştıkları ortak öğrenme alanı okulların oluşabilmesindeki anahtardır (GTCE, 2004).

Profesyonel öğrenmede aktif öğrenme teşvik edilerek okul merkezli bir profesyonel öğrenmenin sürdürülebilir, işbirliğine dayalı bir şekilde olması tavsiye edilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar, profesyonel öğrenmenin günlük bir şekilde devamlı olarak gerçekleştiği çalışma ortamında daha efektif olduğunu ve sonuçlarının uygulanabilir, iş birliği olduğunda da deneyimin daha verimli olduğunu belirtir. Literatürde profesyonel öğrenme mesleki gelişim ile paralel anlamda kullanılmaktadır. Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos (2009):

Öğrenci başarısı üzerindeki etki, mesleki gelişim etkinliğinin kritik bir göstergesi iken, mesleki gelişimin öğretmenlik bilgisi ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi de önemlidir çünkü bunlar öğrencilerin öğreniminde artışı destekleyen kendileri için faydalı sonuçlardır (DarlingHammond vd., 2009: 15).

Hayat boyu öğrenme ideali, toplumun tüm üyeleri gibi okul paydaşı olan öğrenenlerle de ilgilidir. Okul yöneticilerinin de kendilerini hayat boyu öğrenmeye adanması yönüyle okul paydaşlarına model olması gerekmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de sürekli öğrenmesi eğitimde yaşanan değişim ve gelişimlere ayak uydurmada önem arz etmektedir.

Profesyonel gelişme bireyin yeteneklerini, bilgisini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini bir uzman olarak geliştiren etkinlikler şeklinde tanımlanmaktadır. Gelişme, yalnızca öğrenilen mesleki uygulamaları değil aynı zamanda okul yönüyle öğretmenleri, öğrencileri ve diğer üyeleri içine alan aynı zamanda profesyonel gelişme ise birlikte geliştirilen uygulamaları ve yeni yöntemleri ve yaklaşımları da kapsamaktadır (OECD: *Organisation of Economical Cooperation and Development: Ekonomik İşbirliği ve Gelişme Örgütü*, 1998: 18). Profesyonel öğrenme profesyonel gelişim için ön şart kabul edilmektedir. Profesyonel gelişme için dört gelişmenin sonucunda oluşturulan yeni ortak düşünce modeli; eğitimcilerin profesyonel gelişmesinde geleneksel yöntemlerin anlamsız ve etkisiz olduğu konusundaki oluşan genel yargının önüne geçmenin yolu olarak profesyonel öğrenmeyi kolaylaştırmak için farklı yolların benimsenmesine katkı sağlayan araştırmalardır (İnceçay, 2007: 56-57).

Okul yöneticilerinin de değişim için çağın gereklerine uygun, donanımlı ve nitelikli hizmet vermelerini sağlamak için yeni nitelikler ve yeterlikler kazanmaları beklenmektedir. Geçmişte asli mesleki eğitimin, öğretmenin öğretim kariyeri boyunca yeterli olacağı düşünülürken; bugün öğretmen öğrenme ve eğitiminin tüm kariyerleri boyunca devam etmesi gerektiği görüşüne bırakmıştır (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010: 133). Bu görüş öğretmenlerin lideri ve okulun yöneticileri için de geçerli olmalıdır. Okulların çağın getirdiği toplumsal farklılıklar sonucunda değişen ihtiyaçlara cevap vermek için yöneticilerin de kariyerleri süresince öğrenmesi ve eğitimlerini sürdürmeleri beklenmektedir. Desimone (2011) etkili mesleki gelişim özellikleriyle ilgili fikir birliğine varılmasını önermiştir:

- İçerik odaklanma: Mesleki gelişim uygulamaları içeriğe ve içeriği öğrenmeye odaklanmalı.
- Aktif öğrenme: Öğretmenler, geribildirim alma ve gözlem, uygulamalarını analiz etme gibi katılım fırsatlarına sahip olmalı.
- Tutarlılık: Mesleki gelişim faaliyetinde öğrenilenler geçmiş mesleki gelişimler, bilgi, donanım ve eğitim politikaları ile tutarlı olmalı.
- Süre: Mesleki gelişim etkinlikleri sürekli olmalı.
- Toplu katılım: Aynı zümre veya okul öğretmenleri, etkileşimli öğrenme topluluğu oluşturmak için birlikte mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalıdır.

Bu özellikler "bilgi, uygulama ve daha az ölçüde öğrenci başarısı değişiklikleriyle ilişkilendirilmiştir" (Desimone, 2011: 69). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri okul

yöneticilerinin mesleki gelişimlerine ışık tutması açısından önemlidir ve okul yöneticilerinin gelişimleri ile ilgili göz önünde bulundurulmalıdır.

MetLife Foundation (2001) tarafından desteklenen ve öğrenci başarısını arttırmayı hedefleyen profesyonel öğrenme ile ilgili geliştirilen standartlar Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. Profesyonel Öğrenme Standartlar

PROFESYONEL ÖĞRENME STANDARTLARI			
Tüm öğrenciler için eğitimcinin etkililiğini ve sonuçlarını arttıran profesyonel öğrenme.	Öğrenme Toplulukları: Eğitiminin etkililiğini ve sonuçlarını tüm öğrenciler için arttıran mesleki öğrenme, sürekli iyileştirme, toplu sorumluluk ve hedef uyumluluğu konularındaki toplulukları öğrenirken görülür.	Liderlik: Eğitiminin etkililiğini ve sonuçlarını tüm öğrenciler için arttıran profesyonel öğrenme, kapasite geliştiren, savunucusu olan ve profesyonel öğrenim için destek sistemleri oluşturan usta liderleri gerektirir.	Kaynaklar: Eğitimcilerin etkililiğini ve sonuçlarını arttıran mesleki eğitim, tüm öğrenciler için, öncelikle eğitmeni öğrenimi için kaynakların önceliklendirilmesini, izlenmesini ve koordine edilmesini gerektirir.
Veri: Tüm öğrencilere eğitimcinin etkinliğini ve sonuçlarını arttıran profesyonel öğrenme, mesleki öğrenmeyi planlamak, değerlendirmek ve değerlendirmek için çeşitli kaynaklardan ve öğrenci, öğretim görevlisi ve sistem verilerini kullanır.	Öğrenme Tasarımları: Eğitiminin verimliliğini ve sonuçlarını arttıran mesleki öğrenim, tüm öğrencilerin kuramlarını, araştırmalarını ve insan öğrenim modellerini kendi Amaçlanan sonuçları.	Uygulama: Eğitiminin etkililiğini ve sonuçlarını tüm öğrencilerin uygulayıcılarına arttıran profesyonel öğrenme, değişim üzerinde araştırma yapar ve uzun vadeli değişim için mesleki öğrenimin uygulanmasına destek sağlar.	Sonuçlar: Tüm öğrenciler için eğitici etkinliğini ve sonuçlarını arttıran profesyonel öğrenme, eğitimcinin performansı ve öğrenci müfredat standartlarıyla uyumlu hale getirir.

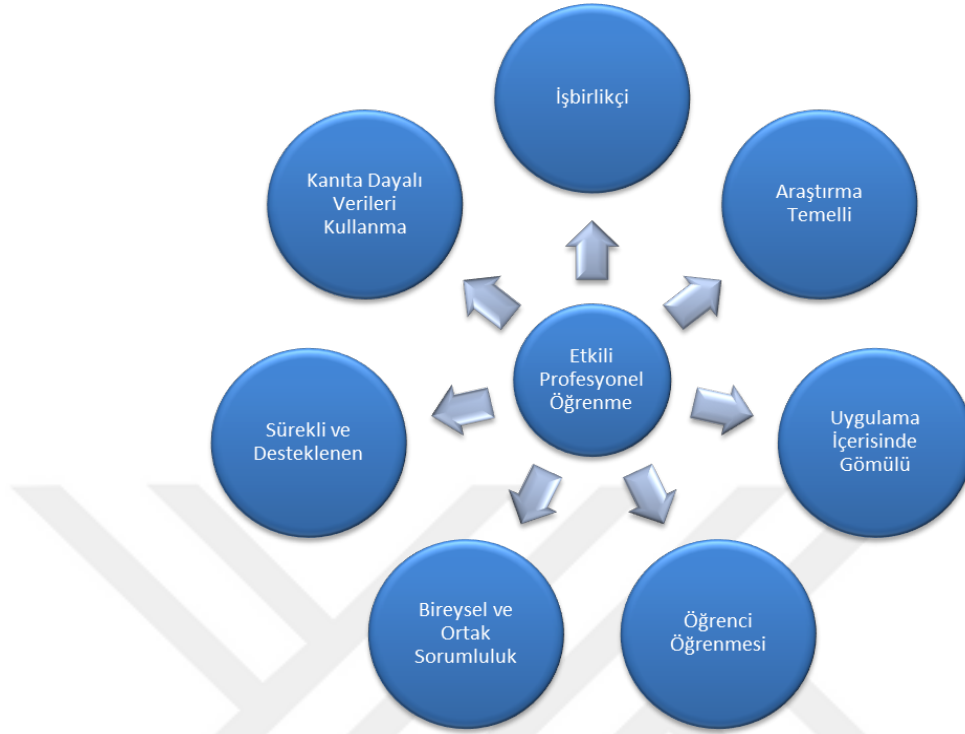
Kaynak: Standards for Professional learning, Quick reference guide, learning forward, MetLife Foundation, 2001: 2

Profesyonel öğrenme standartlarının başarılı uygulanması okullarda eğitimcileri daha etkin hale getirecek ve öğrenci başarısını arttıracaktır (MetLife Foundation, 2001: 2). Profesyonel öğrenme standartları, profesyonel öğrenme politikalarını belirlemek ve

uygulamayı şekillendirmek üzere tasarlanmıştır. İyileştirme, başlangıcı veya sonu olmayan sürekli bir süreçtir. Profesyonel öğrenme, eğitimcinin etkililiğini ve sonuçlarını tüm öğrencilere artırmak için her türlü çabanın temelini oluşturduğundan, kalitesi ve etkililiği çok önemlidir. Standartlar, politika belirleme, düzenleme, sağlama, kolaylaştırma, yönetme, katılımcılık, izleme veya izleme gibi konularda görev yapan bireylerin, ekiplerin, okul ve okul sistemi personelinin, kamu kurum ve görevlilerinin ve kâr amacı gütmeyen ve kar amacı gütmeyen derneklerin veya organizasyonların çabalarını yönlendirecek. Tüm öğrenciler için eğitimcinin etkililiğini ve sonuçlarını arttırmak için profesyonel öğrenmeyi ölçmek. Bu standartlar, mevcut uygulamanın durumu ne olursa olsun profesyonel öğrenmede etkinliğin artmasına yol açan diyalog, tartışma ve analiz teşvik eder. Çeşitli eğitimcilerin standartları etkili profesyonel öğrenme konusundaki anlayışlarını derinleştirmek için nasıl kullanabilecekleri ve tüm eğitimciler için profesyonel öğrenmeyi nasıl güçlendirecekleri konusunda birkaç öneri ve profesyonel öğrenme için (Learning Forward, 2011) daha kapsamlı bir standartlar listesi sunar.

Profesyonel öğrenme, daha yaygın olarak mesleki gelişim olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için kullanılan stratejidir. Öğrenme yoluyla öğretmenlere ve okul yöneticilerine yeni bilgi ve yeni uygulama sağlayacak becerileri kazandırmak; sırayla öğrencinin öğrenmesinde gelişmelere katkı sağlayan geliştirilmiş yollar ile mümkün görülmektedir. (Spillane, Healey and Parise, 2009: 413).

Şekil 2. Etkili Profesyonel Öğrenme



Kaynak: Etkili Profesyonel Öğrenme; Department of Education and Training, 2005: 18; akt. Dervişoğulları, M. 2014: 42.

Eğitim sisteminin rolü, öğretmenlere ve liderlere okullarda profesyonel öğrenmeye katılabilecekleri yüksek kaliteli fırsatlar sunan bir sürekli gelişim kültürünü geliştirmeye yardım etmektir (Department of Education and Training, 2005: 12). Okul yöneticilerinin de okullarında bu kültürün devamlılığı ve mesleklerinde gelişmesi için sürekli öğrenmeleri gerekmektedir. Okulların ortak hedefi olan başarı ve gelişme, profesyonel öğrenme ve gelişme ile ortaya çıkan bir süreçtir. Bu süreçte öğrenene odaklı bir bakış açısının; bireyin özelliklerini ve rollerini, örgütsel kültürü, meslektaşları, liderliği; profesyonel öğrenmenin ve gelişmenin kalitesine etki eden faktörler olarak tanımaya ihtiyacı olacaktır (Day, 1999: 3). Okul yöneticilerinin bireysel özellikleri, yönetsel rolleri ve liderlik özellikleri ile meslektaşları ile işbirliği okulun öğrenme kültürü profesyonel öğrenme ve gelişme için gereken faktörleridir.

Yöneticiler için profesyonel gelişmenin, eğitimde yeniliğin ve öğretimsel açıdan gelişmenin temelinde esas olduğu konusunda giderek büyüyen bir görüş birliği

bulunmaktadır. Başarılı bir profesyonel gelişmenin bazı özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Başarılı bir profesyonel gelişme okul içi uygulamalara odaklanmaktadır.
- Öğretmenleri somut uygulamaya yönlendirmektedir.
- Gözlem, eleştiri ve yansıtma için fırsatlar sunmaktadır.
- Okul içi destek ve işbirliği fırsatları sağlamaktadır (Elmore ve Burney, 1999: 263). Okul yöneticilerine yönelik profesyonel gelişim uygulamalarında da bu özelliklere dikkat edilebilir.

Okul gelişimi için bir strateji olarak profesyonel öğrenmeye ilişkin pek çok çalışma olmasına rağmen okul yöneticileri için profesyonel öğrenmeye çok az ilgi göstermiştir. Birkaç yeni çalışma hariç (Knapp, Copland ve Talbert 2003; Leithwood vd., 2004; Leithwood, vd., 2006; Hallinger, 2009), okul liderliğini gerçekleştirmek için gereken bilgi ve uzmanlık konusuna çok kısa süreli fırsat verilmiştir. Ayrıca, okul liderlerinin öğrenme fırsatları üzerinde literatür nadiren okul müdürü konu olmuş genellikle bu konuda araştırma yapmaya kimse cesaret etmemiştir (Spillane, Healey ve Parise, 2009: 408). Okulların kalitesi mesleki alan bilgisine hakim olan profesyonellerin öğretim süreçlerinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar tüm öğrenme etkinliklerinde daha başarılı olmasına bağlı olabilir. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki anlamda profesyonel gelişme ihtiyaçları araştırma ve uygulamalarını daha da önemli hale getirmektedir. Sürekli profesyonel gelişme okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca devam etmelidir.

Profesyonel öğrenme çeşitli şekillerde düşünülebilir ve hem okul lideri resmi öğrenme fırsatları ve hem de okul liderinin iş başında öğrenme fırsatlarını içerebilir (Spillane vd., 2009: 411). Eğitim sisteminin genelindeki etkileri incelendiğinde öğrenmeyi kolaylaştırma ya da tersine engelleme potansiyeli vardır. İnfomal öğrenmeyi kolaylaştırmaya yardımcı olmak için sistem çapında resmi eğitim sağlama olanakları kullanılmalıdır. Aynı zamanda, daha geniş kapsamlı eğitim reformu çerçevesinde liderlik öğrenimi ve pratik uygulaması üzerinde bir kolaylaştırıcı olarak hareket etmesi gerektiği yönünde ortak bir yönetici algısı olduğu görülmüştür (Wilson ve Xue, 2013:812). Sadece formal ve infomal öğrenme fırsatları sunmanın profesyonel öğrenme ve gelişme için yetersiz olduğu, yöneticilere yönelik seçme ve atama

sisteminin de öğrenme ve gelişmeyi kolaylaştırıcı, teşvik edici özelliklere sahip olması gerektiği anlaşılabilir.

2.7.1. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Fırsatları

Eğitim sisteminde yaşanan değişim pek çok zorluğu, engeli de sonuç olarak getirmiştir. Müfredatta yaşanan değişiklikler, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini, öğrencilerin de yaşanan değişime ayak uydurmalarını yani sonuç olarak okulun kendini her yönüyle değişmesini zorunlu kılmıştır. Yöneticiler ve öğretmenlerin kendi aralarında da öğretimlerindeki niteliği ve kendi profesyonel gelişimlerini ilerletmek için okulda iletişim sürecinde meydana gelebilecek zorlukları tanımaları gerekmektedir (Bakioğlu, 1998: 15). Yaşanan hızlı değişimden kaynaklanan zorluklarla başa çıkmak için okul yöneticiliği alanında da kaliteli ve etkili bir değişim hızına ulaşılabilmesi, yeni eğitim politikaları ve programlarının hayata geçirilmesine bağlı görülmektedir. Okulların dönüşümünü kolaylaştıracak en önemli unsur okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, mesleki öğrenmelerine yönelik yeni imkânlar sunulmasıdır. Uluslararası karşılaştırmalı eğitim araştırmaları incelendiğinde eğitimde başarılı ülkelerin liderlere yönelik öğrenme fırsatları sundukları görülmektedir; Çin son dönemde eğitim sorunlarını tespit edip, yeni uygulamaları hayata geçirmiştir. Liderlere sunulan öğrenme fırsatları iki kategoride toplanmaktadır: Birincisi, kurumsallaşmış, bürokratik, müfredat gündemi tarafından yönlendirilen ve niteliklerin ödüllendirilmesiyle resmi olarak tanınan türden hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kursları için formal öğrenme fırsatlarıdır (Merriam vd., 2007: 29). İkincisi, eğitmen tarafından yönlendirilen programlardan bağımsız olarak gerçekleştirilen informal öğrenme fırsatlarıydı. Bu literatürde 'yansıtıcı uygulayıcı' (Schön, 1987) ve 'genişletilmiş mesleki' (Hoyle, 1974) kendi kendine yönlendirme, kasıtlı, bilinçli öğrenme olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu, daha pratik öğrenme yoluyla veya tesadüfen ortaya çıkan bir durum (Marsick ve Watkins, 1990) ve "uygulama toplulukları"nda gömülü (Lave ve Wenger, 1991) bir "yerleşik" sosyal süreç olabilir (Wenger, 1998: 805). Bu da resmi olmayan mesleki ağlar vasıtasıyla meslektaşlarınızla birlikte çalışmanın öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak okul yöneticilerine resmi öğrenme fırsatlarının sunulması sağlanarak istenilen dönüşüm kolaylaştırılabilecektir (Wilson ve Xue, 2013: 805).

Formal öğrenme kadar informal öğrenme fırsatları da aynı araştırma sonucunda kayıt dışı görünüm ile tespit edilmiştir. Kayıt dışı öğrenmenin iki geniş ayrılmaz ve bağlantılı alt kategorisi tespit edilmiştir: Kişisel yönlendirmeli öğrenme ve mesleki uygulamaya dayalı gruplara katılım yoluyla sosyal öğrenme. Kendiliğinden öğrenme, özellikle okul liderliğine hazırlık amacıyla bilgi edinmeyi ve okul müdürü olduktan sonra kişisel liderlik tecrübesi üzerine bir düşünce birleşimi yoluyla ifade edilmiştir. İkinci öğrenme aracı mesleki profesyonel topluluklara katılım yoluyla yerleşik sosyal öğrenme için fırsatlardır. Bu tür topluluklar hem okullarda hem de okullar arasında kayıt dışı liderlik destek ağları olarak görülür (Wilson ve Xue, 2013: 807).

Mesleki gelişim fırsatları ilk önce başkalarının fikirleriyle başlar, öğretmenlerin bildiklerini reddederler. Öğretmenlerin uygulamasından başlamak, öğretmenleri sohbet ortamına davet ederek onları eleştirmeye, öğrenmeye ve repertuarını genişletmeye açar. Mesleki öğrenmeye böyle bir yaklaşım, öğretmenin kendi öğrenmesinin sürücüsü olarak önem taşır (Koster, Dengerink, Korthagen ve Lunenberg, 2008). Bu yaklaşımda mesleki gelişim şu şekilde anlaşılır:

Çoğu öğretmenin hayatta kalmayı öğrendiği deneyimlenen büyük ölçüde özel, yardım olmadan öğrenme, sınıflarda ve okullarda yetkinleşmekte ve gelişmektedir; Hem de okullarda informal gelişim fırsatları ve dâhili ve harici olarak üretilen hizmet içi eğitim ve öğretim faaliyetleri yoluyla elde edilen daha resmi "hızlandırılmış" öğrenme fırsatları (Day, 1999: 2-3; akt. Campbell vd., 2013: 212).

Algılanan öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada araştırma katılımcıları öğrenme ihtiyaçlarını karşılarken üç ana kategori belirlediler:

- Resmi eğitim programları vasıtasıyla resmi öğrenim sağlanması,
- Resmi olmayan öğrenme fırsatları ve
- Daha geniş sistemik bağlamsal faktörlerin etkisi (Wilson ve Xue, 2013: 807-808). Okul yöneticileri için düzenlenecek profesyonel öğrenme faaliyetlerinin belirlenmesi için öncelikle öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen programların başında hizmet içi eğitimler gelmektedir. Profesyonel öğrenme fırsatlarından bir diğeri yüksek lisans programlarıdır. Ancak resmi öğrenme programları okul yöneticilerinin genel yönetimsel görevlerini yapmalarını kolaylaştırırken iş başında yaşadıklarına yönelik

herhangi bir formal öğrenme fırsatı bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin etkililiğini arttırmada verilen hizmet içi eğitimlerin etkili olması için şu üç şartı taşıması gerektiğini belirtilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin en iyi yöneticinin hangi özellikleri taşıması gerektiği bilinerek, bu davranışları kazandıracak gelişim safhalarına sahip içerikte bir eğitim programı olması.

2. Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitimin, katılan yöneticilerin eğitime başlarken ki seviyelerini tespit edecek süreçlere sahip olması.

3. Okul yöneticilerinin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarındaki başlangıç seviyelerinden eğitimle birlikte hangi seviyeye geldiği, artışın hangi seviyede olduğunun bilinmesine uygun olması okul yöneticilerinin etkililiğini arttırmada verilen hizmet içi eğitimlerin verimli olması için gerekli şartlar olarak belirtmiştir (Leithwood, Stanley ve Montgomery, 1984; akt. Özcan ve Bakioğlu, 2010: 202).

Okul liderlerinin profesyonel öğrenme fırsatları için, öğretmenlerin öğrenme fırsatları olan hizmet içi eğitim, sınıf öğretmenliği ve öğrenci başarısının özellikleri arasında bazı ilişkilerin olduğuna dair kanıt sunmaktadır. (Cohen ve Hill 2002; Darling-Hammond, 2000; Hill, 2007; akt. Spillane vd., 2009: 409). Okul gelişimi için bir strateji olan profesyonel öğrenmeye ilişkin pek çok çalışma olmasına rağmen okul yöneticileri için çok daha az dikkat edilerek çalışma yapılmamıştır. Yeni yapılan birkaç çalışmada okul liderlerine gereken bilgi ve uzmanlık için kısa süreli öğrenme fırsatları olarak sunulmuştur. Ayrıca, okul liderlerinin öğrenme fırsatları üzerinde literatürde istisnalar hariç hiç kimse okul müdürlerinin öğrenme fırsatlarını dikkate almaya cesaret edememiştir.

Okul reformcularının çoğu, okul yöneticileri için mesleki hazırlık ve geliştirme programlarının gücüne inanmaktadır. Bu çalışma okul liderlerinin bir bölümünde öğrenme sağlamak için potansiyel olduğu ama onların yapma isteklerinin bir dizi faktörlerin olmasına bağlı olduğunun altını çizmektedir. Resmi olarak okul liderlerinin öğrenme fırsatlarını sağlamak için isteyerek tasarlanmış atölye çalışmaları ve kursları araştırmacılar ve politika yapıcılar tarafından mesleki gelişim olarak tanımlanmaktadır (Spillane vd., 2009: 410).

Öğrenme fırsatları olarak okul personeli arasında koridorda veya planlı oturumlarda veya arkadaş toplantılardaki paylaşımlar gibi çalışırken ortaya çıkan sosyal etkileşimlerden kaynaklanan hizmet içi eğitimlerin hepsi tanımlanmaktadır. Hizmet içi terimi bu sosyal etkileşimlerin birincil amacının liderin öğrenmesini sağlamak için zorunlu olmadığını göstermek için kullanılır. Okul müdürü olarak resmi belirlenmiş liderlik pozisyonundaki okul personeli, okul yöneticisi olarak müdür yardımcıları ve müfredat yöneticileri olan zümre başkanları veya takım liderleri kastedilmektedir. Resmi olarak belirlenen okul yöneticilerinin resmi öğrenme fırsatları, farklılıkları ve benzerlikleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Müfredat ve eğitim, örgütsel gelişim, hizmet içi öğrenme fırsatları gibi. Resmi öğrenme fırsatları; örgün mesleki gelişim fırsatları ve hizmet içi öğrenme fırsatlarını kapsamaktadır. Okul liderliği ve yönetim eğitiminin iki yönü vardır; liderlik yönü ve uygulama yönü. Okulları yönetme ve liderlik etmede okul müdürünün (müdür yardımcıları ve öğretmen mentorlar dâhil) bu iki görevin çok ötesinde sorumluluk üstlenmesini kastetmektedir. Liderlik görevleri okul personeli arasında dağıtılmakta ancak resmi olarak liderlik tanımı içinde yer almamaktadır. Buna ek olarak, dağıtılmış bir bakış açısı liderlik ve yönetim uygulaması, durumlarının aracılığı ile okul liderleri ve takipçileri arasındaki etkileşimlerin çerçevesindeki uygulamada bir ürün olarak ön plana çıkmaktadır (Gronn 2002; Spillane 2007; Spillane, Halverson, and Diamond 2004; akt. Spillane, Hailey, Parise, 2009: 411). Bu çerçeve içinde, sosyal etkileşime dikkat sadece bireysel lider eylemleri değil, okul liderliği ve yönetimi çalışmasında kritik bir unsurdur. Bu yazıda okul liderlerinin öğrenme fırsatları sadece okul müdürü için değil resmi olarak belirlenen diğer okul liderleri için de ele alınmaktadır. Resmi belirlenen liderlerin eylemleri yanında onların iş başındaki sosyal etkileşimleri de öğrenme fırsatı olarak görülmektedir.

ABD Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu, 2015 yılında eğitim liderleri için profesyonel standartlar geliştirmişlerdir. Kurul, eğitim liderlerinin yüksek çalışma hızı, işin karmaşıklığına, sorumluluklarına ve acımasız baskısına işaret eder ve böyle bir dönüş, öğrencinin öğrenmesi için gerekli iyileştirme çalışmalarını alandan çıkarabileceğine dikkat çeker. İster yeni başlayanlar veya mesleğin emektarları olsun, eğitim liderleri dramatik bir şekilde değişen bir konuda başarılı olmak için desteğe ihtiyaç duyduklarını açıklar. Standartlarda ifade edilen işin niteliği ve özellikleri, yüksek kaliteli mesleki gelişim fırsatları için bir temel oluşturur; böylece eğitim

liderleri, çalışmalarında mükemmel olma yeteneklerini sürekli geliştireceğini ve rafine edeceğini (Professional Standards for Educational Leaders, 2015: 6) taahhüt eder. Bu standartlara yönelik okul yöneticileri için eğitim liderleri geliştirme programlarını düzenleyerek öğrenme ve gelişme fırsatları oluşturur.

Spillane vd., (2009: 412), resmi öğrenme fırsatlarının dört kategoride toplandığını ifade eder;

- Müfredat ve öğretim,
- Değerlendirme,
- Örgütsel gelişim,
- Okul toplumu.

Okul yöneticileri için öğrenme fırsatları aynı zamanda örgün fırsatlar olarak ifade edilmiştir: Müfredat ve Öğretim;

- Okulun öğretim programını düzenleme
- Okulunuzun okuma/dil sanatları, müfredat ve materyal
- Okulunuzun matematik müfredatı ve materyalleri
- Okuma/dil sanatları eğitimi geliştirmek için özel yöntemler
- Matematik sanat eğitimi geliştirmek için özel yöntemler
- Bireyselleştirilmiş eğitim ya da adaptasyon
- Okuma/dil sanatları bilgisi
- Matematik bilgisi

Değerlendirme;

- Sınıf eğitimi gözlemlemek ve izlemek
- Teşvik standartlara dayalı öğrenme
- Öğrencinin öğrenmesini değerlendirmek için yeni prosedürler

Örgütsel Gelişim;

- Bir okul misyonu veya paylaşılan vizyon geliştirmek
- Planlama stratejileri

- Gruplar ya da takım ile verimli çalışmak
- Ortak karar verme teşvik

Okul Toplumu da;

- Veli katılımının iyileştirilmesi
- Okul-toplum ilişkilerini geliştirmek
- Fon arttırma/hibe yazma olarak şekillenmiştir (Spillane vd., 2009: 412-413).

Okul yöneticileri resmi ya da iş başında hangi alanda olursa olsun öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır. Okul liderinin öğrenme fırsatları diğer okul personelinin öğrenmesi ve gelişmesine olumlu yansiyacaktır. Örgün ya da resmi yani hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler öğrenme ihtiyacına kısmen cevap veren faaliyetlerdir. Bu faaliyetler okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer personelin öğrenmesine ve okulun gelişmesine yönelik önemli faktörlerdir. Yerinde öğrenme, gözlem, koçluk, yapı, modelleme, eylem öğrenme setleri ve uygulama üzerinde düşünme fırsatları yoluyla desteklenir. Mesleki ağların ve iletişim topluluğunun aktif üyeleri böylelikle ortak sorunlara ortak çözümler bulmak için işbirliği içinde çalışabilir (Pickering vd., 2007; akt. Wilson ve Xue, 2013: 801). Bu araştırma sonucunda seçkin okul müdürlerinin katılımı ile atölye çalışmaları, ağ oluşturma fırsatı ve başarılı okul ziyaretleri de dahil olmak üzere program sunumunda daha ilerici ve yenilikçi yaklaşımlara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Kayıt dışı öğrenmenin iki geniş ayrılmaz-bağlantılı alt kategorisi belirlendi: Kişisel kişisel yönlendirmeli öğrenme ve mesleki uygulama topluluklarına katılım yoluyla yer alan sosyal öğrenme. Kendini yönlendiren (kendiliğinden) öğrenme, özellikle okul liderliğine hazırlık amacıyla bilgi edinme ve okul müdürü olduktan sonra kişisel liderlik deneyimi üzerine bir düşünce kombinasyonu yoluyla ifade edildi. Mesleki profesyonel topluluklara katılım yoluyla yerleşik sosyal öğrenim için fırsatların önemi vurgulandı. Bu tür topluluklar hem okullarda hem de okullar arasında kayıt dışı liderlik destek ağları olarak görülmektedir.

Öğrenmeyi okul bağlamlarına ve gerçek sorunlara bağlama; program tesliminde mentor ve eleştirel arkadaş olarak eğitilmiş ve tecrübeli müdürleri önemli ölçüde kapsar; çeşitli ihtiyaçları karşılamak için esneklik sağlanması; devam eden işbirliğini teşvik etmek için paylaşım, yansıtma, kohort bağlama ve ağ oluşturma için çoklu

fırsatlar sunmak; okul liderlerinin mevcut becerileri, değerleri ve bilgilerini tanımak ve bunlara saygı duymak; anlamlı değerlendirme sistemlerinin uygulanması (Walker ve Dimmock, 2006). Okul yöneticileri birbirleri için önemli profesyonel öğrenme fırsatı olarak paylaşım, yansıtma, ağ oluşturma ile mentorluk ve eleştirel arkadaşlık aracılığıyla tecrübelerin ve bilgilerin aktarılması görülmektedir.

Değişen dünya Şartları karşısında okul yöneticilerinin istenilen liderlik becerilerini edinmeleri, etkili ve başarılı bir eğitim yöneticisi olabilmelerinin yanında okullarını etkili bir Şekilde yönetebilmeleri, ancak standart eğitim programları aracılığıyla ve iyi yetiştirilmeleri ile mümkün olabilir. Okul yöneticileri, formal ve informal her türlü profesyonel öğrenme araçlarını kullanarak gelişim fırsatlarını iyi değerlendirmelidir.

2.7.2. Profesyonel ğrenme Modelleri

Günümüzde okul yöneticileri eğitim lideri olarak yeteneklerinin farkında olan, etkin düşünebilen, yapıcı eleştirebilen, hatalarını düzeltebilen, yeni ve iyi bir öğrenme modeli sunabilen kişiler olmalıdır. Okul yöneticisi olarak değişen ve dönüşen koşullara uyum sağlayabilmek için donanımlı olmaya çalışan ve niteliklerini, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeyi zorunluluk olarak görmelidirler. Bu yüzden okul yöneticilerinin seçilmesi ve kariyer planlaması önemli hale gelmektedir. Her okul yöneticisinin kendine ait mutlaka bir kariyer planlaması bulunmaktadır. Kariyer gelişimi aslında kişisel gelişimdir. Kişisel gelişim yöneticinin kendini iyi tanınması ve gelişmesini sağlayacak öğrenme modellerine bağlıdır.

Profesyonel ğrenme yetişkin öğrenciler olan okul liderleri ve öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmede ve öğrenme ve refah ile etkileşimini iyileştirmede karşılaştıkları zorlukları gidermek ve bunlara adapte olmak için öğrenmeye katılımlarında yardımcı olduğu zaman pratikte en ilgi çekici ve en büyük etkiye sahip olabilir. Bu nedenle profesyonel ğrenme Şöyle değerlendirilebilir:

- Uzun vadeli hedeflere ve sonuçlara ulaşmak için öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada ğretmen ve okul liderlerini destekleme,
- Kendi uygulamaları konusunda varsayımları zorlayarak, sorunlara yeni, kalıcı çözümler bulmak için öğretmenlerin ve okul liderlerini teşvik etme,
- ğrenme, ğretme ve etkili liderlik üzerinde güncel araştırmalara dayanma,
- Sistem ve okul hedeflerine, girişimlere yakın bağlantıda olma,

- Tecrübe, güçlü bilgi, kariyer ve yetişkin aşamasındaki öğrenci hedefleriyle eşleşme,
- Gerektiğinde kullanılabilirlik (AILTS, 2012: 4).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlayacak birçok profesyonel öğrenme modeli sunmaktadır. Ancak okul yöneticilerine yönelik bu alanda yeterli ilgi gösterilmemiştir. Bu yüzden aşağıda verilen öğretmenlerin profesyonel gelişim modelleri okul yöneticileri için ışık tutacaktır;

- Standartlaşmış öğretmen profesyonel gelişimi,
- Okul merkezli öğretmen profesyonel gelişimi
- Bireysel öğretmen profesyonel gelişim modelleri en popüler olan sınıflandırmadır (Dervişoğulları, 2014: 32).

Okulda oluşturulacak iyi bir profesyonel gelişme kültürü hem öğrenmesi için önemlidir hem de çalışanları geliştirme politikası açısından etkilidir. Bu yapılırken eğitim yöneticilerinin dikkat etmeleri gereken bazı hususlar vardır. Bunlar,

- Profesyonel gelişme (hayat boyu)'nin kabulü,
- Sürekli öğrenmenin önemini fark etme,
- Farklı öğrenme etkinliklerine ulaşma,
- Profesyonel gelişmeye yönelik danışmanlık ve uzman desteği,
- Yansıtıcı-derin düşünme ve gelişme isteği,
- Çalışanları motive etme, adil değerlendirme ve ödüllendirmeyi kapsar (Blandford, 2000: 9).

21. yüzyılda okul müdürlerin etkili olması, istenilen değişikliği sağlaması için işbirliği yapması ve okul kültürü oluşturmadaki liderlik payı ve mesleki gelişim özelliklerine sahip olması gerekmektedir.

Okul yöneticisinin okulda daha iyi bir öğrenme ortamı hazırlamak için yapması gerekenleri şu şekilde sıralanır:

- Çalışanın özgüven ve motivasyonunu artırma,
- Yönetim ile çalışan ilişkilerini geliştirme,

- İhtiyaç olan alanlarda bilgi, beceri ve davranış kazandırma önlemi alma,
- Bireyin geleceğe, yenilik ve değişime hazırlanması ve uyum sağlaması,
- Bu özelliklerin sürekli ve önceden öngörölmüş bir hedefe yönelik plânlı bir şekilde yapılmasıdır (Tınaz, 2000: 14).

Yukarıda belirtilen hususlar okul öğrenme ortamına yönelik okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapması gerekenleri vurgulamaktadır. Eğitim yöneticisinin öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunda ve öğrenmeye istekliliklerindeki etkisinin büyük olduğudur. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin öğrenmesinde paylaşılan vizyonun ve saygı temelli ilişkilerin ve anlayışlı olmanın önemini bilmelidirler. Bunlar yetişkin öğrenmesini besleyen kültürün önemli unsurlarıdır. Etkili öğrenme ve birlikte problem çözme okulda paylaşımı ve işbirliği kültürünü destekler. Öğretmen ve öğrenciler büyük bir örgütün parçası olduklarını ve kurumsal değerlerin yaratılmasına yardımcı olduklarını hissettiklerinde daha istekli öğrenirler. Okullar, velilerin ve eğitim ile ilgili herkesin işbirliği içinde her işe katılmasında daha etkili olurlar. Bu şekilde okulun gelişmesi önemlidir ve bu öncelikle de okul yöneticisinin sorumluluğundadır.

Gaible ve Burns (2005: 19) profesyonel gelişim modellerini üç genel başlık altında farklı avantaj ve dezavantajları ile birlikte ele almıştır: Profesyonel Öğrenme Modelleri:

- Standartlaşmış öğretmen profesyonel gelişimi programları
 - Okul merkezli öğretmen profesyonel gelişimi programları
 - Bireysel ya da öz yönetimli öğretmen profesyonel gelişimi programları
- Aksiyon Araştırması
Öğrenci Çalışmasının İncelenmesi
Çalışma Grupları
Vaka Tartışmaları
Akran Gözlemi
Ders Çalışması.

Yönetici ve öğretmenlerin okulların amacı öğrenci öğrenmesi, başarısı ortak düşüncesidir.

Genel olarak öğrencilerin öğrenip öğrenmemesini gösteren en önemli faktör öğretim kalitesi ile öğretim kalitesinin de sürekli profesyonel öğrenme yoluyla geliştirilebileceği bilinmektedir. Bugün, sürekli profesyonel öğrenme için en etkin olması beklenen kişi okulun lideri olan yöneticidir. Çünkü değişimin bireysel öğrenme ile okulda yöneticiler ile başlayarak öğretmenlerin profesyonel öğrenmeyi davranışa dönüştürmesi ile devam etmesi beklenmelidir.

Öğretmenlerin profesyonel yeterlikleri üzerine ‘bilgi ve anlama, beceri ve yetenekleri ve inanç ve ahlakını kapsamlı bir mesleki yeterlilik kavramını benimsemektedir (Pantic ve Wubbels; 2010: 698). Bu kavram öğretmenlerin mesleki öğrenmesinin, mesleki uygulamasının kavramsal ve pragmatik yönündeki yetkinlik gelişimini kapsadığını ima etmektedir. Mesleki yeterlilik çok yönlüdür. Bir Avrupa Birliği çalışmasında Finlandiya Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (2009: 57), sekiz öğretmen yetkinliği kümesi çerçevesinde farklı ülkelerin öğretmen eğitimi müfredat belgelerini inceledi. Mesleki yeterlilik çok yönlüdür. İşbirliği ve dayanışma, kalite güvencesi, hareketlilik, liderlik, hayat boyu devam eden öğrenme gibi yetkinlik grupları yaygın olarak görülürken, konu yeterliklerinin, pedagojik yetkinliklerin ve teori ile uygulamaların diğer gruplar olarak bütünleştirilmesinin tüm ülkelerin belgelerinde belirtildiği bulunmuştur. Ayrıca Furlong vd., (1988) mesleğin başlangıç aşamasının çeşitli yönlerinde mesleki yeterliliğin farklı yönlerinin geliştirilebilir olduğunu ifade etmektedirler. Profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim ile mesleki yeterlilik mesleğe başlangıç aşamasında öğretilmelidir.

Mesleki öğrenme ile uyumlu olma kararı, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirme, kariyerlerini geliştirme ve öğrenmenin kendine özgü keyfini geliştirme isteklerinin birleşmesidir (Sadler-Smith, Allison ve Hayes, 2000); bu nedenle öğretmenler için profesyonel gelişmenin etkililiğini değerlendirirken, öğretmen-öğrenciler ve mesleki ihtiyaçları, okul sistemlerinin gereksinimleri ve erişilebilir öğrenme biçimleri (Opfer ve Pedder, 2011) tümünün dikkate alınması gerekir (Cameron, Mulholland, ve Branson, 2012: 378).

2.7.3. Profesyonel Öğrenme Uygulamaları

Teknoloji ve bilgi çağı günümüz 21. yüzyılında ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitimsel pek çok alanda yaşanan değişiklikler örgütlerin hedef, yapı, süreç ve iklim boyutlarının yeniden şekillenmesini sağlamıştır. Eğitim başta olmak üzere örgütlerin

bu değişimleri başarı ile yönetebilmesi ve rekabet üstünlüğü kazanması, çevreleri ile sürekli bilgi alış-verişi içerisinde bulunmalarına ve sürekli gelişimi destekleyen bir örgüt yapısına sahip olmalarına bağlı görünmektedir. Başka bir ifadeyle, örgütlerin küresel değişimlere ayak uydurması, öğrenme unsurunun tüm örgütsel süreçlere yaygınlaştırıldığı öğrenen örgütler olmaları ile mümkün olabilir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003: 147). Okulların birer öğrenen örgüt olması ile okul müdürünün öğrenmeyi desteklemesinin yakından ilişkili olması, okul müdürlerinin eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılması için öğretmenleri ile eğitim alanında meydana gelen yeni uygulamaları paylaşmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretim liderliği becerilerine sahip olan okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine katkıda buldukları bilinmektedir (Gurr, Drysdale ve Mulford, 2006; akt. Zepeda, 2011). Okullar eğitim kurumu olma özelliğini öğrenme süreçlerindeki etkililikleri ile ortaya koyarlar. Öğretim süreci içinde okul müdürü öğrenmeyi yönlendiren ve örgütte yaygınlaştırarak özendirilen olması gerekir.

Yeni sosyo-ekonomik şartlar profesyonel öğrenmenin ve mesleki eğitimin önemli ölçüde yeniden yapılandırılmasına neden olmuştur. Neoliberal ve neo-muhafazakar politik gündemler, eğitim için mevcut sosyo-politik yaklaşımları ve daha özel olarak öğretmenlerin mesleki öğrenmesini göz önüne alır (Groundwater-Smith ve Mockler, 2009). Daha ekonomik ve yönetsel baskıların yarattığı artan talepler, birçok ülkede mevcut eğitim ortamını karakterize etmektedir. Son on yıl içinde Avustralya'da *“eğitim, kalite sorunları ve özellikle de kaliteli öğrenme çıktılarının üretilip ölçülebileceği ve güvence altına alınabileceği kaygılar tarafından kontrol edilmektedir”* (White, Bloomfield ve Le Cornu, 2010: 181).

Okullarda hesap verebilirlik ölçütlerinin artmasıyla ve okulun genel başarısının okul müdürüne bağlanmasıyla birlikte profesyonel gelişim liderin bilgi veya beceri temelinde boşluğunu doldurmak için bir araç olarak sunulur. Gelişimsel profesyonel öğrenme, liderin kariyer temeline dayalı gelişimsel ihtiyaçlarıyla ilgili öğrenme fırsatlarını müdürün daha çok kişisel ve mesleki uygulamalarının gelişimsel yollarla yapılmasıdır (Drago-Severson, 2009; Zepeda, 2011). Profesyonel gelişim uygulamaları, bilgi vermek, becerilerini geliştirmek ya da müdürün genel etkinliğini arttırmak için alınan herhangi bir yaklaşım olarak tanımlanır. Profesyonel öğrenme uygulamaları, bir ihtiyaç olarak tanımlanan belirli bir alan merkezli, örneğin, danışmanlık, eğitim ve gösteriler şeklinde yer alacaktır. Okul müdürleri liderlik

özellikleri ve görev yaptıkları okul ve çevresinin şartlarına göre farklı düzeylerde okul ve yönetim ile ilgili konularda öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Bu ihtiyacın karşılanması okul müdürünün farkında olması ve istemesinin yanında öğrenme alanlarında ihtiyaçlarının eğitim ve uygulama ile karşılanması gerekmektedir. Tespit edilen öğrenme ihtiyaç listesi okul müdürlerine yönelik yapılması düşünülen eğitimlerin konularının belirlenmesinde esas alınmalıdır. Okul müdürlerine yönelik profesyonel öğrenme çerçeve programı ile bu ihtiyaçlara cevap verilmesi gerekmektedir.

Dalgıç, (2011: 315) Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul ve Kopenhag örneği çalışmasının sonucu olarak okul müdürlerinin;

- Eski yöneticiden ve meslektaşlardan öğrenme,
- Yaparak öğrenme,
- Diğer iş tecrübelerinden transfer yaparak öğrenme,
- Projelerde görev alarak öğrenme,
- Formel kurs ve programlara katılarak öğrenme,
- Hobi ve faaliyetlerden öğrenme,
- Gözlem yaparak öğrenmeyi gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticileri yansıtıcı düşünen bir yöneticinin karakter özellikleri olarak açık fikirlilik, güven, kendini bilmek ve farkındalık konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Türk okul yöneticileri için ise istikrar eğilimi, yabancı dil bilmemek, merkezîyetçi yönetim, iş yoğunluğu, veli ilgisizliği, iletişim ağı eksikliği, öğretmenlerdeki tükenmişlik yansıtıcı düşüncelerindeki olası engellerdendir. Bu gerekçeler tecrübeden öğrenmeye engel olarak okul müdürünün profesyonel öğrenmesini de etkilemektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı sistemdeki değişikliklerin kendilerini sürekli öğrenme sürecine soktuğunu söylerken, bir kısmı ise rutin yönetim işlerinin kendi gelişimlerine ve düşüncelerine ayıracak zaman bırakmadığını ifade etmişlerdir.

Okul ortamında paylaşılan bir kültür oluşabilmesi için müdürlerin, öğrenci ve öğretmenlerine yetki aktarmalıdır. Öğrenme karşılıklı etkileşim ve paylaşım ile

kültürel boyuta taşınır. Öğrenme kültüründe okulda her birey birbirine öğreten ve birbirinden öğrenen olmak zorundadır. Okulda sürekli gelişimin sağlanması çalışanlar arasında gerçekleşen kültürel bilgi paylaşımına ve okul müdürü rolü dışında liderler bulunmasına bağlıdır. Spillane vd., (2009)'ne göre, okul reformcularının çoğu okul yöneticileri için mesleki hazırlık ve geliştirme programlarının gücüne inanmaktadır ve okul liderlerinin bir bölümünde öğrenme sağlamak için potansiyel vardır. Ancak müdürlerin yapma isteklerinin bir dizi faktörlerin olmasına bağlı olduğunu altını çizmektedir.

Liderlerin Profesyonel Öğrenmeyi geliştirmek için yapacağı 40 Eylem konulu araştırmasında Profesyonel eğitim faaliyetleri arasındaki bağı kuvvetlendirmek için okul liderlerinde bulunması konusundaki önerilerinden bazıları şunlardır:

- Planlı tartışma başlatmak,
- Profesyonel öğrenme seçenekleri seçmede personeli teşvik etmek,
- Öğretmenlerin profesyonel öğrenme hedeflerini genelleştirmek,
- Profesyonel öğrenme hedeflerindeki bilgi ve becerilerini geliştirme ve işbirliği beklentisini oluşturmak,
- Profesyonel öğrenme beklentisi oluşturmak,
- Mesleki öğrenme planlarını değerlendireceği beklentisini oluşturmak (Cole, 2006: 10). Bu öneriler geliştirilmiş öğretim uygulamaları açısından üst düzey fayda üreten uygulamalara ve konferanslara katılımı ve profesyonel öğrenme planlarını hayata geçiremeyen öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmek için bir yöntemdir. Bu modelde farklı unsurların okulda güçlü profesyonel öğrenme kültürü oluşturulmasına katkı sağlayacağı ve gelişen öğrenci sonuçları ve artan öğretmen etkinliği ile birbirini etkileyen profesyonel öğrenme eylemleri için araçlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticisinin okuldaki kültürü ve değerler sistemini şu şekilde oluşturması gerekmektedir:

- Öğrenciler ilk önemli ve öncelikli faktörler,
- Meslekî anlamda en yüksek standartlarda çalışma inancı,
- Sürekli gelişime adanmışlık hissi,

- Herkese eşit fırsatlar sunma gayreti gösterme,
- En üst kalitede hizmet verme gayretini göstermektir (Sallis, 1996; akt. Bakioğlu, 1999: 25).

İşbirliği, gelişme ve profesyonel öğrenmenin faydalarının yaygınlaşması açısından güçlü bir etkiye sahiptir ve bireylerin öğrenmesine yeni ve değerli bir boyut katar. Bu öğretmenleri ve liderleri okullar içinde ve arasında uzmanları kendi meslektaşlarına bağlar. Etkili işbirliği sadece birlikte çalışmaktan daha fazlasını içerir. Bu öğrenci sonuçlarını iyileştirme için en önemli sorunları çözmeye işbirliği için disiplinli ve kararlı bir yaklaşım gerektirir. Bu nedenle profesyonel öğrenmeye şöyle bakmak gerekir:

- Kendi öğrenmesinin tasarım, içerik, uygulamasında katılımı ve değerlendirme ile öğrenme ortamında öğretmen ve yöneticiyi teşvik,
- Uygulamalara geri bildirim almak ve uygulamaları gözlem için fırsat sağlamak,
- Koçluk, danışmanlık ve yansıma yoluyla uygulama değişikliğine destek,
- Uzmanlardan öğrenmek için fırsatlar sunar,
- Okul içinde profesyonel öğrenme toplulukları geliştirir,
- İşbirliğini ve öğrenmeyi zenginleştirmek için teknolojiyi kullanır (Dervişoğulları, 2014: 14).

Okulunu etkili olarak yönetmeyi amaçlayan bir yöneticinin bu amaca uygun bir profesyonel eğitim alması kaçınılmaz bir durumdur. Okul yöneticisi yetiştirme programları okulların daha etkili hale getirilmesi için bir araç olacaktır (Arı, 2014: 5). Yüksek lisans, hizmetiçi eğitim, atölye ve seminer uygulamaları gibi her türlü yetiştirme programı profesyonel bir öğrenme aracıdır.

Etkili profesyonel öğrenme, yeni ve beklenmedik sorunlarla başa çıkmak için yöneticileri geliştirmek ister. Bu sadece mevcut uygulama geliştirmeye değil, farklı durumlarda uygulamaları anlamak için öğretmen ve okul liderlerinin izleyeceği yolda uygulamalarına yardımcı geniş bir tecrübeye odaklanmalıdır. Tecrübelerin iş başında kullanılması etkin profesyonel öğrenme uygulamaları içinde olmaya ve iş birliğine bağlıdır.

Bickmore (2012)'un araştırmasına göre okul müdürlerinin katıldığı profesyonel öğrenme deneyimlerinin sıraları, etkinliklerin katkısı ve en çok katkı yapan etkinlik raporu Tablo 4'te sıralanmıştır;

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Profesyonel Öğrenme Deneyimleri

Aktivite	TÜRÜ
Profesyonel dergi makaleleri okumak	Informal
Yerel Konferans/Seminerler	Formal
Profesyonel kitaplar okumak	Informal
Okuldaki ağlar	Informal
Üniversite sınıfları	Formal
Ulusal Konferans/Seminerler	Formal
Danışman ile katılım	Informal
Okul dışı ağlar	Informal
Yerel komitelere üyelik	Informal
Okul Hizmet içi	Formal
Yerel (bölge) hizmet içi	Formal
Okul dışı çalışma grubu	Informal
Okulda çalışma grubu	Informal
Kuruluşlarda resmi lider pozisyonuna katılım	Informal
Yazılı yansıtma	Informal
Başka müdüre mentorluk	Informal
Devlet ya da ulusal komiteye üyelik	Informal
Kitap kulübüne üyelik	Informal
Başka müdür tarafından mentorluk	Informal

Kaynak: Bickmore, D. L. (2012). Professional development in education, 38/1, 95-112.

Okul içi ve dışı ağlar, bir danışmana ve çalışma gurplarına katılım gibi gayri resmi işbirliği faaliyetleri yüksek sıralarda toplanmıştır. Her üç sıralama arasında profesyonel öğrenme etkinlikleri incelenirken sadece bir deneyim –okul içi ağa katılım- ilk beş sıralamada yer aldı.

2.7.4. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenmesi

Hiyerarşik yaklaşımlara göre eğitim yönetiminin, kamu yönetiminin özel bir alanı, yani eğitime uygulanışı; okul yönetiminin de, eğitim yönetiminin özel bir alanı olan okula uygulanışı olduğu görülmektedir (Bursalıoğlu,1999: 5)

Günümüzde eğitimcilerin bazıları tarafından okul yönetiminin de ayrı bir meslek olması (öğretmenlikten sonra yüksek lisans) önerilmektedir. Okul müdürleri; genellikle, belirli ölçüler dâhilinde, öğretmenler arasından seçilmekte ve atanmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin: hem eğitim, hem de yönetim olmak üzere iki yönlü tarafı bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle okul yöneticisinin bilgi

otoritesi kadar, idari otoritesinin de bulunması gerekmektedir. İdari otorite için de ayrıca sadece deneyim yeterli olmayıp, yönetim eğitiminin de gerekli olduğu çok bilinen gerçeklerden biridir (Bakioğlu, 1994: 17-28). Uzmanlık özellikleri okul müdürlerinin etkililiğini artıran, sahip olduğu bilgi ve becerilerle güçlendiren faktörlerdir. Etkili müdürler öğretme ve öğrenmeyi destekler ve onlar:

Öğretmenleri bıkmadan usanmadan geliştirmek ve desteklemek, olumlu çalışma koşulları yaratmak, kaynakları etkili bir şekilde tahsis etmek, uygun örgütsel politikalar ve sistemler oluşturmak ve içinde bulunanlar üzerinde güçlü bir etkisi olan sınıf dışındaki diğer derin ve anlamlı çalışmalara katılmak (National Policy Board for Educational Administration, 2015: 1) ile uygularlar.

Eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi edinme, sentez ve analiz yapma, kaynakları geliştirme, işbirliği içinde çalışma, yansıtıcı düşünme, hizmet ve performansları geliştirme sürekliliği; öğrenmeyi öğrenme, kendi başına yeni şeyler öğrenme ve öğrenme sürecinde bağımsız olma yeni yüzyılın yetenekleri olarak kabul edilmektedir (Darling-Hammond, 2009: 18).

Yirmi birinci yüzyıl okul liderleri meslekleri ile ilgili zorluklarla başa çıkma, problem çözme, yeniliklere ve değişime ayak uydurma konusunda yetiştirilmeleridir. Okul yöneticiliği farklı alan yöneticiliklerine göre daha aktif ve hızlı karar vermeyi gerektiren bir alandır. Bu yüzden eğitim yönetimine özel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Fullan (2006)'ın müdür rolleri üzerine öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, profesyonel öğrenme kültürü oluşturmak en önem verdiği unsurların başında gelmektedir (Gündüz ve Balyer, 2013: 46).

Günümüzde değişimin üzerinde gerçekleştiği, öğretim ajanı ve öğrenci öğrenmesinin sağlayıcısı olmalarına rağmen (Mullen ve Hutinger, 2008), öğretmenler sınıfın içinde ya da dışında olsun sürekli öğrenenler olmak zorundadırlar (Carpenter, 2009). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine öncelik veren ya da vermesi gereken kişiler ise okul yöneticileridir (Mullen ve Hutinger, 2008). Çünkü okul yöneticilerinin ana görevi okulun misyonu doğrultusunda amaçlarını gerçekleştirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir (Konan, 2013: 32).

NPBEA, 2015 okul liderleri için standartlar dizisi geliştirmiştir. Zepeda (2016: 26) araştırmasının alanı okul personelinin marjinal olarak nitelendirilen öğretmenlerin mesleki kapasitesini gösterebileceği öncelikle sınıf performansı yani öğretim alanıyla liderin (okul yöneticisinin) alanına girer. Okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalar genellikle liderlik davranışları (Salazar, 2007: 1; Tirozzi, 2000; Hausman, Crow ve Speery, 2000; Milstein, 1993; Hallinger ve Murphy, 1991; Elmore, 2002); türleri ve stilleri, öğretim liderliği (Gümüşeli (1996), Şişman (2001), Balcı (1993), Taş (2000), Akgün (2001)); standartları, öğrenme ihtiyaçları (Earley vd., 2002; Bolam vd., 2000; Hickox, 2002; Caldwell vd., 2002; Goldstein, 2002; Chapman, 2005; Manges ve Wilcox, 1997; Hale ve Moorman, 2003; Elmore, 2002); etkili okul ve okul müdürünün etkiliği üzerinde olmuştur. Çünkü okul yöneticisi belirli standartlara sahip ve kendini sürekli geliştirmesi beklenen bir rolü gerçekleştirmektedir. Ancak literatürde okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi, okul müdürlerinin öğrenme düzeyleri, yöneticilerin öğrenme yaklaşımları konularına gerekli önemin verilmediği görülmektedir. Oysa değişen ve gelişen toplumsal şartlar okul yöneticilerini de bu değişime uyum sağlamaya zorlamaktadır.

Wilson ve Xue, (2013: 800) 'Liderlikte öğrenme ve mesleki gelişimin sürekliliği' araştırmasına göre; Liderliğin okulun etkinliği ve okul gelişimine olan önemi, (Waters vd., 2003; With, 2005; Leithwood ve Jantzi, 2006; Bryk vd., 2010), okul liderinin uluslararası ilgisinin artmasıyla birlikte eğitim ve devam eden mesleki gelişim (Lumby vd., 2008; Bush, 2011) yaygınlaşmıştır.

Liderlikteki değişim, okulun diğer sosyal, kurumsal ve kültürel sistemindeki değişikliklerden ayrılamaz. Örneğin öğrenmeye odaklanmış dağılmış okul liderliğinin etkisi üzerine ortaya çıkan deneysel bilgi tabanına öncelikli bir katkıyı temsil etmektedir (örn. Marks ve Printy, 2003; Mulford ve Silins, 2003; Timperly, 2009).

Hallinger (2009: 16) 21. yüzyıl okullarında liderlik: öğretim liderliğinden öğrenme için liderliğe araştırmasının sonucuna göre öğrenme için liderliğin önceki öğretim anlayışına değer kattığı dört önemli alanı mevcuttur:

1. Öğrenme için liderlik, okul liderliği için örgütleyici bir yapı olarak, öğretim liderliğinde olduğu gibi ilke ile sınırlı değildir. Paylaşılan öğretim liderliği kavramını içermektedir (Barth, 2001; Lambert, 2002; Marks ve Printy, 2003).

2. Öğrenme için Liderlik, öğretim liderliği uygulamalarının okulun özel bağlamının doğasına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğinin bilincini içerir; Hızlı yaygınlaştırma ve uygulama için mevcut tek bir boyut uyumu modeli yoktur (Leithwood vd., 2004, 2006).
3. Öğrenme için Liderlik, öğretim liderliği kavramlarına dayanan eğitsel özellikleri, modelleme, bireysel odaklanma ve kapasite geliştirme gibi seçilmiş dönüşümsel modellerin özellikleri ile bütünleştirir (Hallinger, 2003; Leithwood vd., 2004, 2006; Robinson vd., 2008) .
4. Öğrenme için liderlik, liderliğin ancak sistematik bir değişim sürecinde önemli bir faktör olduğu karşılıklı etki süreci olarak görülebilir (Heck ve Hallinger, 2009; akt. Hallinger, 2009: 16).

İnsanların öğrenim düzeylerinin göstergesi olarak diplomaları, eğitim düzeylerinin göstergesi de davranışları kabul edilmelidir (Başar, 2001: 2). Eğitim genellikle doğrudan bir girişim olmadığı için eğitim verilmesi amacı ile okul olarak özel bir çevre oluşturulmuştur (Bursalıoğlu,1981: 58). Örgütsel öğrenme ajanlarının en önemlisi olarak okul yöneticisi olduğu vurgulanır. Okullarda yöneticilerin oluşturacağı kültür bütün okul paydaşlarını değişime yönelik olanakları değerlendirme ve değişikliklere ilgi ve yeteneklerini çekmeyi sağlayacaktır. *“Okul yöneticisinin, okulunun başarısını artıran ve bu yönde çalışan etkili bir öğretim lideri olması beklendiği kabul edilebilir. Okul yöneticisi, etkili yönetim becerilerinin yanında, öğretimsel liderlik rolünü de etkili şekilde gerçekleştirirse, okulun, hedeflerini gerçekleştirme şansı artacaktır”* (Şişman, 2002: 224).

Öğretmeye odaklanmaktan öğrenmeye odaklanmaya geçiş büyük önem ifade etmektedir. Öğrenme okulun kültürü haline geldiği zaman, öğrenmedeki etkileri açısından okulun yönetici ve öğretmenleri okulu değerlendirdikleri zaman, okulun yapısı ve kültürü önemli şekilde değişmeye başlayacaktır. Okul müdürleri bireysel olarak liderlik güçlerini öğretimi geliştirmeye ve öğrencilerin okuldan beklentilerini karşılamaya yönlendirdikleri zaman öğrenme kültürünü de teşvik edebilmektedirler. Yani öğretmen ve öğrenciler okul müdürünün öğrenen lider olarak uygulamalarından daha fazla faydalanacaklardır (Dufour, 2002: 13). Öğrenen lider, öğrenme sorumluluğunu üzerine alan, herkesin öğrenmesinden sorumlu olduğunun bilincinde olan ve öğrenmeyi örgüt kültürü içine yerleştirmeyi başarabilen liderdir.

Lider, örgütsel öğrenmeyi örgütsel davranışın parçası haline getirebilirse süreklileştirerek kalıcı kılabilir. Sorumluluğu herkese dağıtan lidere düşen görev, iş görenlerin öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenen bir okulu oluşturmak için önce okul yöneticisinin öğrenen bir lider olması gerekir. Günümüzde artık öğretmen ve yönetici olarak var olmak için öğrenmek zorundadır. Öğrenmeyen bir okul, adeta bir ölü gibi hareketsizdir, hiçbir faydası da yoktur (Çelik, 2003: 136-137). Toplumun öğrenmeyi benimseyen okul yöneticilerine ihtiyacı vardır. Bireysel ve toplumsal öğrenme ihtiyaçlarını keşfeden ve gerçekleştirebilen toplumlar geleceğine yön verebilirler.

Profesyonel öğrenmeye odaklı bir yönetici bakış açısının, eğitim alan bireyin özelliklerini ve rollerini, meslektaşlarını bilmeye; örgütsel kültürü, profesyonel öğrenme ve gelişmenin kalitesine etki eden faktörleri de tanımaya ihtiyacı olmaktadır. Okul müdürünün profesyonel öğrenmesi ve gelişmesi onun bireysel özelliklerine, okulun kültürüne, meslektaşlarına ve okulundaki öğretmenlere bağlıdır (Day 1999; akt. İnceçay, 2007: 51). Günümüzün okul müdürünün zamanını, dikkatini ve çabasını öğretim teknolojilerinin etkin kullanımı gibi güncel konular üzerinde yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu tür ihtiyaç ve istekler yeni bir okul müdürü tipinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eğitim yöneticisi yetiştirme alanında köklü değişiklik yapmayı gerektiren bu durumlara eski yönetici anlayışının cevap veremeyeceği, alan uzmanlarının ortak görüşü olarak görülmüştür. Artık, bütün alanlardaki sosyal, kültürel ve özellikle de eğitim alanındaki uygulamalar göstermiştir ki, bu değişime okul yöneticisi yerine okul lideri ancak yanıt bulabilir (Kelly ve Peterson, 2000; akt. Korkmaz, 2005: 241).

Son yıllarda, müdürlük görevinin kompleks yapısı ve bu göreve yönelik istekleri arttırmış görünmekte, müdürlerin istekleri de öğretimden öğrenmeye odaklanmaya doğru dönüşmüş ve yöneticiliği korumak çok stresli ve zor olmaya başlamıştır. Özellikle eğitim tarihinde kurumsal okul lideri, bu tür karmaşık sorumluluklar ve pek çok iç ve dış değişim güçlükleri ile karşı karşıya kalmıştır. Rose (2008: 45-59)'a göre başarılı işbirlikçi modellerin altı ögesi şunlardır:

- Okul kültürü ve okul iklimi,
- Açık, net amaçlara sahip olmak,
- Sonuçlara dikkat etmek, odaklanmak,
- Zamanın ve yapıların kullanılması,

- Kişisel uygulamanın paylaşılması,
- Uygulama hakkında yansıtıcı diyalog gerçekleştirilmesi (Zepeda, Parylo ve Bengtson, 2013: 296).

Günümüzün başarılı okul liderleri incelendiğinde öğrenme kapsamına giren her alanda yetkin ve yeterli olmaları beklenmektedir. Bunun için öğrenmeyi içselleştiren ve yönetme rolünü öğretme davranışına dönüştürebilen liderler okullarını geliştirme gücüne sahiptir. Okul liderlerinin yeterlilik alanları ile ilgili olarak Bakioğlu ve Bayhan (2009: 282) tarafından belirlenen öğretmenin profesyonel olarak öğrenmesi gereken öğretim yaklaşımları repertuarı dikkate alınabilir. Bu çalışmaya göre repertuarda;

- Araştırma öğretimi,
- İşbirlikli öğrenme,
- Grup olarak problem çözme,
- Karar verme,
- Birlikte öğrenme,
- Proje oluşturma ve
- Farklı teknolojiler kullanabilme bulunmalıdır.

Okulların kurumsal ihtiyaçlarına yönelik öğretmenler ile öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyebilmek için küçük gruplar hâlinde birlikte çalışmaları beklenmektedir. Çünkü öğretmeni ve yöneticileri sürekli öğrenen bir okulda iletişim ile yönetim, karar verme, problem tanımlama ve problem çözme becerileri öğretmen repertuarının önemli bir parçasıdır (Levine, 1996: 629; akt. İnceçay, 2007: 44). Eğitim yöneticileri başkalarını yönetmeden önce kendilerini yönetmeyi öğrenmelidirler (Matters, 2005). Bu sonuçlar, okul müdürlerinin yetiştirilme süreçlerinin yeniden ele alınarak yapılandırılmasını ve program müfredatlarının güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim örgütlerinde liderlik çok önemli bir konu olarak öğretmenler ve okul yöneticileri için, okulda ortak bir kültürün gelişimi, olumlu gelişmelerin meydana gelmesi ve okul gelişimi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmeleri ve dolayısıyla öğrenci başarısının artması için de gereklidir. Eğitimciler okul müdürünün rolünü tanımlarken öğretmeye odaklanan öğretimsel liderden daha

çok, öğrenmeye odaklanan profesyonel bir topluluğun lideri olarak tanımlamaktadırlar (Dufour, 2002: 15). Okul yöneticileri bir lider olarak yönettikleri topluma profesyonel olarak katkı sağlamak ve gelişmesi için bilgi ve becerilerini aktarmak zorundadır.

Okulların ihtiyaçları ve kaynakları açısından farklılık gösterdiği ve okulları geliştirmek için gerekli olan etkili okul yöneticisi ve liderlik tipinde olduğu gerçeğidir. Ancak okullarda liderliği güçlendirme konusunda karar alıcılar, politikacılar tarafından bu husus gözden kaçırılmaktadır. Üstelik müdürleri öğretim liderlerine dönüştürme isteği, çoğu yöneticinin öğretim liderleri olarak aktif bir rolü olmadığı, okul müdürlerinin bu norma dayalı modeli uygulamalarını istemenin gerçekçi olmayacağı eleştirilerine Hallinger, (2009: 4-5) Amerika'da yaptığı araştırmasında şöyle önerilerde bulunmaktadır;

- Müdürlerden uygulamada çeşitli rolleri yapması beklenmesiyle yalnızca birine odaklanma işlevsiz sonuçlar doğuracaktır (Cuban, 1988; March 1977),
- Müdürlerin öğretim liderleri olarak yapacakları görev beklentileri, çalıştıkları müdürlerin, demografik özellikleri ve kariyer beklentilerine karşı düzeyde uzmanlık, kişisel değer ve hırs kazanacaktır,
- Okul yönetiminde müdürleri günlük rutini, öğretim liderleri için önerilen özel ve önemli faaliyetlerin pek çoğuyla çelişen kesinti ve bölünme ile nitelendirilen bir çalışma faaliyeti haline getirmeye yönlendirir (Barth, 1980; Bridges, 1977; Deal ve Celotti, 1980; March, 1978; Marshall, 1996; Peterson, 1977-78; Weick, 1976),
- Liderlik eğitimleri aracılığıyla dağıtılan öğretim liderliğinin "bir boyutu, herkese uyuyor" çerçevesi, kaynak, boyut, personel ve öğrenci ihtiyaçları bakımından farklı okullar arasında liderlik faaliyeti üzerinde etkili olan çok sayıda sınırlama ile çelişkilidir (Barth, 1986; Bridges, 1977; Hallinger ve Murphy, 1986; Hallinger ve Wimpelberg, 1992). Öğretim liderleri kültür üreticileri olarak görülürken öğrenciler ve öğretmenler için yüksek beklenti ve standartları teşvik eden bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir.

Ellison ve Hayes (2006: 7-8) ABD'de müdürlüğün büyük değişime uğradığını ve 'devlet okullarının gelecekte başarılı olma isteklerini yeni nesil liderler geliştirerek ve

bizden önce değişen ufuklarla karşı karşıya kalan mevcut liderlere yardımcı olunarak' sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre, okul lideri yetiştirme ve iş başında öğretmenin diğer gelişim programlarına göre daha fazla incelenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Başarılı mesleki gelişim sağlayabilmek için başarılı profesyonel gelişim stratejilerine ihtiyaç vardır. Öğretimi geliştirmede başarılı profesyonel gelişim stratejilerinin paylaştığı birçok özellik vardır. Profesyonel gelişim stratejileri genellikle;

- Deneyseldir, öğretmenlerin öğrenme ve gelişim süreçlerini aydınlatarak öğretim, değerlendirme ve gözleme yönlendirir.
- Katılımcıların soru, sorgulama ve tecrübelerine gömülüdür.
- Eğitimciler arasında bilgi paylaşımını içeren bir işbirliği sağlar.
- Öğretim metotları ve ders müfredatının incelenmesini içerir.
- Uygulama problemleri çözüme, model olma ve koçluk aracılığıyla desteklenir.
- Okulda değişimin her yönü ile ilişkilidir.
- Profesyonel gelişim ortamlarının çok kilit özelliği vardır:
- Profesyonel gelişim, öğretim ve öğrenmenin eleştirel uygulamalarına odaklanır.
- Profesyonel gelişim durum, olay, soru, analiz ve değerlendirme ile uygulamaları geliştirmektedir.
- Normlar, değerler ve uygulamalar hakkında uygulama standartları ve meslektaş işbirliği ile analiz ve iletişimi teşvik eden zengin profesyonel aktiviteler üzerine kurulmuştur.

Etkili personel gelişiminin altı ilkesi şunlardır:

1. Uzun vadeli hedefler oluşturmak,
2. Etkili personel gelişiminin önündeki engelleri aşmak,
3. Personel gelişiminde mesleki öğretim takımları oluşturmak ve öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını değiştirmek için takımlara odaklanmak,
4. Uzun süreli personel gelişim programları planlamak,
5. Eğitim sonrası toplantı çabalarına koçluk etmek.

6. Okulun örgütsel yapısını grup merkezli, yüksek performans yapısına yönelik şekilde değiştirmek (Broady, 1998: 2; akt. Dervişoğulları, 2014: 37-38) olarak sıralamıştır.

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları öğrenci ve öğretmenler ile eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde de olumlu yansımaktadır. Eğitim sisteminin temel taşı okullar için bu yüzden okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması bu kadar önemli görülmektedir (Töremen, ve Kolay, 2003: 342).

Eninde sonunda 'bilgi büyümesi' olarak tanımlanan (Sorensen 2009) öğrenmedeki büyüme, profesyonel öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşımlara göre mesleki veya mesleğe yönelik profesyonel meslek içerisinde bulunmaktadır. Bilgi, bu profesyonelin edinmesi için kullandığı zihinsel kabiliyetten esasen bağımsız ve onun öncesinde kesin bir biçimde vardır. 'Bilgi, zihinsel olarak anlaşılır ve uygulama, bilgi edinme açısından önemsizdir' (Sorensen, 2009: 177-78). Ancak yöneticilikte bilgi uygulamaya yansımakça bir değer ifade etmeyecektir. Çünkü okul yöneticisinde aranan nitelikler bilgi ile başlar, beceri ve yeterlik olarak birbirini uygulamalarda tamamlar. Okul yöneticileri görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için bazı bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmalıdır;

- Okulu için vizyon ve misyon geliştirmek,
- Eğitim-öğretim ve yönetimin verimliliğini, eğitim de kalitesini yükseltmek,
- Sürekli gelişim için sürekli araştırma yapmak,
- Okulda öğrenen birey ve öğrenen organizasyon anlayışını yerleştirmek,
- Okuluna birlikte çalışma alışkanlığını yerleştirmek,
- Okula teknolojik gelişmeleri kazandırmak,
- Okulda katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemek,
- Okulun çevreyle bütünleşmesi için gerekli tedbirleri almaktır (Töremen ve Kolay, 2003: 347).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde sadece okul liderinin bilgi ve becerisi okul kültürüne yansımayacaktır. Reynolds (2008)'in yaptığı doktora çalışmasında gözlemlenen okulun son 4 yıl içinde gelişen güçlü bir işbirlikçi kültürünün etkisi ortaya çıkmıştır. Okul müdürünün personelini bilgileri paylaşmak için işbirliği oluşturarak, öğretimsel

uygulamalara yansıtarak ve zorluk yaşayan öğrenciler için planlar yaparak diğer personeli desteklediğini belirlemiştir (Reynolds, 2008; akt. Dervişoğulları, 2014: 12).

Eğitimde gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, bütün uygulamalar eğitim ve öğretim merkezi okullara yöneliktir. Eğitimin geliştirilmesi için okulun geliştirilmesi gerekir ancak içerdiği süreçlere bakıldığında çok boyutlu ve karmaşık bir değişim gerekir. Bu gelişimde öğretimin temeli olan öğretmenlerin profesyonel gelişimi yer almaktadır. Profesyonel gelişim mesleki öğrenme ile ilgilidir. Mesleğinde daha uzman hale gelmek aslında bütün meslekler için bir zorunluluktur. Tıpkı yeni gelişmeleri sürekli takip etmesi gereken mühendisler, zamanı takip etmek zorundaki bilim insanları ve eğitim programları alanındaki değişikliklere ek olarak düşünsel araştırmalarından elde edilen sonuçlarla karşılaşan eğitimciler için de durum aynıdır (Caine ve Caine, 2010).

Öğretim profesyonelleşmedikçe, eğitimde kalite sağlanamaz ve buna bağlı olarak eğitimi geliştirme çabaları, öğretimin profesyonelleşmesini sağlamayı içermelidir (Bakioğlu, 1993: 19). Eğitimde yönetici ve öğretmenlerin gelişim ve öğrenme fırsatları sınırlı bulunmaktadır. Bu yüzden mesleki anlamda profesyonelleşme eğitimi geliştirirken öğretimin de tüm unsurları ile güçlenmesini sağlayacaktır. Eğitim yönetiminde kariyer, profesyonellik, mesleki gelişim ve öğrenme günümüzde en azından ülkemizde henüz hak ettiği yere gelememiştir.

2.8. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler toplumun her kesimini olduğu gibi eğitim örgütleri olan okulları ve dolayısıyla yöneticileri de etkilemiştir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişimi yakalayabilmesi, okullara aktarabilmesi okul yöneticilerinin doğru seçimi ve iyi yetiştirilmesiyle yakından ilgilidir (Çelik, 1996: 47). Bu yüzden eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin okul amaçlarını gerçekleştirilmesini sağlayan bir lider kabul görmesi önem arz etmektedir. Eğitim yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesinin gerekliliği, yönetici adaylarının objektif ölçütlerle seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi, eşit yetki ve sorumluluk verilmesi konuları daha da önem kazanmaya başlamıştır (Taymaz, 2003; akt. Ereş, 2009: 57). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi farklı iki ayrı süreci tanımlamaktadır. Bu süreçler arasında anlam ve uygulama açısından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Yetiştirme, gelecekte yönetici

olabilecek adayların eğitimini, geliştirme ise, yöneticilerin performansını geliştirecek, görevini daha etkin bir şekilde yerine getirecek, değişmelere uyum gösterecek şekilde gelişmelerini sağlayan süreci ifade etmektedir (Hornsey ve Dann, 1984: 34; akt. Ada, 2000: 135)

Okul lideri, eğitim stratejisi oluşturabilen kişi olmalı ve diğer bireylerle ortak çalışmalı hatta okulda öğrenme kapasitesini artırmayı bir estetik uygulama haline getirmelidir. Okul yöneticilerinin yönetim alanında yeterliklerini arttırmak için gerçekleştirilen çalışmaların amacı öncelikle yeni bilgi ve beceriler kazandırmak sonra da istek ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılan eğitim aracılığı ile fayda sağlamaktır (Bakioğlu, 2001: 54). Okulun kalbi okul lideri liderliği okul içine, sorumluluğu da kendi özelliklerinin içine yerleştirmelidir. En tutkulu okul müdürü bile tek başına bir okulu geliştiremez. Okul gelişiminin gerçekleşmesi, okul müdürünün sorumluluğu alması ile öğrenci öğrenmesini de içine almasıyla başlayabilir ama sorumluluk tüm okul personeli tarafından kabul edildiği zaman sürekli okul gelişimi gerçekleşir (Dufour, 2002b: 77). Okul müdürleri, bütün okul personelinin öğrencilerin başarısı ve okul gelişimi için birlikte sorumluluk almasını sağlamalıdır. Herkes, öğrencilerin beklentilerine cevap vermede rollerinin ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki önemli etkilerinin bilincinde olmalıdır.

Eğitim, bilgi toplumunun değişen dinamikleri doğrultusunda “Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci” olarak tanımlanmaktadır (www.beyaznokta.org.tr. adresinden 20.03.2006 tarihinde ulaşılmıştır).

Eğitim çalışanları yaşantılarında mesleki başarılarını arttırmaya ve gelişme sağlamaya yönelik öğrenme yaklaşımları ile öğrenme ortamlarını kendileri oluştururlar. Yeni eğitim anlayışına uygun olarak zihinsel yetenekleri ve öğrenme profillerini tanıyarak değişen koşullara uyum sağlamayı kolaylaştıran bilgi, beceri, donanımlarını yenileyebileceği uygun öğrenme ortamlarını oluşturması öğrenmeyi süreklileştirmesi ile mümkün görülmektedir.

Dünyanın birçok ülkesinde okul yöneticilerinin seçimi veya atanmasında öğretmenlik mesleği esas alınmaktadır. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin lisans eğitimi sonrasında belirli bir süre başarılı öğretmenlik yapmış olmalarının bir ön koşul olarak kabul

edilmesi yerinde olup gelişmiş ülkelerdeki uygulamalarla örtüşmektedir (Şişman ve Turan, 2004: 12). Bu açıdan okul yöneticileri öğretmenlerin sahip olması gereken alan ve meslek bilgisi, genel kültür gibi bilgi donanımlarına sahip olmalıdır. Ayrıca yöneticiliğin gereği meslekî bilgi ve becerileri de kazanmaları beklenmektedir. Okul yöneticilerinin meslekî beceri ve donanımları yanında dürüst, sabırlı, anlayışlı, idealist, iletişime açık olma gibi bazı kişisel niteliklere de sahip olması istenmektedir.

Bazı araştırmalarda yöneticilerin, okul yöneticiliği için mesleki deneyimi çok önemsedikleri, ancak yöneticiliği, belli bir süre öğretmenlik deneyimi olan herkesin yapabileceği bir uğraş olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Balcı, 2007; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012: 65).

Öğretmenlik deneyimi okul müdürü olarak tüm okul unsurlarını yakından tanıma ve anlamayı kolaylaştırır. Böylece okulda başarı ve gelişmenin olması beklenebilir. Eğitim sistemi içinde başarının ölçüleceği birim okul, gerçekleştirecek kişiler ise okul çalışanları olarak yönetici ve öğretmenler görülmektedir. Öğrenci başarısı ile ilgili faktörler; ebeveyn desteği, öğretmen etkililiği, okul iklimi ve yeterli fiziksel kaynaklar aynı zamanda okul yöneticiliğiyle de ilgilidir. Bu neden okul yöneticiliği, okul düzeni içinde büyük bir yetenek ve eğitim isteyen zor bir görevdir.

Araştırmalar okul liderlik pozisyonlarının karmaşıklığına işaret ederek, bir okul liderinin birden çok rolünü vurgulayarak müdür etkililiğini göstermektedir. Matthews ve Crow (2010: 59)'a göre 'Bir müdürün; öğrenci, kültür oluşturucu, avukat, lider, akıl hocası, denetmen, yönetici ve politikacı olarak sekiz rolü' mevcuttur. Müdür bir öğrenci olarak tanıtılır çünkü öğrenme önceliğini vurgulayan anlayışı öğrenen örgütler ve topluluklar gibi okullara açar. Her okul yöneticisi lider olma özelliklerine sahip olmalıdır. Okul liderliğine hazırlama programları yönetici yetiştirme programlarına destek verebilir ve ışık tutabilir. Pounder (2011: 263), yenilikçi lider hazırlama programlarının özelliklerine dikkat çekerek, etkin liderliğe hazırlık programlarının özellikleri:

- Güçlü bir eğitici liderlik odağı olmak,
- Yetişkin öğrencileri içine alarak aktif eğitici öğrenme yöntemlerini kullanan bilgili öğreticilere sahip olmak,

- Olumlu öğrenci ilişkilerini teşvik eden, mesleki sosyalleşmeyi destek grup, takım gibi destekleyici programlar ve yaşayarak öğrenmeyi ve beceri geliştirmek için planlanmış staj ve saha tecrübeleri.

Bu yaklaşım müdürlük etkililiği liderlik hazırlığına bağlıdır (Cowie ve Crawford 2007; akt. Zepeda, Parylo ve Bengtson, 2013). Okul liderlerinin, okul müdürlüğünü üstlenirken, ilk günden itibaren etkili olması beklenir (Crow 2006, Sackney ve Walker 2006). Acemi müdürler için en zorlu alanlar arasında öğretimsel liderlik ve bürokrasi (Walker ve Qian 2006), yer, kişi ve kendisi ile ilgilidir (Wildy ve Clarke 2008; akt. Zepeda vd., 2013). Ayrıca, müdürlük rolünün karmaşıklığı çoğunlukla müdürün tükenmişliğine ve yıpranmasının artmasına yol açabilir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetişmesi üzerine yapılan araştırmalar genellikle okul müdürlerinin görevlerini inceleyen çalışmalar olarak;

- Eğitim yöneticilerinin genel olarak ya da belirli alanlar açısından (denetim, insan kaynakları vb.) rollerini,
- Yeterliklerini veya becerilerini (Şahin, 2000; Kombıçak, 2008; Töremen ve Kolay, 2003); Uygulama seviyelerini (Dönmez, 2002; Öncel, 2006; Çelikten, 2004; Yakut 2006; Yavuz, 2006; Aşıt, 2009),
- Belirsizlik durumları ve karar verme düzeylerini (Bakioğlu ve Demiral, 2013),
- Sosyal sorumluluk algılarını (Bakioğlu ve Özcan, 2013),
- Öğretimin kalitesi üzerindeki etkilerini (Balyer, 2013) ele aldıkları görülmektedir (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012: 64).

Genelde eğitim yöneticiliğinin bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmesi ve yöneticilik eğitiminin aday yöneticilere yetiştirilme döneminde verilmesi gerekmektedir. Işık (2003: 206-211)’a göre yöneticilik de öğretmenlik gibi bir meslek kabul edilirse okul müdürlüğünün de bir eğitimi olmalıdır. Bu da okul yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olmasını kolaylaştıracaktır. Okulun görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için iyi yönetilmesi, iyi yönetilebilmesi için de okul yöneticilerinin çağdaş bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Bu bilgi ve becerilerin kazanılacağı program içerikleri ile ilgili olarak Griffith, Stouth ve Forsyth (1988) eğitim yöneticisi yetiştirme program içeriğinin sahip olması gereken beş boyut:

1. Teorik,
2. Teknik,
3. Problem çözme,
4. Kontrollü uygulamalar,
5. Kazanılan yeterliklerin sergilenmesine imkân tanıyan bitirme projesi boyutlarıdır (Balyer ve Gündüz, 2011: 209).

Çetin (2015) araştırmasında mesleki profesyonellik; bir iş için gerekli olan niteliklere sahip olunmasıdır. Eğitim öğretimin en önemli unsurları öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tüm detayları öğrenmelerini zorunlu görür. Şimşek (2010: 244)'ten öğretmenliğin profesyonel meslek olabilmesi için şu şartlara sahip olması gerekir:

- Tanımlanmış bir hizmet alanı olması ve o alanda yasal hizmet sunulması,
- Yasal statü ve güvenceye sahip olma,
- Yeterince geniş ve yaygın bir hizmet sahası bulma,
- Uzun ve örgün bir meslekî eğitim,
- Uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olma,
- Mesleğe geçimde bir değerlendirmeden geçme,
- Toplum ve devlet olarak meslekî anlamda kabul görme,
- Meslekî ve etik sorumluluğa sahip olma,
- Meslekî kültür sahibi olma,
- Meslek kuruluşu şeklinde örgütlenme,
- Meslekî amaçlı süreli yayın organı (Çekin, 2015: 87). Okul yöneticileri de ülkemizde öğretmenlikten yöneticiliğe seçilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin uzmanlık kriterleri okul yöneticiliğinin uzman meslekleşmesine ışık tutacaktır.

Peker ve Selçuk (2011: 6) okul müdürlerinin yeterlikleri araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerinde aradığı sekiz yeterlik alanı; sürekli mesleki gelişim, okul değerler sistemi, müfredat, idari, kaynak, personel ve öğrenci yönetimi, okul-aile ve toplum ilişkilerinin olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde dört esastan bahsetmektedir:

- Yapısal; yeterlik ve politik konuları
- İnsan kaynakları; bireyler ve örgütsel ihtiyaçları dengeleyen hususlar,

- Politik; birey ve takım düzeyi ilgiler ile okulun informal yönü olan rekabet gücü,
- Sistematik; sembolik teorileri ele alan rasyonel faktörlerdir. Ayrıca Işık (2003) değerler, semboller, mitler ve törenleri konu alan başka bir alan olan sembolik çerçeveyi dâhil ederek konuya beşinci bir boyut getirmiştir (Bolman ve Deal 1997; akt. Balyer ve Gündüz, 2011: 183).

Demirtaş (2008: 119) Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme konusunda ciddi girişimlerde bulunulmadığını ve müdür atama ve seçiminde ‘esas olan öğretmenliktir’ bakış açısıyla öğretmenler arasından seçildiğini oysa okul müdürlüğünün herkesin yapacağı bir iş olmadığını ifade ederek okul yönetimlerinde yaşanan sıkıntıların sebeplerini de göstermektedir.

Hazırlık sürecinden (hizmetiçi ve hizmet öncesi) geçen müdürlerin daha etkili oldukları bulunmuştur (Rayner ve Gunter, 2005; akt. Balyer ve Gündüz, 2011: 192). Işık (2000: 211)’ın yaptığı araştırmaya göre müdürlük öncesi hazırlık eğitimi almanın müdürlerin etkililik, değerlendirme, yönetsel ve eğitsel beceriler gibi davranışları üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürü yetiştirme model önerisinde; yazılı ve sözlü sınav sonrası 2 yıl süreli hizmet öncesi formasyon eğitimini zorunlu tutmaktadır. Ayrıca yönetici adaylarının, yönetim, organizasyon, çatışma yönetimi, iletişim becerileri, personel geliştirme, araştırma, yorumlama ve değerlendirme ile müfredat yönetme ve okul geliştirme alanlarında eğitime tabi tutulmalarını, lisansüstü eğitimi gerekli görmektedir. Bu süreçlerde başarılı olan adayların 1 yıl süre ile deneyimli müdür rehberliğinde kısmen mentorluk ile bir okulda uygulamada başarılı olduktan sonra asli görevlerine başlamasını önermektedir (Balyer ve Gündüz, 2011: 193). Bu sistem İngiltere, Fransa, Japonya gibi ülkelerde de uygulanan bir süreçtir. Özellikle Fransa’da tecrübe öncelik ifade eder ve staj dönemi başarısı müdür olmak için zorunlu tutulmaktadır.

İkinci modelde ise Balyer ve Gündüz (2011: 194) üç basamaklı bir süreçten söz eder;

1. Başlangıç: İki yıllık başvuru ve öğrenim ihtiyaçlarının giderilmesi,
1. Gelişme: Orta düzey tecrübe sahibi adayların 1 yıllık tamamlama eğitimi,
2. Final Aşaması: Yönetimde tecrübeli adayların 6 aylık tamamlama programı. Aynı araştırmada okul müdürlerinin hizmet içinde yetiştirilmesinde;

deneyimleri paylaşma eğitimi, gelişmelerin izlenmesi eğitimi, bireysel gereksinimleri karşılama eğitimi olarak üç farklı program önerilmiştir.

ISSCL (Interstate School Leaders Licensure Consortium Council of Chief State School Officers) tarafından geliştirilmiş standartlara göre bir okul müdürü;

- Yöneteceği okul için vizyona sahip olan, geliştirebilen ve uygulayabilen bir lider,
- Okulunu profesyonel gelişmeye götürebilen bir okul kültürü ve geliştiren bir lider,
- Okulun sahip olduğu tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanabilen bir lider,
- Okulun içinde bulunduğu toplumla sağlıklı ve sürekli ilişkiler kurabilen bir lider,
- Adil ve tutarlı davranışlar sergileyen bir lider,
- Çevresinde cereyan eden ekonomik, sosyal, kültürel, politik ve diğer olayları anlayabilen bir lider olmalıdır (ISSCL, 1996: Standarts for school leaders, Washington, DC: Author).

Okul yöneticisi yetiştirme programlarının içeriği konusunda çok sayıda araştırmacı görüş belirtmiş (Bursalıoğlu, 1987; Balcı, 1988; Griffith, Stouth ve Forsyth, 1988; Kaya, 1991, Hoy ve Miskel, 1996; Murphy, 1992, 1999) olmasına rağmen içeriğin kesin olarak ne olacağı ile ilgili tartışmalar gelecekte de devam edecektir. Öncelikle bu programlar okul yöneticilerinden beklenen davranışları kazandırmayı hedefleyen, eğitim ve yönetim dengesini kurma bilgi ve becerisi kazandıracak içeriğe sahip olmalıdır.

İngiltere’de müdür yetiştirmede liyakat esas alınır ve ulusal liyakat programına katılmak zorunludur (Duncan, 2002: 10). Yılda iki kez açılan program, müdür olmak isteyen müdür yardımcıları, bölüm başkanları gibi yönetsel görevi olan öğretmenlere yöneliktir. Programda müdürlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve kişilik özelliklerine yönelik ulusal standartlar esas alınmaktadır. İngiltere’de faaliyet gösteren Okul Yöneticileri Birliğinin özellikle okul müdürlerinin, kuramsal bilgi ile yöneticilik görev ve işlevlerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları alanlarda yetiştirildiklerini vurgulamaktadır (Huber, 2003: 138-139; akt. Balyer, 2011: 187).

ABD’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde mezuniyet sonrası yüksek lisans düzeyinde mesleki eğitimler zorunludur. Okul yöneticisi olmak için bu eğitimleri

tamamlamak, öğretmenlik ile müdür yardımcılığı tecrübesi de aranmaktadır. Bu yüzyılın başından beri formal liderlik eğitimleri okul yöneticileri için zorunlu tutulmakta ve bu kapsamda okul vizyonu, okul kültürü, öğretim, iletişim, işbirliği, ekonomik, politik, sosyal ve kültürel konularda gelişmeyi yönelik hedeflemektedir. Lisansüstü eğitim yanında okul müdürü olmak için tecrübe ve pek çok sertifika da aranmaktadır (Balyer, 2011: 184).

2.9. Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği

Türkiye’de Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasının yasal dayanağını 13 Ağustos 2009’da çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik”in Nisan 2008’deki ilgili yönetmeliğe, müdür ve müdür yardımcıları için seçme sınavı eklenmesiyle oluşturulduğu anlaşılmaktadır. 2009 yönetmeliğiyle, son 11 Ocak 2004’te çıkarılan yönetmelik ile geçerli olan ancak 13 Nisan 2007 yönetmeliği ile kaldırılan sınav uygulamasına tekrar dönüldüğü görülmektedir. Sonuç olarak yaklaşık 5 yıl aradan sonra sınav uygulaması tekrar uygulamaya konulmuştur (MEB, 2004; MEB, 2007; MEB, 2008; MEB, 2009). 2009’da yayımlanan, 8 Ağustos 2011’de güncellenen yönetmelikle eğitim kurumları yöneticiliğinin 5 kademesinde birinci kademe: müdür yardımcılığı, ikinci kademe: müdür başyardımcılığı, üç, dört ve beşinci kademeler sırasıyla C, B ve A tipi eğitim kurumu müdürlüğü olarak sınıflandırılmıştır. Yönetici atama genel şartları şunlardır:

- a. Yükseköğrenim görmüş olmak,
- b. Öğretmenlik ve Devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak,
- c. Yöneticilik dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak,
- d. Atanacağı okulda öğretmen olabilecek şartlara sahip olmak,
- e. Son üç yıl içinde soruşturma sonucu yöneticilik görevinden alınmamış olmak,
- f. Zorunlu çalışma yükümlülüğü ile ilgili sorunu bulunmamak ve
- g. Varsa seçme sınavında başarılı olmak.

Ayrıca yönetmelikte C, B ve A tipi eğitim kurumlarına müdür olarak atanacakların sırasıyla en az 1, 2 ve 3 yıl yöneticilik yapmış olma ve müdür başyardımcılığı görevine atanmak için de en az bir yıl müdür yardımcılığı yapmış olma şartı

bulunmaktadır. Yönetmelikle müdür yardımcılığı, müdür başyardımcılığı müdürlük için sınav uygulaması getirilmiştir. Sınavlar müdür yardımcılığı ve müdür başyardımcılığı için birlikte yapılırken, okul müdürlüğü için ayrı olarak hazırlanmaktadır. Adaylar bu sınavlardan 70 ve üzeri puan aldıklarında başarılı sayılmaktadırlar.

6 Ekim 2015 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik ile yönetici görevlendirileceklerde aranan genel şartların tersine görevlendirme yöntemi ve şartları değişmiştir: Müdür olarak görevlendirileceklerde aranacak özel şartlar:

- a. Müdür olarak görev yapmış olmak.
- b. Müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak.
- c. Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olmak.

ç. Bakanlığın şube müdürü veya üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak. Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak görevlendirileceklerde aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir:

1. Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.

2. Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

3. Bakanlık kadrolarında adaylık dâhil en az dört yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak. Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığına görevlendirme yazılı sınav sonucuna göre, müdürlüğe görevlendirme ise değerlendirme ve sözlü sınav sonucuna göre yapılmaktadır. Müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında dört yıllık ya da aynı eğitim kurumu müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığında toplam sekiz yıllık görev süresi dolanlar Bakanlıkça veya Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca test usulü ile yazılı sınav yapılarak atanabilirler. Bu sınavda yüz puan üzerinden yetmiş ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır.

Müdür yardımcılığı ve müdürlükte yönetici seçimi için yapılan sınavlardan alınan puan ile birlikte eğitim düzeyi, ödül ve cezaları, kariyeri, yöneticilik ve öğretmenlik hizmet süreleri ve diğer bazı ek puanlar da değerlendirmeye esas oluşturmaktadır. Bu yönetmelik ile okul müdürü olmak için yazılı sınav şartı yerine ancak sözlü sınav ve

Ek:1 formu ile değerlendirme uygulamaya girmiştir. Müdürlük görevinde dört yıllık ya da aynı eğitim kurumu müdürlüğünde toplam sekiz yıllık görev süresini dolduranlar, ilan tarihinin son günü itibarıyla 5 ve 6'ncı maddelerde belirtilen şartları taşıyanlar arasından değerlendirme komisyonu tarafından değerlendirilir.

2.10.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenmesine Etki Eden Faktörler

Müdürlük yani okul yöneticiliği öğretme ve öğrenmeye odaklanan ve okulun öğrenme topluluğu olmasını kolaylaştırması beklenen bir öğretimsel liderlik rolü olmasına rağmen bazı araştırmacılar lideri bir öğrenci gibi vurgulamaktadır (Matthews ve Crow (2010: 65). Okul yöneticisi, çalışanlar arasında iletişim kurma, onları motive etme ve bütün yapılan etkinlikleri objektif değerlendirerek okulu başarılı ve nitelikli bir seviyeye çıkarmak için çalışan yetkili kişidir (Başar,1995: 29). Ayrıca etkili okul yöneticisinin okulda her öğrencinin öğrenmesine cevap veren bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğretmenlerin motive etmesi en önemli özellikleri (Balcı, 2001: 11) arasında sayılmaktadır. Eğitim yönetimi yönetim kuram ve ilkeleri gereği bilimsel olarak ve bazı yaklaşımlara göre hem eğitim yöneticisi yetiştirmenin hem de eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Çetin, ve Adıgüzel, 2006: 168).

Okul içinde canlı bir profesyonel öğrenme kültürü oluşturmanın profesyonel öğrenmenin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için önemli olduğu (Cole, 2006: 2) ifade edilmektedir. Profesyonel öğrenme engellerini kaldırmak, bir okul yöneticisinin başkalarını geliştirmek için yapabileceği en önemli katkı (DuFour, 2001) görülmekte, yetişkin öğrenme için uygun bir ortam oluşturmada profesyonel gelişim girişimlerinin okulun üzerinde bir etkisi olup olmayacağını belirlemede büyük rol oynayan, okul için norm oluşturan alışkanlık, değer, inanç, gelenekler olarak verilmiştir. Cole (2006)'un araştırmasında öğretmenin okul ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için en etkili kaynağının çalışma arkadaşları olduğunu kabul ederek engel olabilecek bazı nedenleri şöyle göstermiştir: Okul temelli mesleki öğrenmeyi engelleyen faktörler şunlardır:

- Meslektaşlarını eğitmek veya iyi uygulama örneğini paylaşmada isteksizdir,
- Yardım veya geribildirim için isteksizdir,
- Diğer meslektaşlarının öğrenmesine katkı rolü olduğunu fark etmez,

- Öğretmen eğitimine katkıda bulunmak veya katılmak için zaman ayırmaz. Bu araştırma sonuçlarının okullarda öğretmenlerin profesyonel öğrenme engeli olduğunu göstermiştir (Cole, 2006: 2).

Okul yöneticilerinin yönetsel etkililiğinin güçlendirilmesi, yöneticinin güçlülüğünün artırılması, yöneticinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik planlı bir öğrenme süreci ile gerçekleştirilebilir. Bu yüzden yönetici yetiştirme hem yöneticiliğe başlamadan önce hem de yönetici olduktan sonra planlı bir eğitim işi olarak gerçekleşmelidir (Başaran, 1992: 118). Okul yöneticilerinin planlı ve plansız profesyonel öğrenme etkililiklerini arttırarak, yönetsel standartlara sahip olmaları sağlanmalıdır. Okul yöneticilerinin başarılı olması bilimsel araştırmalara uygun olarak standart bir sisteme dayanması gereken yönetsel yeterliklere sahip olmamaları ve öğrenmeye engel olan özelliklere sahip yöneticilerin göreve getirilmeleri (Gedikoğlu ve Bülbül, 2009: 124) önemli öğrenme engelleri sayılmaktadır. Ülkemizde eğitim sisteminde sık sık yaşanan sıkıntılar genellikle okul yönetebilme bilgi ve becerisinde eksiklik, yaşanan sorunlara çözüm üretememe, iletişim becerisi zayıf, öğrenmeye açık olmama ve tarafsız değerlendirme yapamama, empati kuramama gibi özelliklere sahip okul yöneticilerinden kaynaklanmaktadır.

2.10.1. Okul Yöneticisinin Kendisi

Okul müdürü ya da müdür yardımcısının sosyo-psikolojik açıdan öncelikle bir birey, bir yetişkin ve bir lider olarak yönetim görevini yerine getirirken sorumluluklarının farkında olması ve bu doğrultuda hareket etmesi beklenmektedir. Birey olarak sorumlu davranmak; okuldaki kişiler ve olaylar hakkında empatik değerlendirme yapmak ve bireysel ve kültürel farklılıklara göre iletişim sağlamakla yükümlüdür. Bir eğitim yöneticisi olarak okul müdürü, toplumun isteklerine cevap verebilmek için kültürel değerler, teknolojik gelişmeler ve öğrencilerinin özellikleri, beklentileri hakkında sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olmalıdır. Sosyal bir birey olarak da toplumsal uyuma katkı sağlayacak ve bu süreç içinde ortak değerlerin farkında olarak davranmalıdır. Başarılı okul liderleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmeleri ve iyi işler başarmalarına yönelik olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okulun normları, hedefleri ve stratejileri üzerinde etkili olabilecek düzeyde yol ve yöntemler izlemelidir (Cherian ve Daniel, 2008: 8).

Okul müdürü sahip olduğu kişisel ve mesleki özellikleri açısından donanımlı ve gerçekleştirdiği yönetim görevi için yeterli ve yetkin olmalıdır. Okul kültürünün oluşmasında temel faktör okul müdürünün öğrenmede de liderlik etmesi ve içselleştirmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi benimseyerek içselleştiren okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Kendini doğru algılayabilme,
- Sezgilerini kullanabilme,
- Yeni öğrenme ve değişime motive olabilme,
- Sürekli değişim öğrenmesinin strese dayanabilme gücü,
- Yetki ve gücü çalışanları ile paylaşabilme yetenek ve isteğine sahip olabilme,
- İşbirliği yapma isteğine ve yeteneğine sahip olabilme,
- Örgüt kültürünü analiz etme ve örgüt kültürü geliştirebilme (Özden, 2000: 13).

Bayhan (2011: 272)'ın öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi konulu araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörler arasında sırasıyla:

- Öğretmenin kendisi,
- Yönetici,
- Yasa ve yönetmelik,
- Eğitimi,
- Meslek seçimi ve mesleki tecrübesi,
- Ekonomik gücü ve mesleki statüsü,
- Meslektaşları,
- Öğretmenler arası rekabet,
- Veli gelmektedir.

Eğitimde mesleki profesyonellikte okul yöneticisi etkili ve öncelikli faktör olarak göze çarpmaktadır. MEB (1997), İngiltere Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, okul müdürleri için ulusal standartlar belirlemiştir ve okul müdürlüğü temel kavramlarıyla ilişkili bilgi, anlayış, beceri ve özellikleri ortaya koymuştur. İngiltere Eğitim Bakanlığı, okul müdürlüğü alanında uzmanlığı tanımlayarak okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin planlanması sürecinde temel bir işlev görmektedir. Tecrübeli okul müdürlerinin yeni atanan meslektaşlarına göre daha farklı

ihtiyaçları olmasına rağmen, bütün okul müdürlerinden yüksek nitelikli öğretme ve öğrenmeyi sağlayacak ve başarı standartlarını yükseltecek liderlik ve yönetimi ortaya koymasını beklenir. Bu standartlar beş bölümden oluşmaktadır: Okul müdürünün;

- Temel amacı,
- Temel alanı,
- Temel amaçları,
- Mesleki bilgi ve anlayışı,
- Beceri ve özellikleridir.

Okul yöneticisi öğretmenlerle birlikte eğitim öğretime eşit bir şekilde katılım sağlarsa uygulamalara yönlendiren olmaktan da öte bir öğrenen olma imkânına da sahip olur. Okul müdürleri okul ortamlarında öğrenci olduğunda farklı olumlu yönde gelişmeler de gerçekleşir. Okul müdürü kendi dışında personelini de öğrenmeye yönlendiren baş öğrenen olarak kabul edilir. Okul müdürleri, öğrenciler üzerine eğitim-öğretim konularını sorgularken, meslektaşlarını da bu değerlendirmelerde daha etkin hale getirmelerini sağlayabilir. Okul etkinliklerine, uygulamalarına ve ortak kararlarına bütün personelin katılması, okul müdürüne okulu yönetme ve okula liderlik etmede öğretmenlerle takım arkadaşı olmayı sağlar. Takım arkadaşlığı işbirliğini güçlendirerek öğrenmeye olumlu yansır (Hord ve Hirsh, 2008: 28).

"Hem öğretmen hem de öğrencinin öğrenmesine katılan mesleki gelişim tasarımları," yapılandırmacı öğrenmenin karşılıklı süreçleri "olarak adlandırdığım şeyleri kullanabilir. Bu, karşılıklı etkileşimli olduğunu öğrenmek demek, böylece tüm katılımcıların büyümesine yatırım yapmak "(Hord, 2009: 41). Profesyonel öğrenme ile öğrenci öğrenme ortamları ortak olup, karşılıklı etkileşime dayalı birlikte gelişme sağlayacaktır.

Burns, Menchaca ve Dimock (2001), altı ilkenin yapıcı öğrenme teorisi için önemli olduğunu tespit etmiştir:

1. Öğrenciler bir öğrenme durumuna eşsiz ön bilgi, deneyim ve inanç getirirler.
2. Bilgi, çeşitli otantik araçlar, kaynaklar, deneyimler ve bağlamlar vasıtasıyla benzersiz ve tek tek, çok yönlü olarak oluşturulmuştur.
3. Öğrenme hem aktif hem de yansıtıcı bir süreçtir.

4. Öğrenme, yeni kavramsal yapılar, anlamlı temsiller veya yeni zihinsel modeller oluşturmak için gelişme, barınma, asimilasyon veya reddetme sürecidir.
5. Sosyal etkileşim, yansıtma, işbirliği, müzakere ve paylaşılan anlam yoluyla birden fazla bakış açısı getirir.
6. Öğrenme, iç kontrol ve öğrencinin arabuluculuğu yapar.

Yapılandırmacılık altındaki bu altı ilke, profesyonel öğrenme ve mesleki öğrenme topluluğunun kavramları ve boyutlarıyla yakından ilişkilidir.

Okul müdürleri okulda diğer yöneticilerle birlikte etkili öğretme ve öğrenmeyi güvence altına alır, öğretimin niteliğini ve öğrencilerin başarı standartlarını gözlemler ve değerlendirir, okul gelişim hedefleri ortaya koyar. Uzman olarak sahip olması gereken özellikler şunlardır; Okul müdürleri:

- İyi öğretme ve etkin öğrenme, yüksek başarı standartları, iyi davranışları teşvik eden bir ortam yaratır ve sürekliliğini sağlar;
- Müfredatı ve değerlendirmeleri yapmak, düzenlemek ve uygulamak; gelişim alanlarını tanımlamak ve uygulamak için gözlem ve değerlendirme yapar;
- Okuma-yazma, matematiksel düşünme ve bilişim teknolojileri becerilerinin etkin bir şekilde öğretilmesini sağlar;
- Gelişim için gerçekçi hedefler koymak ve başarı standartları ile öğretimin kalitesini gözlemler ve değerlendirir;
- Müfredatı, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için farklı sektörler ve toplumla etkili bağlar kurar;
- Öğrencilerin başarıları ile kişisel gelişimlerini desteklemek ve geliştirmek için velilerle etkili bir işbirliği kurar ve sürdürür. (MEB, 1997)

Okul yöneticilerinin uzman özelliklerine sahip olması öğrenme yaklaşımına ve etkin öğrenme ortamı oluşturmaya göre derecelendirilebilir. Öğrenmeyi ve öğretmeyi dolayısıyla okulu geliştirmek kişisel gelişime bağlı olarak değişecektir. Yönetici, okulunda tüm ortaklarını dâhil ettiği bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

ABD Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu 2015 ISLLC olarak bilinen standartlara göre; uygulayıcılara, destekleyen kurumlara, meslek örgütlerine, politika yapıcılara ve topluma etkili eğitim liderlerinin görevi, özellikleri ve değerleri hakkında beklentileri

iletken "model" profesyonel standartlardır. Bunlar, politika yapıcıların, meslek odası ve destek örgütlerinin işbirliğiyle uygulamayı yönlendiren bir pusuladır. Eğitim liderliğine ve gelişimine katılan kişileri, uygulamalarını belirli şartlar ve ortamlarda etkili şekilde yordamaya teşvik ederek yol gösterebilirler (ISLLC, 2015: 4).

Okulun stratejik gelişimi, eğitim ve öğretim, paydaşlara öncülük ve yönetme, kaynakları etkin ve verimli kullanma, hesap verebilirlik ile yönetici ve üst düzeydeki meslektaşlar ile işbirliği okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken çalışma alanlarıdır (Çetin ve Adıgüzel, 2006: 171). Okul yöneticilerinin profesyonel meslek bilgisine sahip olması ve uzmanlık gerektiren mesleki gelişimi için gerekli bilgiye ve tecrübeye sahip olması gerekir. Profesyonellik alanında tercih edilme oranı ve değer sırasına göre en önemli ve etkili kavramlar; alan bilgisi, kişilik, terminoloji; okul yönetimi, öğrenci, sosyo-ekonomik çevre, eğitim politikaları; meslektaş, veli, ücret ve psikolojik kazanımlar gelmektedir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi öğretmenlerin profesyonelliğine paralel görülebilir. Okul yöneticilerinin eğitimi ve okulu geliştirmeye yönelik uygulamaları öğretimsel ve mesleki profesyonelleşme sağlayacaktır.

Eğitimi geliştirme çabaları, öğretimin profesyonelleşmesini sağlamalıdır. Öğretim işini profesyonelleştirmedikçe, eğitimde kalite sağlanamaz (Bakioğlu, 1996: 19). Gelişen ve öğrenen eğitim ortamlarının, toplumun beklediği nitelikli ürün ve hizmet sunabilen bireyleri yetiştirmesi günümüzde bir zorunluluktur. Çünkü bir okulun başarısı ve öğrencilerinin performansı başta okul yöneticisi olmak üzere tüm okul toplumu oluşturan unsurların öğrenme ve gelişmesine bağlıdır. Günümüzde okulları geliştirmek için, etkili liderlik yaparak stratejik uygulamalarla okulun yapısını ve kültürünü değiştirmek ihtiyaç görülmektedir. Okullar bir iş yeri, öğrenciler de yetişkin olmadığından bu amacı gerçekleştirmek kendi içinde bir takım zorluklar içermektedir. Okullar sosyal ve kültürel açıdan çok daha fazla karmaşık kurumlardır. Bu yüzden bu kurumları yönetmek için bilgili, becerikli, basiret sahibi ve paydaşları ile işbirliği ve gelişim kültürü oluşturabilecek yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Cherian ve Daniel (2008: 8-9) araştırmasında mesleğinin başlangıcında olan öğretmenlerin okulun günlük yaşamında ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde yer alan destekleyici ilkeleri şöyle tanımlar:

- Müdürlerin diyalogu teşvik etmek, destek ve süreklilik sağlamak için başlangıç öğretmenleri gibi aynı mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarını önerir.
- Okul müdürlerini öğretimsel destek, öğretim ve yönetim stratejilerinin modellenmesi ve düzenli geribildirim sağlamak amacıyla gayri resmi olarak dersliklerini daha sık ziyaret etmelerini ister.
- Mesleki hedefler belirlemelerine, ilgili atölye çalışmalarında bulunmalarına ve okul toplumunda mesleki bir öğrenme kültürü kurmaya çalıştıklarında destekleyici ilkeleri tanımlar.

Okul yöneticisinin öğretmenlerin kendilerinden beklentilerini bilmeleri ve okul kültürü oluşturmadaki etkililiğinin farkında olarak profesyonel öğrenme ve mesleki gelişimi planlamaları beklenmektedir. Okul yöneticileri iletişimi destekleyen, öğretmenleri motive eden, eğitim öğretim stratejilerini modelleyen ve geri bildirim ile geliştiren bir davranış geliştirmelidir. Bu eğilim okul kalitesini ve öğrenme kültürünü destekleyici bir rol oynayacaktır.

2.10.2. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Eğitim yöneticiliği dünyada uzmanlık gerektiren bir meslek iken ülkemizde öğretmenlik esasına dayanan bir eğitim kademesi olarak görülmektedir.

Bir meslekte profesyonelliğin en güçlü göstergesi, merkezi otoritenin etkisi azalırken, meslek içinde gerçekleştirilen iç kontrol sisteminin güçlenerek oluşturulmasıdır. Standartların yönetmelik, genelge gibi yasal çerçeve ile çizildiği bir meslekte profesyonellikten söz etmek mümkün değildir (İtmeç, 2008: 26). Eğitim yönetimi için aday yöneticilerin hazırlanması mesleki yeterlilik açısından bir zorunluluktur. Ancak ülkemizde bu eğitimin verilmemesinde sebep olarak;

- Alanda üretilen birikimden yararlanmama,
- Eğitim yönetiminde deneme-yanılma yoluyla öğrenme uygulamaları,
- Alandaki değişme ve gelişmeleri takip etmeme, başkalarının tecrübelerinden yararlanmama sayılabilir.

Hayat boyu eğitim anlayışı içinde yetiştirme programlarına sürekli katılım sağlanmadan değişim ve gelişmelerin izlenmesi ve uyum gösterilebilmesi mümkün görülmemektedir. Her meslek grubunda ve alanında olduğu gibi eğitim yöneticilerinin de bilimsel ve teknolojik değişme ve gelişmeleri takip etme, bilgi üretme ve yönetme

zorluğu, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artması, alanın uluslararası bir nitelik kazanması sebeplerle (Balcı ve Çinkır, 2002: 212-213) sürekli eğitilmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterlilikler şunlardır:

- Okulun vizyon ve misyonunu birlikte geliştirmek,
- Okulda işbirliği ruhunu yerleştirmek,
- Teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etmek,
- Paylaşımçı yönetim anlayışına sahip olmak,
- Yönetimin etkililiğini arttırmak,
- Eğitim kalitesini yükseltmek ve sürekli gelişim araştırmaları yapmak,
- Okula öğrenen birey ve öğrenen kurum kültürünü yerleştirmek,
- Okulun çevreyle bütünleşmesini sağlamaktır (Töremen ve Kolay, 2003: 343).

Okul yöneticilerinin bilgi ve beceri kazanması, görevine yönelik yeterlikleri kazanması katılacağı öğrenme fırsatları ile gerçekleşebilir. Profesyonelliğe dolayısıyla mesleki uzmanlığa, yetişmiş olmaya katkı sağlayacağı düşünülen faktörler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim, konferans, seminer gibi faaliyetlere katılım, proje hazırlama ve yarışmalara katılım, teknoloji kullanımı, toplumsal olaylara karşı duyarlılık, kariyer gelişimlerinin değerlendirilmesi, profesyonellerin rehberlik etmesi, sosyo-ekonomik iyileştirmeler gelmektedir.

Profesyonellik, yaratıcılık, kendi kendini yönlendirme, iş birliği, bilgi ve bilişim, iletişim ve teknoloji kültürü gibi 21. yüzyıl becerileri artan bir şekilde dünyadaki okul sistemlerinin öğretim standartlarına uyumlu hale getirilmektedir. Eğitimin, birey ve toplumu iş birlikçi, yenilikçi, gelişmiş teknoloji toplumuna ve iş gücüne hazırlamak için uygulamaları değiştirmesi ve yenilenmesi zorunludur. Eğitimde yaşanan dönüşüm için profesyonel gelişimin politika, müfredat, standartlar ve değerlendirmeler yanında bilgi ve iletişim teknolojisi ile araştırma ve değerlendirmelerdeki değişikliklerden bağımsız olarak düşünülmesi, okul toplumunda ise okul yöneticisinde başlaması gerekli görülmektedir (Lemke, 2010: 1). Profesyonel öğrenme ve sonucunda gelişme bir fark yaratabilir. “6 ay ile 12 ay süre zarfında 30–

100 saatlik bir sürdürülebilir, hedeflenmiş profesyonel gelişim, ortalama bir öğrenci için %21 oranında iyileştirme sağlayabilir” (Yoon vd., 2007; Bleicher, 2014: 803).

ABD Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu (NPBEA) 2015 Standartları, liderlik hazırlık programlarında, eğitim liderlerinin gerekli bilgi, beceri ve diğer özellikleri geliştirmeleri için yol gösterici bir güç olabilir. Devletler müdürlerin hazırlanması, işe alımı ve işe alınmasından sonra yetiştirilmesi ve danışmanlık, değerlendirme ve kariyer sahibi olmasına kadar, eğitim liderleri için politikaların ve programların beklentilerinin tutarlı olmasını sağlamak için uzun süreli mesleki öğrenme standartlarını kullanabilmelidir. Standartlar, liderlik geliştirme ve değerlendirme için uygulamaların ve sonuçların operasyonel hale getirilmesinde yol gösterebilir (Professional Standards for Educational Leaders, 2015: 5).

Şekil 3. Liderlik Uygulamasında Profesyonel Standartlar



Kaynak: Professional Standards for Educational Leaders (2015: 6)

Profesyonel gelişme etkinliklerini teknolojik düzeyde sağlama ve bu uygulamalara katılmayı cesaretlendirme davranışlarını ara sıra; gelişme, öğrenme ve araştırmalarda stratejik temelli öğretimsel işlemleri destekleme ve geliştirme ile göreve uygun profesyonel davranışların gösterilmesini sağlamak ve öğretmenlere profesyonel davranışta bulunmaları için cesaret vermek davranışını ise az düzeyde yerine getirdiklerini ortaya konmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin yöneticiliğe uygun profesyonel davranışların gösterilmesi ve öğretmenlere profesyonel davranışta bulunmaları için cesaret vermek; iletişim becerilerinde etkili olmak; çalışma ortakları ve diğer okullarla ilişkileri yapılandırmak, işbirliği yapmak; kanunları, yönetmelikleri bilmeyi sağlamak davranışlarını da az düzeyde yerine getirdikleri ifade edilmiştir (Çetin ve Adıgüzel, 2006: 179). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve öğrenmesi, kişisel ihtiyaçlarının ve öğrenim önceliklerinin açık ifade edilmesi, eğitim programlarının şekli ve yönü hakkında karar almada, kendi geleceğini belirlemede liderlerin sürece katılmaları gerekmektedir. Bu geniş kapsamlı öğrenme ilkeleri ve uluslararası uygulamaların en iyileri tutarlı bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Öğrenmeyi,

- Okul ortamlarına ve gerçek sorunlara bağlama;
- Program düzenlemede; Mentor ve eleştirel meslektaş olarak eğitimli ve tecrübeli müdürler ile işbirliği;
- Çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik sağlanma;
- İşbirliğini teşvik için paylaşma, yansıtma, ilişkisel bağlılık ve ağ oluşturma için çoklu fırsatlar sunma;
- Okul liderlerinin mevcut becerileri, değerleri ve bilgilerini tanımak ve saygı duyma;
- Doğru değerlendirme sistemlerini uygulama (Walker ve Dimmock, 2006; Wilson ve Xue, 2013: 814) desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin uzman olma konusunda yetersiz olduklarını gösteren bu ve benzeri çalışmalar, profesyonel öğrenmenin araştırmalarda etkili şekilde ele alınması ve gerçekleştirilmesi için yasal düzenlemelere, eğitim programlarına olan ihtiyacı göstermektedir. Ancak profesyonel öğrenme ya da eleştirel düşünme için yalnızca kişisel, kendi kendini yönlendiren öğrenme yoluyla mümkün görünen fırsat eksikliği görülmektedir. Günümüz okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen rolleri yerine

getirmeleri için öncelikle eğitim sistemi ve okul yönetiminin değişen rollerinden ve bu rolleri etkileyen çevre etkenlerini iyi tanımalarından geçmektedir. Değişen rolleri gerçekleştirmek için gereken bilgi, beceri ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Ancak Levine (2006) araştırmasına göre, devletlerin okul yönetici ve öğretmenlerinin maaş artışlarını, yeni ve gerekli bilgi ve beceri kazanımı yerine daha fazla ders çalışması ya da diğer mesleki gelişim faaliyetlerine harcamayı kabul eden strateji, giderek büyüyen bir pazarı ucuza, kolay derecelere yükseltmiştir.

2.10.3. Okul Kültürü

Yönetici, örgütün en önemli bileşenlerinden biri ve yönetimin de vazgeçilmez unsuru kabul edilir. Bir örgüt, içinde yaşadığı çevre ile sürekli etkileşim ve kültür ürünü olan örgütteki birey ve sorunlarını da yaşadığı ortamların kültürel özellikleri ile birlikte düşünmek ve anlamak gerekir (Şişman, 1994: 5). Okul yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileriyle okulun kültürel yapı taşlarından biridir. Bu yüzden başta okul yöneticileri olmak üzere okuldaki herkesin okul kültürünü tanıması ve anlaması düşünce ve davranışlarına yön verecektir. Kültür, bir topluluğu oluşturan bireylerin bu topluluğun dış çevrede karşılaştığı sorunları çözerken, kendi içinde de varlığını sürdürmesi problemleri çözerken belirli bir sürede öğrendiklerini kapsamaktadır. Okul yönetici ve öğretmenlerin birlikte öğrendikleri kültürel değerlerin ortak adıdır. Okul kültürünün doğru anlaşılması, yaşanan değişimin güvenli ve okul menfaatlerine uygun gerçekleşebilmesi iyi yetişmiş lider-yöneticilerin iş başında olmasını gerektirmektedir. Bir eğitim kurumu, üyelerinden entelektüel seviyelerini ve performanslarını sürekli geliştirmeye gayret etmelerini beklemektedir. Bir okulda öğrenme kültürü, yeni bilgi ve becerilerin üretilmesi, geliştirilmesi, tüm üyeler tarafından paylaşılması ve kullanılması, okul ile bütünleştirilmesini kapsamaktadır. Her kurumda olduğu gibi okullarda da kültürün oluşumunda yönetim ile yöneticilerin liderlik davranışlarının etkisi büyüktür. Lider beklenmedik durumlarda karar veren kişi olarak sorunları çözmelidir. Okulun ortak amaçlarını gerçekleştirmede öğretmenleri motive ederek etkili çalışmalarına destek olur. Çünkü okul müdürü okulun değerlerinin, normlarının ve yaşantılarının oluşturduğu kültüre öncülük etmektedir. Schein'e (1992) göre ise kültür; normlar, değerler, davranış biçimleri, inançlar ve geleneklerdir. Kültürün boyutları şunlardır:

- Örgütün tarihi

- Örgütün değerleri ve inançları
- Örgütü açıklayan hikâye ve mitler
- Örgütün kültürel normları
- Gelenekler, törenler ve âdetler
- Örgütün erkek ve kadın kahramanlarının tamamıdır.

Öğrenen yapılarda profesyonel ve kurumsal gelişme arasındaki ilişki o kurumun öğrenme kültürüne de yansımaktadır. Eğer okullar, yöneticileri ve öğretmenleri ile sürekli öğrenen bir topluluk oluşturacaksa profesyonel ve kişisel gelişmeyi kapsayan ve teşvik eden bir okul kültürü oluşturmalıdır (Blandford, 2000: 8). Okul, kurumsal ortak davranışlara yön veren dört temel öğeden oluşur. Bu öğeler; yapı, birey, kültür ve politikadır. Okulun kültürü, formal ve kişisel yönleri birbirine kaynaştırmakta, paylaşılan bir inanç sistemi oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010; Şahin, 2014: 22). Okul yöneticisi okul kültürünün şekillenmesinde ve devam ettirilmesinde anahtar rol oynar (Özdemir, 2006: 564). Çünkü okul kültürü ile okul liderinin davranışları ve liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okulu, öğrenme kapasitesi yüksek bir topluluk haline getirmek için üç asıl ve etkileşimli düzeyde liderlik kapasitesini geliştirmek gerekmektedir. Bunlar: kişisel eylem kapasitesi, bağlılık (kişiler arası eylem) kapasitesi ve okul kapasitesi (örgütsel eylem) olarak belirtilmektedir (Şahin, 2008: 65-66). Bu yüzden okul kültürünün yapılanmasında okul yöneticisi ile öğretmenlerin ilişkileri de önemli etmenlerden kabul edilmektedir. Okul müdürünün kültürün oluşmasındaki rolü etkisinde açık, güvenilir ve bağımsızdır. Davranışlarıyla çevresine örnek olmak, çalışanları başarılı bir şekilde hedefe yöneltmek de görevleri arasında yer alır (Aytürk, 1999: 18). Okul müdürü okulda dolayısıyla öğrencilerde de öğrenme kültürünün gelişmesi için çalışmak zorundadır (Fullan, 2002: 16). Okul müdürünün başarılı olmak için çalışanlar ile birlikte hareket etmesi, değişimi yakalamaya öncülük etmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre (Leithwood ve Duke, 1999; Leithwood vd., 2004; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995) başarılı okulların profesyonel öğrenmeyi okul kültürünün bir parçası olarak gördüklerini ve profesyonel öğrenme birlikleri olan okulların ortak dil kullandıklarını, gelişme fırsatları sunduklarını ve en önemlisi de öğrenmeyi destekleyen gelenekleri olduğunu göstermektedir.

Öğrenme kültürel faktörlerin kişiler arasında aktarımını sağlayan bir süreçtir. Öğrenme süreçleri: “bilgi elde etme, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırma”,

öğrenme düzeyleri: “bireysel-eylemsel, örgütsel-yapısal ve toplumsal-çevresel” olmak üzere üç düzeyde ele alınır (Schilling ve Kluge, 2009; akt. Şahin, 2014: 24). Okul yöneticisinin başta okul müdürü olmak üzere öğrenme düzeyi diğer okul paydaşlarının da öğrenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu yüzden okullarda öncelikle okul müdürünün kendisi olmak üzere öğrenememe sebebi olarak öne çıkan kaynak yetersizlikleri, mevzuat, bireysel faktörler gibi uygulamaya yönelik sorunlar çözülmeli ve okulda öğrenmeyi güçlendirmelidir. Öğrenme için etkili öğretim liderliği çok önemlidir. Okul kültürüne gömülü öğretim liderliği yöneticilerin iş, davranış ve etkileri işbirliği, araştırma, yansıtıcı düşünme, akran öğrenmesi gibi bütüncül yaklaşım göstermesi ile gerçekleşebilir. Genelde etkili öğretim liderliğini geliştirmeye çalışan yöneticiler bireysel ve paylaşılan okul kültürünü öğretimsel iyileştirme için gelişim ve yansıtmayı birleştirmek için çalışmalıdır (Blase ve Blase, 2000: 137). Okul iklimi, bireyler arası, öğretimsel ve örgütsel boyutları içine alan farklı ve çok boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006: 491). Hoy’a (2003) göre iklim; okul paydaşlarının okul içindeki günlük yaşantılarında duygusal olarak bir şeyler hissettikleri ve yaşadıkları okulun sürekli bir özelliğini oluşturur. İklimin bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellikler bütünü olmasının yanında okuldaki insanların davranışlarını etkileyen diğer faktörlerle ilişkili olduğu da belirtilmektedir. Bu faktörler şöyle sıralanmıştır:

- Okulun fiziksel özellikleri,
- Okuldaki insanların demografik özellikleri ve kültürel özgeçmişi,
- İnsan ilişkilerinin niteliği,
- Okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler veya inançlar.

Okul bir birey ise iklim de onun kişiliği ve bu kişiliğe şekil veren en güçlü kişi de okul yöneticisi kabul edilir. Okul kültürünün belirlenmesi ve şekillendirilmesi sorumluluğunu müdürün algılayabilmesi için öncelikle öğretmen, öğrenci ve toplumun geçmişteki tecrübelerini algılaması gerekir. Okul müdürünün mevcut kültürü anlayabilmesi için öncelikle kültürü incelemek ve tanımak, sonra okulun hedeflerine önem vermek, okulun değerlerine sahip çıkmak, sürekli olarak ve açık bir şekilde örnek olmak, bir motivasyon ve övgü ifadesi olarak öğretmen ve öğrencileri ödüllendirmesi gerekmektedir (Çelikten, 2003: 5). Öğrenmeye uygun olumlu bir atmosferin bulunması o okulun kültürünü tanımlar. İyi bir iklime ve güçlü okul

kültürüne sahip olan okulların daha başarılı oldukları yapılan araştırmalarda desteklenmektedir.

Eğitim yöneticisi, insan gücünün temeli olan öğrencinin iyi şekilde yetiştirilmesi ve üreten insan gücünü yetiştiren öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesi ve etkin bir şekilde çalıştırılması için uygun bir örgütsel iklim sağlaması gereken kişidir. Eğitim yöneticisine düşen en önemli görev, gelişmeye açık bir varlık olan insanı kendi yeteneklerini örgütsel amaçlar doğrultusunda geliştirebileceği uygun bir örgütsel ortam hazırlayarak, yetişmesine katkıda bulunmaktır (Çelik, 2003: 52). Eğitim öncelikle bireysel hedeflere odaklanmaktadır ve toplumsal birliktelik ile hedefleri gerçekleştirmektedir. Okul kültürünün öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkilemesi şüphesiz çok önemlidir. Kültürün öğrenmeyi etkileyebilmesi, örgütlerin öğrenen yapılara dönüşebilmesi ile ilgili bir sonuçtur. Bunun sadece öğrenen bireyler ile oluşabilmesi mümkün değildir ancak bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme de gerçekleşmemektedir (Senge, 2004: 155). Bu etkileşim birbirini tamamlayan bireysel ve birlikte öğrenmenin örgütsel öğrenmede her ikisine de ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Her tecrübeye odak nokta öğrenme olmazsa okul öğrenmeyi kendi kültürü ile birleştirmeyeceğinden içşelleştirme fırsatını değerlendiremeyecektir. Bireyleri ve grupları birbirlerine karşı daha duyarlı, şeffaf ve anlayışlı davranabilmeleri açısından tecrübeye dayalı öğrenme hiç şüphesiz öğrenmeye dayalı bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli unsurlardan kabul edilir (Braham, 1998; akt. Töremen, 2001: 12). Öğüt kültürü öğrenmenin sürekli olarak desteklendiği bir ortamı gerektirmektedir. Burada unutulmaması gereken kurum içindeki farklı insanların farklı yollarla öğrenebileceği gerçeğidir. Öğrenen yöneticiler farklı yapıdaki çalışanların verimli birer düşünce kaynağı olduklarını ve yeni ufuklar açmada katalizör olabileceklerini bilirler.

Okullar, içerisinde çalışanların kendilerini rahat hissedebilecekleri, araştırmaya ve öğrenmeye motive olabilecekleri; gerçekleştirilen her çalışma ve araştırmanın da ödüllendirilebildiği bir şekilde yapılmalıdır. Öğrenmeye istekli bir okulda öğrenmeyi destekleyici bir okul kültürü varsa herkes istek duyar ve motive olur (Töremen, 2001: 14-15). Öğrenme ancak ve ancak okulda öğrenmeye uygun bir okul kültürü varsa gerçekleşebilir. Bunun için de belirli yazılı, görsel ve teknolojik

kaynaklardan yararlanmak gerekmektedir. Bunlar; tecrübelerden kazanarak öğrenme, iyi ve örnek uygulamalardan öğrenme, araştırma yapma ve destekleme, öğrenme ve öğreneni ödüllendirmek olarak sayılabilir. Sürecin öğrenme keyfini ve sonucunu yaşayanlar için öğrenme, en iyi ödül ve gelecekteki öğrenmelere yönelik de en etkili motivasyon unsuru olacaktır (Yener, 1997: 7–9/20). Bu sebeple öğrenmeyi ödüllendirmek okul kültürünün bir normu olarak görülebilir.

Öğrenmenin uygulanabilmesinin yol ve yönetimi farklıdır. Çünkü her okul yönetiminin ilk sorumluluğu öğrenmeyi teşvik eden, destekleyen ve ödüllendiren bir ortamın sağlanması olmalıdır. Bilginin araştırılması, toplanması, kullanılması, sonuçlandırılması ve değerlendirilmesi okulun kültürü öğrenmeye dayalı olduğu zaman gerçekleşerek okullar için yararlı olacaktır (Töremen, 2001: 31). Ayrıca okulda öğrenmeye dayalı bir okul kültürü, öğrenme yollarını arttırma, çalışanlar arasında birlik sağlama, işbirliğine yönelik yeni bakış açısı kazandırma, enerji kazandıracak hedef koyma gibi fonksiyonları da üstleneceğinden gerekli görülmektedir (İnceçay, 2007: 45).

Yöneticileri ve öğretmenleri sürekli öğrenen organizasyonlar, insanların nasıl değişebileceklerini, kendi gerçeklerini nasıl üreteceklerini keşfettikleri yerdir (Senge, 2004: 21). Çünkü bir kurum öğrenmeyi teşvik eden bir kültürü benimsemişse o kurumda çalışanlar arasında açık iletişim ve yapıcı diyalog ile geliştirilmesi ön planda tutulur (Koçel, 1995: 277). Okul yöneticisinin, öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu iyi iletişim öğretmen ve öğrencinin performansını arttırmaktadır. Araştırmalar okul etkililiğinde yönetici davranışları araştırmasında; okul yöneticisinin düzgün okul atmosferi hazırladığı, eğitim ve öğretimi iş birliği içinde organize ettiği, öğretmenleri desteklediği sonuçlarına ulaşmıştır. Aynı konuda bir başka araştırmada da okulda değer ve inançlar sistemi kuran, okul kültürünü şekillendiren, stratejik düşünerek plan yapan, çalışanlara güvenen, motive eden ve öğretmenleri geleceğe hazırlayan yöneticilerin okullarının etkili olduğunu belirtmektedir (Bolem 1993; akt. Helvacı ve Aydoğan, 2011: 46). Bir kurumda ikili ilişkilerin derinliği, rol ve sorumlulukların tam anlaşılması ve çalışanların işi yapabilme konusundaki yeterliliği, örgütün güvenilir bir kültüre sahip olmasını sağlayan önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Asunakutlu, 2006: 20). Bu araştırmalar okul öğrenme ortamı ve kültüründe okul müdürünün ve diğer yöneticilerin etkisinin önemini desteklemektedir. Okullarda öğrenme kültürü okul yöneticilerinin etkili liderlik becerileri kadar bireysel öğrenme düzeyleri ile de

doğrudan ilgilidir. Her ne kadar yöneticilerin bireysel öğrenmesi tek başına okulları değiştiremeye de gelişimlerini başlatmada önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır.

Okulların kültürel yapısı öğrenci merkezli ve işbirliğini güçlendirici, mesleki gelişmeyi hedefleyen değerlere sahip olmalıdır (Peterson, 2002: 12). Okulun kendini sürekli yenilemesini ve gelişmesini destekler, öğrenme ve öğretme ortamına odaklanmasını sağlar. Çalışanların etkileşimleri sonucu ortaya çıkan ortak değerler, normlar, inançlar, düşünme biçimleri paylaşılarak örgütün kültürünü oluşturmaktadır. Örgüt kültürü, paylaşılan yönelimlerle örgütsel davranışı etkileyen önemli bir güçtür (Hoy ve Miskel, 2010; Şahin, 2014: 25). Okulda oluşan güven ortamı verilen sözlerin her durumda ve şartta tutulacağına duyulan inancı ifade eder. Mulford ve Silins (2003), Avusturalya'daki ortaokullarda gerçekleştirdikleri araştırmada dört boyutta tanımladıkları örgütsel öğrenme, bireysel düzeyde başlamaktadır. Okul kültürü içerdiği inançlar, değerler, varsayımlar, normlar ve davranışlar paylaşarak öğrenmeye dönüşmektedir (Mulford ve Silins 2003: 178).

Bakay ve Kalem (2009), Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul göstergeleri adlı çalışmalarında, müdürlerin görüşlerine göre en önemli etkili okul göstergesinin okul iklimi, öğretmenlere göre ise okul süreçlerinin etkililiği okul süreçlerinin etkililiği olduğunu tespit etmiştir. Güvene dayalı işbirlikçi bir iklim oluşturma ile ortak ve izlenen bir misyona sahip olma, girişimci olma ve risk alma ile de mesleki gelişimi sağlama gerçekleşerek öğrenme örgüt düzeyine çıkar. Bu öğrenme döngüsü okul kültürü içinde tekrarlanarak kurumsal düzeyde öğrenmeye dönüşür.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), 2012 raporuna göre güçlü profesyonel öğrenme kültürü profesyonel öğrenmeyi değerlendirmek için bir taahhüt içerir. Araştırma, bu taahhüt programı etkili profesyonel öğrenmenin neye benzediği konusunda rehberlik sağlamaktadır. Buna göre özel profesyonel öğrenme faaliyetlerinin değerlendirilmesi ile desteklenmesi önemlidir. Profesyonel öğrenmeyi değerlendirme, gelişmiş, güçlü, çoklu profesyonel öğrenmeyi ölçme yolları, profesyonel öğrenme faaliyetlerinin etkisini ve etki büyüklüğünü belirlemek için gereklidir. Bu değerlendirme önemlidir:

- Programlar başlangıçta kurulmuştur,
- Birden farklı düzeyde sonuçlar değerlendirilir,

- Öğrenci sonuçlarının değişiminde öğretmen ve lider uygulamasına odaklanır,
- Kısa, orta ve uzun vadede değişimin adımları.

Eğitimde etkili yönetici davranışları araştırmasında yönetim becerilerini sınıflandırılarak okul yöneticisinin önemli sorumlulukları arasında amaçlara ulaşma ve sistemi yaşatma ile dış çevresine uyumunu sağlamanın yanında kültürel örüntüleri yaşatmak olarak bahsedilmektedir (Açıkgöz, 1994: 10). Duranay (2005)'ın yaptığı çalışmaya göre, ortaöğretim kurumları okul etkililiği açısından orta derecede etkili iken fen ve Anadolu liseleri etkili okul türleridir. Bunu göre öğretmenler, okul yöneticilerini değişimi başlatan bir lider olarak görmek istemektedirler.

Etkili okulun temelinde yatan en önemli varsayımların, öğretmek, öğretme ve öğrenmenin var olduğu bir çevre oluşturmak; öğretmenlerin ve diğer personelin okula, eğitime bakış açılarının olumlu olmasını sağlamaktır (Owens, 1998; akt. Helvacı ve Aydoğan, 2011: 53). Sürekli öğrenme ve öğretme çevresini oluşturmada, öğretmen ve diğer personelin okul algısını ve okula bakış açısını olumlu etkilemektedir. Yılmaz ve Taşdan (2006: 93)'ın ilköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma çalışması sonucunda, okul yönetiminde etkililik kavramına bakış açılarının eğitim almayan okul yöneticilerinin bilgili olmayı ve yöneticilerin kişisel özelliklerini öne çıkardıkları, eğitim alan okul yöneticilerinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca OECD (2008) çalışması, 'okul liderliğinin artan sorumlulukları ve hesap verebilirliği hem okullarda hem de okullar arasında liderlik dağılımı gereksinimini yaratmaktadır".

Son dönemde okullar ve tüm kurumların yapısı ve kültürleri üzerine etkileşimi ve etkisi çok büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu yüzden okul kültürü ve liderlik kavramları da en öne çıkan kavramlardır. Okul yöneticilerinin öğrenmesinde de tecrübeden öğrenme ile meslektaştan öğrenme öne çıkan öğrenme durumlarıdır. Okulların günümüzde yaşanan hızlı değişime uyum sağlamaları için öğrenme yeteneklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrenmenin kültüre dönüşmesi, teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesinin yanında iletişim ve işbirliğinin sağlanması okulları geleceğe daha güçlü taşıyacaktır. Bunun için okul yöneticilerinin öğrenme yaklaşımlarına uygun güçlü ve etkili yönetim şekillerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir (İnceçay, 2007: 44).

2.10.4. Güven ve Motivasyon

Günümüzün hızlı değişen eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için eğitim alanındaki politikaların hayata geçirileceği okullarda, bu strateji ve politikaları uygulayacak nitelikte iyi eğitim almış çalışanların yetiştirilmesi ve insan merkezli uygulanması ile mümkündür. Bunun için çalışanların örgütte karar alıcıların gözünde kendisinden yarar sağlanabilecek bireyler olduğuna inandığı ve fedakârlık yapabileceğine olan inancın göstergesi güven gerekmektedir (Çetinel, 2008: 2). Ekonomik ve toplumsal değişimlerin artması, işbirliğine duyulan ihtiyaç ile birlikte çalışmaya duyulan inancın yoğunlaşması ve ilişkilerin ve kariyer beklentilerinin değişmesi güvenin önemini artırmaktadır. Çünkü güven karşılıklı ilişkilerin önemli öğelerinden olup karşılıklı güven duyulması da karşılıklı ve örgüt içi ilişkilerde hayati bir durum görünümündedir (İşçan ve Sayın, 2010: 196). Genel anlamı ile güven, dürüstlük ve doğruluğa dayanan bir kavramdır (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011: 47). Birey tarafından yorumlanan ve bireye bağlı ortaya çıkan bir kavram güven, bireyler arası ilişkileri biçimlendirme ve sürekliliğini sağlamada temel ölçüt olarak kabul edilerek kişiye, gruba, topluma veya kültüre göre farklı biçimlerde ele alınmaktadır (Demirel, 2008: 180). Her örgüt gibi okul da ancak insan ile anlam kazanacağından bu insan unsurunun ortak amaç doğrultusunda işbirliği yapmaya istekli olmasının okul açısından önemi daha açık olarak görülmektedir (Aydın, 2000: 15). Bu da çalışanlara gereken mekân ve zaman desteği ile onların hem meslektaşlarına hem de kuruma ve yöneticilerine olan güvenlerinin sağlanmasıyla mümkün olabilir (Eğriboyun, 2013: 3-4). Güven, okul geliştirme ve iyileştirme için yenilikçi uygulamalar ve risk almanın her ikisinin de merkezindedir (King, 2011: 153). Yapılan araştırmalar güvenin hem birey hem de örgüt düzeyinde oluştuğunu göstermesine rağmen bireye güven ve örgüte güven birbirlerinden farklıdır. Örgütsel güven, genel olarak örgüte güven ve yöneticiye güven kavramlarından oluşmakta ve bu iki kavramın birleştirilmesi alan yazında örgütsel güven olarak nitelendirilmektedir (Nyhan ve Marlowe, 1997: 618). Güven oluşumunu örgütsel yapı içerisinde bilişsel ve duygusal yönden iki ayrı boyutta incelemektedirler. Okul içinde kişiler arası güvende duygusal boyut ağır basmaktadır (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011: 47). Parker (2009: 21) ise kişiler arası çok yönlü ilişkilerde tek bir güven yapısının yanında bilişsel ve duygusal temelli iki temel yapıya özdeşleşmeye dayalı güven kavramını da ilave etmiştir. Karşıdaki kişinin

yeterliliği, sorumluluk sahibi olması güven kararı için hareket noktası oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerin karakteristik özelliklerinin çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi bilişsel güven ve yönetici ile çalışan arasındaki etkileşim ve kurulan ilişki esnasında gösterilen özen ve ilgi konuları duygusal güven için önemlidir (Arslantaş ve Dursun, 2008; akt. Koç ve Yazıcıoğlu, 2011: 47). Araştırmacılar tarafından sistem ve personel güveninin kabul edilen farklılaşmasını yansıtmak için genel olarak Luhmann tarafından geliştirilen model benimsenmektedir. Bu modelde yöneticiye olan güven örgütsel veya çevresel karışıklığın en kritik aracısı olan şimdiki yöneticiye karşı personel güvenini temsil etmekte, örgütsel güven ise bir bütün olarak örgüte karşı olan güven tutumunu ayırt etmektedir (Nyhan ve Marlowe, 1997: 617). Güven, iletişimin en kritik öğesi okul gibi sistemlerin özü, en etkili araçlardan biridir. Kişilerarası güvenin üç ön şartı şunlardır;

- Güvenen ve güvenilen kişilerin karşılıklı bağlılığı,
- Güvenen ve güvenilenin güvenle ilişkili durumu bilme ve
- Güven sunulabilir ve kabul edilebilir. Güven, hem şahsiyet hem de sosyal sistemden etkilenen ancak birbirleriyle yakın bir şekilde birleşemeyen bir etkileşim çerçevesi içerisinde ortaya çıkmaktadır (Nyhan ve Marlowe, 1997: 620).

Güven kendiliğinden oluşmayacağı gibi karşılıklı oluşması için okulda yöneticilerin, güven duygusunu tüm çalışanlar üzerinde sağlaması gerekmektedir (Büte, 2011: 175). Güven bir kurumda çalışan yönetici ve çalışanlar açasından bütün ilişkilerin temeli kabul edilir ve bir tarafın diğer tarafın davranışlarından zarar görmeyeceğinden emin olması olarak kabul edilmektedir. Yöneticinin tutum ve davranışlarından kaynaklanan yöneticiye güven sayesinde çalışan daha verimli, vefalı, uyumlu ve etkili olur (Durdağ ve Naktiyok, 2011: 14). Güven duygusu özellikle de eğitim kurumlarında ortak normların ve değerlerin oluşmasında, korunmasında etkilidir. Özdemir vd., (2015: 161)'ne göre yöneticilerin insani yeterlik göstergesi sayılan çalışan motivasyonunu sağlama, kurumun başarısı için en temel yapı taşlarından birisidir. Yöneticilerin çalışanlarının istek ve beklentilerini yerine getirmesi, okula bağlılıklarının ve motivasyonlarının artmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim örgütleri ile ilgilenen bürokrat ve uygulayıcıların yönetici yeterliklerini artırmaya yönelik önlem ve

faaliyetlerini arttırarak, örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılıklarını sağlamaları konusuna da önem vermeleri gerekmektedir. Özellikle örgüt çalışanlarını insani açıdan etkin kılabilmek için, kurumda örgütsel güven unsurlarının bulunması gerekmektedir. Bu unsurlar; beceri, bütünlük, yardımseverlik, uyumluluk ve açıklıktır (Perles, 2011; akt. Özdemir, Bozkurt ve Aydın, 2015: 152).

Güvenin örgütsel başarı için de gerekli olduğu ancak uzun sürede ve özveri ile oluştuğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Çünkü örgüt içi güvenin geliştirilmesi ve artırılması, kişiler arası güvenin sağlanması bütün örgüt ve kişiler için önemlidir. Ancak personelce paylaşılan değerler, inançlar ve vizyon yaratmanın da kuruma hâkim olan güvenle başarılabileceği unutulmamalıdır (Demircan ve Ceylan, 2003: 140). Kültürün önemli öğeleri arasında yer alan güven, okul kültürünün de normu olarak ikili ilişkileri güçlendirerek başarıya ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler, güvene dayalı ilişkiler kuran (Tschannen-Moran, 2014), öğretmenlerin en çok ilgisini çeken ve onları uygun desteklerle iyileştirmek isteyen müdürleri istemektedir (Zepeda ve Ponticell, 1998; akt. Zepeda, 2016: 29). Ayrıca Cameron vd., (2013: 388)'ne göre mesleki öğrenmeye katılımın kariyer aşamasında gerçekleştiği ve daha önce kariyer öğretmenleri ile kişisel gelişim fırsatlarının çoğunu karşıladığı hatta daha tecrübeli öğretmenlerin daha seçici oldukları, uygun öğrenme tecrübelerinden kendi geleceklerini belirlemenin tüm katılımcılar için büyük bir motivasyon olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin meslektaşlarının profesyonelliği ile ilgili kurum algıları ve yöneticilerin otoriteyi kullanmalarında ki profesyonel yöneliminin yanı sıra kurumun da yöneticiye duyduğu güven arasında çok kuvvetli bir ilişki olduğu bilinmektedir.

Öğrenme ve gelişim için sunulan fırsatlar, günlük uygulamaların içerisine yapılandırılmalıdır. Okul müdürlerinin personel geliştirici liderler olarak işin içine yerleştirilmiş profesyonel gelişimi teşvik eden okul şartları ve çevresi oluşturması onların en etkili rollerindedir (DuFour, 2002a: 14-15). Örgütsel güven üzerine yapılan araştırmalar sonucunda okullardan değişim ve gelişimin temeli olarak görülen güvenin öğretmenleri de başta meslektaşlarına, okul yöneticilerine ve yeniliklere daha açık hale getirdiği anlaşılmıştır. Ayrıca okul düzeyinde güven öğretmenlerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlarken okulda daha etkin bir öğrenme ortamı oluşmasına katkılarını da arttırmaktadır. Okul müdürünün profesyonel yönelimi ve

kurumun çalışanlarına güveni okul ortamında profesyonelliği güçlendirir ancak yöneticiye karşı oluşan güven de aynı derecede önemli bir role sahiptir.

Öğretmenler okul müdürlerini birincil liderlik kaynağı olarak tanımlamışlardır (Leonard ve Leonard, 1999; akt. Dervişoğulları, 2014: 70). Müdürlerin öğretmenlerle kendi mesleki deneyimlerini paylaşmalarının ve öğretmenler arasında yarattıkları güven ortamının öğrencilerin başarısında etkisi olabilir (Balyer, 2013: 198). Okullarda güven ortamının faydaları şunlardır:

- Okulda gelişim ve değişime dayanak oluşturup ve direnç göstermeyi önlemek,
- Değişim yönünde umut vermek,
- Personelin birbirini daha iyi anlamasını sağlamak,
- Okulda eğitim öğretimin sağlıklılığını ölçmeye aracılık etmek,
- Öğretmenlerin daha iyi öğrenme ortamı oluşturmasını sağlamak (Yılmaz, 2005: 569) olarak sıralamaktadır.

Töremen ve Kolay (2003: 346) araştırmasında örgütsel güvenin alt boyutlarını yöneticiye güven, çalışanlara duyarlılık, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık olarak belirlemişlerdir. Yöneticiye yüksek güven duyan çalışanlar, yönetici otoritesini daha güçlü destekler ve bağlanırlar; örgütün amaçları, normları, değerleri ile özdeşleşirler. Güçlü bir güven iklimine sahip örgütlerde, üyelerin örgüte olan bağlılıklarının artması, özdeşleşmenin kolaylaşması ve performansın yükselmesi beklenir (Paker, 2009; akt. Eğriboyun, 2013: 21). Bilgi, tecrübe ve öğrendiklerini öğretmeye hazır okul yöneticileri paylaşarak hatalarını veya eksiklerini görüp gidermek için çözüm yolu bulabilirler. Öncelikle kendini ve okulunu iyi tanıyan, öğretmen ve öğrencileri ile iletişim kuran yöneticilere güven duyulur. Okul içi güven ortamı içinde birlikte zaman geçirmek güven karşılıklı öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Değişimin kendisi aslında bir fırsattır ve güven öncülük eder. Belirsizlik durumlarında oluşacak mevcut ve potansiyel fırsatları öngörebilen ve değerlendirme yöntemini öğrenen ve gerçekleştiren yöneticilere ihtiyaç bulunmaktadır (Drucker, 1992; akt. Demirel ve Kubba, 2014: 139-140). Eğitimde ki değişim ve gelişmelerin okullara yansımaları yöneticilerin öğrenmesine ve fırsatları öngörmesine bağlı görünmektedir. Bunun için kendisine duyulan güven, yöneticinin dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir yönetim anlayışı olarak algılanmaktadır (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011: 47).

Alanyazın incelendiğinde güven, örgütsel güven, meslektaşına güven, sosyal destek ve aralarındaki ilişkilerin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Gadot ve Talmud (2010)'un örgütsel politikalar ve iş sonuçları ilişkisinde güven ve sosyal desteğin aracılık etkisi araştırmasında sosyal destek ve meslektaşına güven, örgütsel bağlılık ve meslektaşına güven arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Okul içinde okul yöneticilerine ve okul yöneticilerinin diğer paydaşlara duyduğu güven çevresel destek sağlayarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına olumlu yansıtacaktır.

Algılanan örgütsel desteğin örgüte güvenle ilişkisi araştırmasında ikisi arasında anlamlı şekilde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışanlar, örgütün kendi katkılarına değerlendirdiği ve kendi refahlarıyla ilgilendiğini algıladığı zaman örgütüne karşı genel bir güven duygusu geliştireceklerdir (Tan ve Tan, 2000). Araştırmalar örgütsel desteğin sonuçlarına yönelik olarak örgütsel desteği etkileyen faktörlerden en önemlilerinden birinin yönetici desteği, adalet, eğitim, kişilik özellikleri olduğunu ve örgüte bağlılık gibi güven esaslı sonuçlara ulaştığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yöneticiye duyulan güvenin muhtemel çatışmaları önlediğini ve personele olumlu etkileyerek bir bütün olarak örgütsel güvene dönüştüğünü ve ilişkilere olumlu etki ettiğini göstermektedir. Okullar iletişim ve karşılıklı ilişkilerin etkili olduğu sosyal yapılar olduğundan gerek yöneticiye duyulan güven gerekse yöneticinin duyduğu güven gitgide daha önemli olmaktadır.

2.10.5. İşbirliği

Bireyler arasındaki ilişki ve işbirliği okullarda etkili olmanın en önemli faktörleri kabul edilir. Okul da belirlenen amaçlar doğrultusunda işleyen bir sistem olduğundan bu toplumsal sistemi ortak amaca ulaştıracak en önemli faktör işbirliği görülmektedir.

Birey, sahip olduğu varlıkları korumak ve geliştirmek ister. Öğretmenlere okulun sahibi oldukları hissini vermek gerekir (Helterbran, 2010: 369; Çetin ve Özcan, 2004: 25). Okullarda yöneticilerin birlikte çalıştığı öğretmenlere okulun sahibi duygusunu verecek yetki paylaşımlarında bulunması gerekmektedir.

İşbirliği, eş güdüm ve birlikte çalışma biçimleri gerçekten son yüz yılda hem özel hem de devlet sektöründe örgütsel gelişimin vazgeçilmez unsuru haline gelmiştir (Mischen, 2015; akt. Dowling, 2015: 30). Reynolds (2008) ortak bir vizyonu paylaşan güçlü bir işbirliği kültürünün oluşması fikrini benimseyerek güçlü bir lider tarafından

desteklendiğinde öğrenci başarısının gerçekleştiğini belirlemiştir. Okul müdürünün paylaşmak için işbirliği oluşturmak, okul uygulamaları üzerine yansıtarak personelini desteklediğini tespit etmiştir (Dervişoğulları, 2014: 12).

Eğitim sisteminin çağın gereği hızlı değişime ve gelişmelere uyum sağlaması, hedeflere ulaşması eğitim yöneticilerinin gerekli bilgi, beceri ve yeterlik içinde bulunmalarını zorunlu kılmaktadır. Günümüzde eğitim toplumsal gelişmenin ve kalkınmanın en güçlü aracı olarak kabul edilmektedir. Toplumun ekonomik, kültürel, eğitim ve sosyal yönden gelişebilmesi de sahip olduğu her düzeydeki yönetici kalitesine bağlıdır. (Peker, 1995: 29). Yönetime katılma, yönetici veya işverenlerle yönetilenler arasında işbirliği kurarak örgütün verimliliğini artırmaktır (Eren, 2001: 396). Okullarda işbirliği yöneticilerin öğretmenler ile diğer paydaşları ortak amaç için birlikte çalışmaya ikna etmesi, yönlendirmesi ile olası bir kültür normudur. Özdemir vd., (2015: 162)'e göre okul müdürlerinin değerlendirme ölçütleri çalışanın kendisini geliştirmesi yönünde olmalıdır. Yapılan araştırma sonunda okul yöneticilerinin çalışanları değerlendirmesini kurum içinde sergilenen tutum-davranış ve mevzuat doğrultusunda yaptıkları, öğretmenlere göre ise daha çok performansları ve akademik başarıya olan katkılarına göre değerlendirildikleri sonucuna varılmıştır.

Okullarda gerçekleştirilen işbirliği ve özellikle profesyonel gelişim uygulamaları, okulların gelişimini sağlayabilmektedir. Okulun çalışanları arasında işbirliği ve iletişim çok önemlidir. Çünkü eğitim uygulamalarından ve personel tecrübelerinden kazanılan bilgi ve beceri çok değerlidir (Dufour, 2004: 10). Okul yöneticilerinin yönetsel görevleri başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine ve davranışlarını öğretmen, personel ve öğrencilerin rol ve beklentilerini de göz önünde bulundurarak, yapılan görev tanımlarına göre sistemi yapılandırmasına bağlıdır. Lujan ve Day, 2010: 21. yüzyılın değişen ihtiyaçlarına cevap vermek için gerçekleşen öğretim girişimleri, işbirlikçi profesyonel öğrenme kültürlerinin oluşturulmasına önem vermekte, işbirliği kültürünün sürekli gelişim için önemli bir potansiyel olduğunu ancak bu kültürün oluşmasının önünde en belirgin engeli zaman eksikliği, farklı bakış açıları ile mesleğin izole olması olarak sıralamaktadır. Okul yöneticisi okul toplumunu kurması beklenen kişidir ancak okulda bir birliktelik duygusu veya ortak görev anlayışı ortaya çıkmamış ve okuldaki gruplar arasında bağlantı kurulamamışsa, okulda gruplar arasında yardımlaşma ve işbirliği yerine karşı karşıya gelme ve çatışmalar görülecektir (Erdoğan, 2012: 505). Okulların öğretmenlik

mesleğinin profesyonelliğine uygun, personel gelişimde okula tecrübe ile katkıda bulunulabileceğini bilerek işbirliği kültürüne uygun hareket etmesi gerektiğini (Harfitt ve Tavares, 2004: 360) ifade eder. DuFour (2011) profesyonel öğrenmede işbirliği kültürü yaratmayı; başarılı okul gelişim girişimleri için en önemli faktör, okullarını geliştirmek isteyenler için en önemli iş, okulların iyileştirilmesi için bir zorunluluk, değişim girişimlerinde kritik bir unsur ve okul gelişiminde süreklilik için en umut verici strateji olarak kabul etmektedir. Ayrıca profesyonel öğrenme ortamı oluşturmak için:

- Birey ve grupların zaman yönetimi,
- Her öğretmenin değişim gayreti,
- Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde ortak kararlılık,
- Para ve zaman değer tespiti ve uygun maliyet sağlamak,
- Öğrenmede öğrenci çıktılarını iyileştirmeye odaklanmak (s. 58) önerilerinde bulunmuştur.

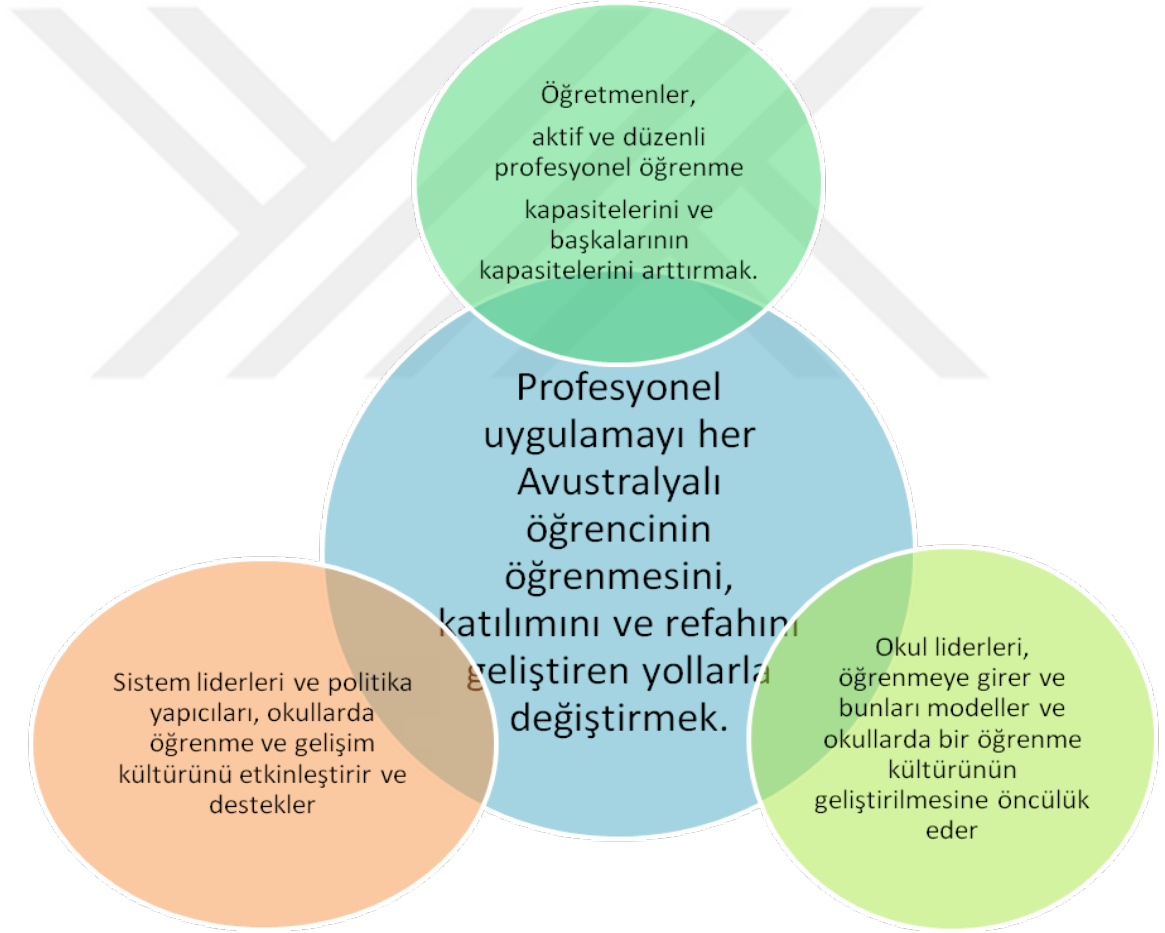
AILTS (2012: 5) raporuna göre işbirliği, büyüme ve profesyonel öğrenmenin faydalarının yaygınlaşmasında güçlü bir etkiye sahiptir ve bireyler tarafından üstlenilen öğrenmeye yeni ve değerli bir boyut katar. Bu öğretmenleri ve liderleri okullar içinde ve arasında uzmanları kendi meslektaşlarına bağlar. Etkili işbirliği sadece birlikte çalışmaktan daha fazlasını içerir. Bu öğrenci sonuçlarını iyileştirme için en önemli sorunları çözmeye işbirliği için disiplinli ve kararlı bir yaklaşım gerektirir. Bu nedenle profesyonel/mesleki öğrenmeye şöyle bakmak gerekir:

- Kendi öğrenmesini ve içerik tasarım, uygulamaya katılım ve değerlendirme ile öğretmen ve lideri teşvik,
- Uygulamalarda geri bildirim ve gözlemlene için fırsatlar sağlamak,
- Koçluk, danışmanlık ve yansımaya ile uygulamayı değiştirmeyi destekleyen öneriler,
- Uzmanlardan öğrenmek ve erişim için fırsatlar sunar,
- Okullar içinde ve arasında profesyonel öğrenme toplulukları geliştirir,
- İşbirliğini ve öğrenmeyi zenginleştirmek için teknolojiyi kullanır.

AILTS (2012) etkili profesyonel öğrenmeyi, öğretmenler, okul liderleri, sistem liderleri ve politika yapımcılar tarafından eğitim sisteminin her kademesinde ele alınması gereken ortak bir sorumluluk olarak açık bir şekilde tanımlar.

Okul ortamı diğer topluluklar gibi iletişim odaklı çalışan toplulukların ortamlarıdır. Çalışanların iletişimi beraberinde takım ruhunu, okul iklimi açısından işbirliği ortamını tesis etmelerini gerekli kılmaktadır. Çünkü iletişim, işbirliği ve güveni getiren özelliktedir. Okul yöneticilerinin samimi, iletişime açık yaklaşımları okul içinde işbirliğine yönelik, yönetime duyarlı, kabul edilen değerler sistemine uygun görev ve sorumlulukların paylaşıldığı bir ortama dönüştürebilir.

Şekil 4. Etkili Profesyonel Öğrenme (AILTS)



Kaynak: Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders, August, 2012: 6

Değişimin hızı ve mücadelenin acımasızlığı, organizasyonlarda, çalışanlara yönelik eğitim ve geliştirme etkinliklerinin sürekli olmasını gerektirmektedir (Çetin ve Subaş, 2014: 265). Bir örgütün ayakta kalabilmesi için değişmesi, değişim için de eğitim ve gelişimin sürekli olması beklenmektedir. Bu gelişmeyi yakalayabilmek için öğrenmenin

profesyonel düzeyde gerçekleşmesi ve etkili gelişim uygulamalarının devamlılığının sağlanması gerekmektedir. Her örgütte olduğu gibi okullarda da profesyonel öğrenme yönetim düzeyinde başlamalı ve bütün kademelerde uygulamalara yansımalıdır. Okul lideri olan müdür ve yardımcılarının profesyonel düzeyde öğrenerek bilgi ve becerilerini geliştirmeleri okulun gelişimine dolayısıyla değişime ayak uydurarak rekabet edebilmesine güç katacaktır. Okul liderlerinin profesyonel öğrenmesini geliştirmeye yönelik yurt dışı yapılan çalışmalar bu alanda örnek oluşturmaktadır.

Cole (2005), Liderlerin Profesyonel Öğrenmeyi geliştirmek için yapacağı 40 Eylem araştırmasında şu stratejileri oluşturmuştur:

Tablo 5. Personel Etkileşimi ve İşbirliği Oluşturmak için Stratejiler

Personel Etkileşimi ve İşbirliği Oluşturmak için Stratejiler	
Takım Planlama	Ortaklaşa bir ders planı için meslektaşları ile çalışma, çalışma ünitesi, bir ders içinde etkinlik, ev ödevi sorumlulukları, müfredat çalışmaları, aile toplantıları, vb.
Öğretme Takımları	Öğretim keşfetmek için birlikte çalışmayı kabul öğretmenler ve öğrenme durum ve stratejileri ve paylaşılan deneyimler
Öğretme Takımları	Öğrenci ortak gruplarına öğretme sorumluluğu alan öğretmenler (6 veya 9 yaşında öğrenci vb.) ve öğrenci gruplarının derslerinin gelişim ve planlanmasında işbirliği.
Takım Öğrenmesi	Aynı sınıf düzeyinde meşgul öğretmenler (genellikle iki ve daha fazla birleştirilerek oluşturulan bir sınıfta çalışan) ve birleştirilmiş sınıfta iş paylaşımı.
Mentorluk	Bu sayede yüksek yetkili birçok resmi ilişki kurma ve deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmene destek ve yetkin öğretmenin geri bildirim ve tavsiye sunması.
Sosyal Toplantılar	Sosyal yapı içinde personele ilişki sağlayacak planlı ama gayri resmi faaliyetler haftalık sosyal kulüp, hafta sonu, hafta sonu tatilleri, personel yemekleri, personel spor takımları, önemli geceler, tiyatro geceleri, vb.

Kaynak: Cole, P. (2005). Leadership and Professional Learning, Forty actions Leaders can take to improve Professional Learning, 8.

Okul yöneticileri kendi profesyonel öğrenmesi ve okul öğrenme ortamı için bu stratejileri uygulayarak öğrenme kültürüne katkı sağlayabilir. Lider olarak okul müdürü başta olmak üzere mevcut öğrenme düzeyini herkes için artırarak okulun öğrenme potansiyelini de artırarak güçlendirebilir.

2.11. Okul Yöneticilerinin Öğrenmesinin Önündeki Engeller

Okulların öğrenmeyi kültürel bir unsura dönüştürmesi hem gelişmeyi hem de bağlılık ve motivasyonu artırır. Her okulun geçmişten günümüze taşıdığı kültürel gelenekleri vardır. Ancak bazı okulların gelenekleri gelişmelerini, öğrenme ve değişmelerinin önünde engel oluşturmaktadır. Ortak hedef eksikliği, mevcut durumu korumaya yönelik ilkeleri, iletişim eksiklikleri ve çalışmaya isteksiz olmak gibi öğrenmeyi engelleyen kültür normları vardır. Bu okullarda öğretmen ve yöneticiler öğrenecekleri yeni şeylerin olduğuna inanmadıkları için sürekli deneme yanılma yaparak tecrübe ederler. Profesyonel gelişme ve öğrenme kültürüne karşıdır, öğrenmeye yönelik etkinlik ve davranışlara karşı da olumsuz yaklaşım gösterirler (Çelikten, 2003: 3-4).

Okulların öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak başta okul yöneticilerinin görevidir. Çünkü kültürün oluşturulmasında en etkin kişiler olan yöneticilerin aktif olması ve kültürün şekillenmesinde okulun öğrenme geçmişine hâkim olması engellerin ortadan kalkması için önemlidir. Ayrıca okulun gelişimine yönelik planlar yapması, çalışanların güvenini kazanarak motivasyonlarını artırması, ortak etkinlikler ile kültürel birliği güçlendirmesi ve açık bir iletişim dili kullanması gerekmektedir. En önemlisi lider olarak okulu tarihi içinden mevcut kültürün içindeki yerine göre geleceğe yön vermesi beklenmektedir. Kültür kendini sürekli yenileyen bir sistem olarak değişime yön vermektedir. Okulun değişim girişimleri kültürüne uymazsa başarılı olması beklenemez. Kültür sadece liderin istek ve gayreti ile değişmediğinden okul müdürü için de en zor işlerin başında okul kültürünü değiştirmek gelmektedir. Cole (2005: 9-10), Öğretmenler için Okul Temelli Mesleki öğrenmeyi engelleyen faktörler olarak;

- Meslektaşlarını eğitmek veya iyi uygulama örneği göstermek için isteksizdir,
- Yardım veya geribildirim için arkadaşlarına danışmak için isteksizdir,
- Diğer meslektaşlarının öğrenmesine katkı sağlama rolünü görmezden gelir,
- Öğretmenin kolaylaştırılmış eğitimine katkı sağlamak için zamanı yoktur.

Benzer sebeplerin okul liderleri için de düşünülebileceği varsayımı meslektaş körlüğü olarak görülebilir. Ancak bu engellerin mesleki öğrenmenin en iyi gerçekleştiği yerin okullar olmasının bilinmesi ve geribildirim sağlanması ile üstesinden gelinebilir. Yine Cole (2005)'a göre, profesyonel bir öğrenme kültürü geliştirmek büyük olasılıkla

öğretmen öğrenmesine okul liderlerinin vereceği yüksek derecede destek, personel etkileşimi ve karşılıklı bağımlılık gerçekleştiğinde oluşacaktır.

Eğitim ve okul sisteminin geliştirilmesi, yönetici ve öğretmenlerin birlikte uyum içinde çalışmaları ve karşılıklı güveni oluşturmaları ile mümkündür. Okul müdürünün samimi, dürüst, iletişime açık, problem çözme yaklaşımı, girişkenliği ve çevre ile iletişimi, işbirliği ve güven aşamalarında oldukça önemlidir. Bu aynı zamanda öğretmenlere yönelik kötü yaklaşıma karşı üst yönetimlerin duyarlı olmasıyla da mümkündür (Blase ve Blase, 2000: 138). Günümüzde okul yöneticileri, sadece bürokratik bir görevi yerine getirmekte ve öğretmenlerden beklentileri de bu çerçevede şekillenmektedir. Liderlerin insanların değerler ve duygular konusundaki hassasiyetlerini görmesini, karakter gelişimi konusundaki eğitimleri önemsemelerini ve iyi insanlar yetiştirmek için çaba gösterilmesini sağlamak gibi amaçlar örgüt için olduğu kadar eğitim sistemleri için de gereklidir. Oysa okul yöneticilerinin personel ve çevre ile iletişim merkezli beklenti ve değerlendirmeleri mevzuat bilgisinin ötesine geçememiştir. Bu açıdan okul yöneticilerinin kariyer beklentileri de öğrenme engelleri ile gerçekleşmemektedir.

Okul yöneticiliğinde literatüre geçen dört kariyer evresi mevcuttur. Okullarda yöneticilerin içinde bulunduğu kariyer evrelerinde yöneticiliklerini etkileyen bir takım etkenler vardır. Kariyer Etkenleri; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görevde bulunulan süre, okul büyüklüğü öne çıkmaktadır (Bakioğlu, 1994: 20). Okul yöneticisinin görev öncesi ve görev başındaki kariyer gelişimine olumlu ya da olumsuz etki eden faktörler şöyle sıralanmaktadır;

- Evrensel faktörler,
- Teftiş,
- Yaş ve iş deneyim süresi,
- Bürokrasi,
- Hizmet içi eğitim,
- Üniversite eğitimi,
- Kişisel nedenler ve
- Üst yönetici atama modeli.

Ülkemiz açısından bu etkenlerin kariyere etkisi yönetici seçimi ve ataması içinde incelenmiş, kariyer evrelerine yönelik bir çalışma tespit edilememiştir. Yurt dışı çalışmalardan Eğitimi Destekleme Komitesi (ETUCE) tarafından uygulanan Avrupa ülkelerinde Okul Liderliği Anketi sonuçlarına göre okul liderliğinin büyük zorluklarla karşı karşıya olduğunu ve bu zorlukların çoğunun Avrupa için geçerli olduğunu tespit etmiştir. Avrupa'daki okul yöneticiliği mesleğinin yüz yüze geldiği ortak sorunlar;

- Ağır iş yükü,
- İş yükü ile orantısız maaş,
- Belli belirsiz tanımlanmış ve sınırlandırılmış sorumluluklar,
- Okul liderlerinin sürekli mesleki gelişim (CPD) eksikliği,
- Okul müdürlerinin yaşlanması, emekliliğin yaklaşması,
- Kademeli geçişin ağırlığı sebebiyle profesyonel liderlik tecrübesinin kaybı,
- İlk, orta ve yükseköğretimde okul liderlerinin cinsiyet dengesizliği,
- Belirsiz ve son değişen işe alma prosedürleri,
- Okul liderliği mesleğinin çekiciliği olmaması ve
- Okul liderlik pozisyonları için başvuran nitelikli adayların sayısının azalması.

Bir yandan 21. Yüzyıl okullarının artan beklentileri diğer yandan okul liderlerinin işin doğasında oluşan önemli değişiklikler ile üstte belirtilen sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul liderlerine yönelik beklentiler aynı şekilde değişmektedir (OECD 2009: 191). Örgüt yapısı içinde karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik okul yöneticileri tarafından formal ve informal önerilerin getirildiği ifade edilmektedir. Okul paydaşları öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çevresel faktörler okul yöneticileri tarafından okul kültürüne ve iklimine uygun yönlendirildiğinde sorunların yaşanmadığı, sözkonusu bu faktörler arasında olumlu iletişim eksikliği olduğunda çatışma engellenememektedir. Okul yöneticileri genellikle çatışmada veya öncesinde sorunun kaynağını bularak önce problemi tespit eder ve problemi ortak anlayış ile çözmeyi amaçlar ancak bazen formal ya da informal yolları tercih ettikleri görülür. Karşılaşılan problemler, bireye ve kuruma göre farklılık göstereceği için çözüm önerilerinin de farklı olacağı bazı yöneticiler tarafından vurgulanmaktadır (Aslanargun, 2012: 363).

Günümüzde okul yöneticisi yenilikleri ve gelişmeleri izlemeli, kendisini de yenilemeli ve geliştirmeli, ayrıca zamanını iyi kullanmalı, toplantı ve etkinlikler düzenlemelidir (Taymaz, 2003: 126). Yaşanan değişme ve gelişmelere göre eğitim bütün yönleriyle

sürekli yenilenme içindedir. Dolayısıyla eğitimin okullarda başında bulunan yöneticiler de yenilenme ve gelişimi iyi gözlemlemelidir. Ancak Wilson ve Xue (2013)'a göre Çin gösterdiği gelişmelere rağmen üç ciddi sorun yaşamaktadır; İlk olarak, eğitimin sunumu, öngörülen eğitim konuları ve her konunun eğitim süresi ile önerilen ders kitapları olmak üzere yönetmeliklerle yukarıdan aşağıya bakanlığın kontrolü altına alınmıştır. İkincisi, eğitimin içeriği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinden daha çok bilgi aktarımına odaklanmıştır (Feng, 2005; Huang ve Wiseman, 2011: 137). Üçüncüsü, eğitim coğrafi olarak ve statü, kıdem, siyasi ve sosyal düzeyde eşit olmayan bir şekilde dağılmıştır (Jing ve Hu, 2007: 21; Qian, 2008). Eğitime erişimin eşitsizliği, uzaklık ve ekonomik açıdan özellikle az gelişmiş bölgelerde sorundur (Militelto ve Berger, 2010). Ancak Çin, okul liderlerinin bakış açılarını araştırarak hem liderlik öğrenimi hem de pratik uygulaması üzerinde olumlu bir etki oluşturarak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin algılanan ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığını değerlendirerek yenilemiştir (Wilson ve Xue, 2013: 803). Böylece eğitimde kritik öneme sahip ve ihmal edilen bu alanda yerel ve zengin bir literatür derlemesi oluşturmuş ve eğitimde reforma giderek sorunlarını gidermeye başlamıştır. Eğitim yöneticileri okulun ve bireylerin amaçlarını dikkate aldıkları kadar sosyal sorumluluklarını da gözetmelidir. Çünkü toplumun okuldan beklentileri ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirecek bireyleri yetiştirme sorumlulukları vardır. Eğitim yöneticisinin yasal, mesleki ve toplumun beklentilerine karşılık verecek ahlaki sorumluluğu da bulunmaktadır. Okulu yeniden oluşturmak, teknik ve mesleki olduğu kadar okul müdürü açısından ahlaki bir sorumluluktur.

Son yıllarda sosyal, ekonomik, siyasi, kültürel ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan değişme ve gelişmelerin de etkisiyle eğitim girişi ve okul yönetimi giderek merkezîyetçilikten uzaklaşmaktadır. Özellikle okul çevresini oluşturan veliler, sivil toplum kuruluşları ve yerel kuruluşların eğitime ve okullara olan ilgisi, eğitimle ilgili kararlara katılma isteği her geçen gün artmaktadır. Eğitim finansmanının sağlanmasında birçok ülkede bu hizmetlerden yararlanan kişi ve grupların sorumluluk üstlenmesi, çevre okul ilişkilerinin geçmişteki niteliği ve sınırlarını değiştirmektedir. Bütün bu değişme ve gelişmelerle birlikte pekçok açıdan farklılaşan günümüz okullarını artık klasik anlayışla yönetmenin mümkün olmadığı ifade edilmektedir (Gümüseli, 2001: 537).

Her örgütte olduğu gibi okulda da yönetimin var olma amacı karar verme ve sorun çözmektir. Okullar sosyal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden olumlu ve olumsuz yönde etkilenirler. Okulları bu değişme ve gelişmelere hazırlamak, uygun hale getirmek okul yönetiminin görevlerinden biridir. Bu açıdan okul müdürlerinin karar verme ve sorun çözmeye gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Çınkır, 2010: 1029). Her bilgi ve beceri ihtiyaç sebebiyle bir amacı gerçekleştirmek için profesyonel şekilde gerçekleşen öğrenme ile mümkündür. Gelişigüzel öğrenilen bilginin kalıcılığı da mümkün görülmemektedir. Nanus (1992)'a göre, vizyon sahibi örgütler, öğrenme yeteneğine ve değişime uyum gösterme gücüne sahiptirler. Yöneticileri vizyon sahibi ise insanları birlikte etkileyen ve harekete geçirebilen vizyon oluşturma ve yansıtma yeteneğine sahiptir (Çelik, 2003: 53). Okulun yönetim süreçlerinden problem çözme süreci bir anlamda karar verme sürecidir. Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin morallerinin yüksek tutulması etkili okul yöneticisinin ayırt edici nitelikleri (Balcı, 2001: 11) arasında sayılmaktadır. Aynı şekilde problemin sağlıklı tespiti ve karar sürecinin etkili uygulanması aşamasında durumun, kişinin ve yöneticinin özelliklerine uygun olarak tatmin edici, gelişimci, rasyonel karar verme stratejilerinden söz edilmektedir. Karar verme ve problem çözme sürecinde tek bir en iyi yaklaşım olmayacağından duruma en uygun stratejinin benimsenmesi en iyi yaklaşım olarak vurgulanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 300). Bu açıdan yöneticinin sahip olduğu bilgi ve yönetim tecrübesi ile olayları ve kişileri analiz edebilme yeteneği önemlidir. Problem çözme, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesi sebebiyle çok yönlü (Aslanargun, 2012: 359) kabul edilmektedir. Okul yöneticilerinin yöneticilik görevini yerine getirirken karşılaştığı engeller bireysel ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Yöneticilik görevi ve yönetici seçimi ekonomik ve eğitim politikalarının yetersizliği ve kararların sık değişmesi, personel dağılımındaki dengesizlikler, araç-gereç eksikliği, mevzuat, merkezi karar alma gibi pek çok engel bulunmaktadır. Henüz meslek olarak bile kabul edilmeyen okul yöneticiliğinin hem yöneticilik görevi ile ilgili yeterli eğitim verilmemesi hem de öğrenme fırsatları ve ortamları sunulmaması en önemli engeller olarak görülebilir.

2.12. Okul Yöneticilerinin Öğrenmesi ve Gelişmesi

Teknoloji çağı günümüzde okul yöneticilerinden beklenen, eğitimde etkili ve araştırmaya dayalı pedagojik uygulamalar gerçekleştirmesi ile bilgi ve becerilerini öğretmen ve öğrencilere aktararak örnek olmasıdır. Her okul yöneticisi objektif değerlendirme yaparak okul için öğrenme ortamını değiştirebilen ve öncülük edebilen kişidir (Reyes-Gonzalez, 2007: 18). Profesyonelliğin en önemli kavramlardan biri olan öğrenme yaklaşımı, bireylerin mesleki açıdan öğrenme yaklaşımlarının tespiti ve eğitimcilerin okulların gelişimine etkilerinin göz önünde tutulması ve okulların dolayısıyla yöneticilerinin daha başarılı olması sağlanabilir. (Yıldırım, 2007: 140).

21. yüzyılda okul yöneticisinin en öne çıkan özelliği, hem öğrenen hem de öğreten olmasıdır. Yeni yüzyılın okul yöneticisinin sürekli öğrenen ve çevresini de öğrenmeye motive etmesi gerektiği belirtilmektedir. Öğrenen okul yöneticileri, okul kültürü ve iklimine uygun okul personelinin gelişimi için imkan ve fırsat sağlaması da zorunluluktur. Bunun yanında okul yöneticisinin vizyon sahibi olması, okuldaki önemli görev ve amaçları bir bütün olarak şekillendirmekte ve paylaşarak, okulun ortak misyonunu oluşturmakta öne çıkmaktadır (Aksoyalp, 2010: 145). Öğrenme insanın hayatı içindeki en önemli bireysel eylemlerden biridir. Eğitimcilerin öğrenmeye olan yaklaşımları bireysel ve toplumsal açıdan eğitime yön verirken okulların performanslarını da eğitimin kalitesine doğrudan etki etmektedir. Sürdürülebilir öğrenme için kararlı olmak ve çalışmak önemlidir. Toplumsal değişimler ve teknolojik gelişmeler karşısında okulu geleceğe hazırlamak ve gelişmesini sağlamak için okul yöneticilerinin yenilenmelerine bağlı görülebilir.

Okul müdürü başarılı ve kaliteli bir okulun oluşturulmasında anahtar kişidir. Okul müdürünün yöneticilik yeteneği, donanımı okul içi gelişme için büyük öneme ve okulun başarısında önemli bir yere sahiptir. Pek çok açıdan okul müdürü, okullardaki en önemli ve etkili birey kabul edilir. Çünkü okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, öğretmen bağlılığını, öğrenci başarısını ve öğretmenlerin moralini etkileyen onları yöneten müdürün liderliğidir. Bir okul yeniliğe açık, öğrenci merkezli, öğretimde mükemmelliğe sahip, öğrenciler yeteneklerinin en iyisini sergileyen, yöneticilerin liderliğini başarının anahtarı olarak düşünülebilir. Maalesef, Amerikan müdürlerinin eğitilmesi, seçilmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan araçlar genellikle olağanüstü liderlerin gelişimi ve istihdamı için uygun

değildir. Okul uygulayıcıları genellikle okul müdürlerinin koruyucu eğitimiyle ilgili endişelerini dile getirerek, üniversite programlarının müdürlüğün karmaşıklığına uygun olarak istekli yöneticileri hazırlamamıştır. Buna ek olarak, çeşitli çalışmalar ve önde gelen eğitimciler, okul bölgelerinin ilkeleri belirlemek, eğitmek, seçmek, girmek ve değerlendirmek için yeterli zaman, enerji ve para yatırmamalarını önermektedir. Elbette, bir müdürün etkililiğini değerlendiren ölçütler konusunda net değilseniz ve belirli durumlara en uygun ilke türünü tahmin edemiyorsanız, müdürleri seçmek veya değerlendirmek, nasıl hazırlanacağı konusunda çok güvende olmayacağı görülmektedir. (Anderson, 1991: 11/13).

Bireysel ve toplumsal ihtiyaç boyutlarında etkisi olan (Ogawa, 2005) eğitim kurumlarında, iş hayatında, toplumsal çevrede programlı, rastgele, resmi ya da gayri resmi olarak kazandığımız öğrenme tecrübeleri (Jackson, 2006) olarak yaşam boyu öğrenme, hayatın içinde öğrenmeyi öğreten ve okul dışında yeni durumlara karşı geliştirdiğimiz öğrenme yaklaşımlarımız olarak nitelendirilmektedir (Stehlik, 2003). Her bir bireyin öğrenmesi, bireyin ait olduğu grubun diğer üyelerinin bilgisine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu toplumsal etkileşim hem iletişimi ve işbirliğini hem de öğrenmeyi kolaylaştırır (Curado, 2006). Bunu farkedene okul yöneticisi okulunu öğrenen örgüte dönüştürebilmesi öğrenen lider olarak gerçekleşebilir. Kendisi öğrenen bir okul yöneticisi, okul içindeki tüm insan kaynağını sürekli öğrenmeye yönlmesi, öğrenmeyi destekleyerek diğer çalışanları isteklendirmesi beklenmektedir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeyi hareket noktası almaları gerekir. Kendini değiştiremeyen, geliştiremeyen bir yöneticinin başkalarında bunu gerçekleştirebilmesi çok zordur. Bu yüzden okul yöneticilerinin sürekli öğrenme çabası içinde bir yaşam şekline dönüştürmesi ve okulda diğer kişiler tarafından fark edilmesi gerekir. Öğrenme sürecindeki temel araçlardan biri okul yöneticilerinin okuma alışkanlığının varlığıdır (Konan, 2013: 33). Eğitim politikası oluşturmada yöneticilerin öğrenme yaklaşımı, öğrenmedeki süreklilikleri ve gösterdikleri gelişimin göz önüne alınması son derece önemlidir. Ülkemizde bu anlamda okul yöneticilerine yönelik bir hassasiyet ve çalışma görülmemektedir. Okul yöneticilerinde değişen bilgi ve öğrenme yaklaşımları konusunda görülen her konuda yeterlilik algısının önüne geçilmesi gerekmektedir. Daha çok öğrenmenin bir ihtiyaç haline gelmesi ve bu ihtiyacın doğru kaynaklar aracılığı ile karşılanması okul ve öğrenciler için bir zorunluluk olarak görülebilir.

Bellamy (2007)'ye göre, okul müdürlerinin yüksek beklentileri ve yüz yüze kaldığı çalışma koşullarının neden olduğu zorluklar, 'günümüz okul liderlerinin karşılaştığı sorunlar kadar önemlidir ve onların müdürlük varlığını tehdit etmektedir.'

Okul denilen yapı eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Ülkenin menfaatleri ve gelişimi doğrultusunda hazırlanan programların uygulandığı, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişimlerini tamamladığı kurumlar okullardır. Ülkelerin kalkınması okullarda yapılan eğitimin etkililiği ile orantılıdır. Etkili okulunda en büyük boyutu okul yöneticisidir. Okulun etkililiği yöneticinin etkililiği ile eşdeğerdir (Çıfci, 2009: 21).

Okul müdürü okuldaki her yeniliğin başlatılması ve geliştirilmesinde anahtardır ancak paylaşılan lider olursa kısa sürede personelin liderlik kapasitesini geliştirir ve görünürdeki bilge adam olmak yerine işbirliği içinde yöneten yol gösteren olur (Hord ve Hirsh, 2008: 18). Okul müdürü öğretmenlere her durumda liderlik rolleri almaları için fırsatlar vermeli ve onları bu konuda yeteneklerini geliştirmeleri için desteklemelidir (Dervişoğulları, 2014: 59). Böylece kendilerini dinleyen, fikir veren, tartışan ve destekleyen bir yöneticiye güven duyulur. Güven okul içindeki uygulamalarda işbirliğini güçlendirerek yaşanan zorlukların aşılmasını kolaylaştırmak için son derece önemlidir. Bu zorlukların başında da isteksizlik, motivasyon düşüklüğü, başarısızlık gibi öğrenme engelleri gelmektedir. Yurt dışı araştırmaları geleceğin müdürlerinden öğretim ve öğrenme ile ilgili daha fazla sorumluluk almaları ve okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleyerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları beklenmektedir (Grogan ve Andrews, 2002; Salazar, 2007; Hess ve Kelly, 2005; Usdan, 2002). Bu amaçla müdürlerin ve diğer yöneticilerin öğrencileri, öğretmenleri, sosyal çevreyi, sivil örgütleri ve diğer eğitimle ilgili bütün unsurları öğrenci başarısının artırılması ve okulun geliştirilmesi yönünde etkileyerek harekete geçirmeleri beklenmektedir.

Okulun temel işlevlerinden birisi, herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Şişman, 2002: 226). Bu nedenle okul, sadece öğrenciler için değil öğretmenler, veliler, çalışanlar hatta bütün toplum için bir öğrenme merkezi olmalıdır. Buna göre okul müdürü, söz konusu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan, kolaylaştıran ve böylece öğrenmeye liderlik yapan kişidir.

Okul müdürleri, yöneticileri profesyonel gelişim için okul şartlarının, çevresinin ve yönetim yaklaşımlarının önemli olduğunu anladığında önemli değişiklikler başlar. Profesyonel gelişim için öncelikli olan bilgi ve uygulamalar, hizmet içi eğitim, seminer vb. yerlerden okullara aktarılır. Burada asıl şey, doğru konuşmacıyı ya da eğitimciyi bulmak; personel için birbirlerinden öğrenebilecekleri, birlikte sorgulayabilecekleri ve çalışacakları fırsatlar oluşturmaktır. Birçok okulda bulunan ğretmen öğrenmesi ile çalışması arasındaki yapay mesafe de böylece ortadan kalkabilecektir (DuFour, 2002b: 14).

Günümüzde okulların başarılı olmaları ve uluslararası rekabet yönündeki toplumsal beklentiler nedeniyle okul yöneticileri baskı altında kalmaktadır. Bu sebeple yöneticiler daha fazla öğrenme ve gelişim çabası içine girmekte ya da kendilerini çaba göstermede zorunlu hissetmektedirler. Bazı araştırmacılar Huberman (2003), okul yöneticilerinin ortak bir vizyon ve misyon oluşturmaları ve uygulama için etkili terimler geliştirmeleri, görevlerine adanmaları, sürekli çalışmaları ve öğrenmeye istekli olmaları gerektiğini; Dinham (2004) ise müdürleri yenilikçi, kişisel gelişime dönük, okulda etkili iletişimi sağlayan, ortak amaç ve beklentiler oluşturan, sorumluluk bilincini yansıtın davranışlarıyla ğretim kalitesinin artırılmasına destek sağlayan okulların güçlü ve etkili olduğunu savunur. Çünkü yöneticilerin ğretim etkinliklerine dair ilgileri ğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008; akt. Balyer, 2013: 9/182).

Araştırmalar okul müdürü başta olmak üzere yöneticilerin okulun her alanında etkili olduğunu göstermektedir. Okul etkililiği araştırmaları doğrudan okul müdürü ve diğer yöneticilerin performanslarının da göstergeleridir. Okulun etkili olmasında şu faktörler vardır; okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul iklimi ve kültürü, müfredat, evre, okulun fiziksel yapısı ve eğitim teknolojisi gibi önemli faktörler yanında eğitim-ğretim süreci ve ortamı da çok önemli etkililik boyutları içerisinde yer almaktadır (şişman,1994: 96). Okul yöneticilerinin okulun etkililiği üzerindeki rolü konusunda yapılan araştırmalar sonucunda Wahlstrom ve Seashore (2008) karara katılma ve öğretmenlerin müdürlere güveni gibi iki önemli hususa dikkati çekmektedirler. Gamage (2001), bu okullarda yüksek beklentilerin bulunduğunu ve müdürlerinin görülebilir, ulaşılabilir, adil olduklarını vurgulamaktadır (Balyer, 2013: 182).

Zigarelli (1996), araştırmasında öğrenci başarısını ve okulun etkisini arttıran altı özellik belirlenmiştir: nitelikli öğretmen, öğretmenin sürece katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik ve iletişim becerisi, okul kültürü, okul yönetiminin olumlu ilişkileri, velilerin yüksek katılımıdır (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 45).

21.yy.'ın okulları birçok rolü üstlenecek yeni bir müdür tipi gerektirmektedir (IEL, 2000). Ülkemizde yönetici yetiştirmeye ilişkin üniversitelerde verilen yüksek lisans ve doktora programları, müfredat ve öğretimle ilgili konulardan daha çok yönetim konularını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu programların içeriği okulun gelişmesinden, öğrenme kültürü oluşmasından, öğretmen motivasyonundan ve öğrenci öğrenmesinden daha çok yönetime ağırlık vermektedir. Öğretme ve öğrenmenin doğası ise vurgulanmamıştır.

Müdürler okul koşulları ve öğretim kalitesi üzerindeki etkisi yoluyla, öğrenci başarısını etkileyen kişi olarak bu işin merkezinde bulunmaktadır (Robinson vd., 2008). Müdür, 'okul değiştirme ve iyileştirme çabalarının başarılmasında önemli bir faktördür' (Haar 2004), kendi becerilerini geliştirmek için 'etkili mesleki gelişim' ihtiyacı hisseder (Thody 1998; akt. Zepeda vd., 2013: 297).

Okul ve personel gelişim çabaları eğitimcilerin bütününün karşılaştıkları zorlukları aşma kapasitelerini inşa etmeye odaklanır. Fullan (2010) eğitimcilerin hepsinin kapasitesini, okulun sürekli gelişmesi için hayati öneme sahip bir kavram olarak tanımlar. Çünkü bu kavram, insanların sıra dışı şeyleri başarmalarına imkan sağlamaktadır. Bu strateji mevcut eğitimcilerin hem bireysel hem de bütünsel olarak profesyonel uygulamalarını sürekli olarak geliştirebilmeleri için gerekli ortam ve kültürü oluşturmayı hedeflemektedir. Toplam kapasite oluşturmaya dayanan gelişim stratejileri, eğitimcileri, eğitim sistemindeki karmaşık sorunların sebebi olarak değil çözümlü olarak görür. Bu çözüm de okul personeli olarak öne çıkan okulu yöneten okul müdürüdür. Okul müdürünün bu rolü gerçekleştirmesi kişisel ve mesleki gelişime bağlıdır. Öğrenmeye odaklanan eğitimler gelişimi doğal olarak elde etmektedirler.

Okul liderleri için sürekli mesleki gelişimler planlarken müdürlük çevresindeki sosyal ve bilişsel süreçleri dikkate almak (Reeves ve Forde, 2004) ve aynı anda yöneticinin bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sistemin ihtiyaçlarını dikkate almak gereklidir. Okul sistemlerinin yapıları göz önüne alındığında, müdürlerin mesleki gelişimi genellikle öğretmen mesleki gelişimi ile

ilişkili tek-boyutlu bir yaklaşım içine girer, yöneticinin ihtiyaçlarının bireysel-bilişsel ve gelişimsel-iyileştirilmesi gözardı edilir (Zepeda vd., 2014: 302).

Okul yöneticileri öğretmenler ile birlikte çalışırlar, düşünürler, üretirler, uygularlar ve bu uygulamaları değerlendirirler hatta eğitim programları da geliştirebilirler. Böylece okul yönetimleri öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine yardımcı ulaşabilir ve geleceğin okulunu kurmak için ortak hedefe işbirlikli öğrenme ile ulaşabilirler. Öğretim lideri, okulda öğretim ve öğrenmeyi güçlendiren, profesyonel gelişmeyi destekleyen, verilere dayanan kararlar veren ve hesap verebilir olmalıdır (Usdan, 2002: 305). Müdürlerin öğrenci ve öğretmenlerin öğrenmelerini güdülemeleri kendi öğrenmelerine göre etkili olacaktır. Fullan'a göre (2006) müdürlerin rollerinden biri de profesyonel öğrenme kültürünü oluşturmaktır. Okul yöneticisinin özellikle bilginin ve bilgi sahibi bireyin yönetimi konusunda karşısına çıkan temel problemlerden biri, bilgi toplumunun gerektirdiği insanın hangi okul kültüründe yetiştirileceğidir. Okul yöneticisi bilgiden en üst düzeyde faydalanmasını bilmeli ve öğretmenler başta olmak üzere bilgi teknolojileri konusunda tüm personeli iyi yetiştirmelidir. Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine destek olmak isteyen okul yöneticisinin okulda bilginin paylaşıldığı ve dürüstlük, güven ve şeffaflığın bulunduğu bir ortam oluşturması gerekmektedir. Bilgiyi temel bir değer ve güç olarak alan bir okul yöneticisi aynı zamanda bilginin etkin şekilde paylaşılmasını da sağlayarak bilginin artacağını da bilincindedir. Okul yöneticisinin bilgiyi ve öğrenmeyi kendi inisiyatifinde tutmamalı ya da öğretmenlere ayrıcalık olarak sunmamalı ki bu öğretmenlerin profesyonel öğrenmesini olumsuz etkileyecektir (Fullan, 2006; akt. Çelik, 2003: 56).

Okul yönetimleri öğretmenlerin çalışmalarını desteklemeli ve daha yakın işbirliği yapabilmeleri için onlara gerekli ortamı sağlamalıdır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını destekleme anlamında öğretmenleri ve fikirleri tanıtmalıdır. Hatta tecrübeli öğretmenleri yeni öğretmenlere danışmanlık yaptırarak iki taraf için de gelişme sağlayabilmelidir. Çalışma kuralları belirlenirken işbirliğine önem vermeli, tecrübeli çalışanlara da yardım önerebilmeli, ortaya çıkan zorlukları aşma konusunda öğretmenlerle görüş alışverişi içinde okulun yenilenmesine katkı sağlayabilmelidir (Bakioğlu, 1998: 8). Öğretmenlerin mesleki bilgileri öğrenme sürecini okul yöneticisi doğrudan olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Bazı okul yöneticileri öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgileri öğrenmelerini istemeyebilirler. Bu tür okul yöneticileri mevzuatı öğrenmeyen öğretmenlerin daha

kolay yönetildiğini düşünmektedir. Bu şekilde davranan okul yöneticileri bilgiyi kendi ellerinde tutarak kendi öğretmenlik rollerini etkisiz hâle getirmekte ve bilginin gücünü zayıflatmaktadırlar (Çelik, 2003: 57).

Yapılan araştırmalarda okul yöneticisinin resmi yönetsel rollerinin dışında dönüştürücü okul yöneticisi özelliklerinin örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin profesyonel öğrenmesi üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmalarda dönüştürücü liderlik davranışlarının sekiz boyutu belirlenmiştir: Bu boyutlar uygulamaya dönük bir vizyon oluşturma, konulan hedeflerin kabulünün güçlendirilmesi ve çalışanlara bireysel destek sağlanması ile ilgilidir. (Leithwood, 1994; akt. Çelik, 2003: 57). Başarılı okulların gelişmesinde çalışan insanların ve okul yönetiminin payı oldukça büyüktür. Bir okulun etkili olması için öğretmenlerin ve yöneticilerin profesyonel gelişme ile ilgilenmeleri dolayısıyla iyi bir okul olmak için etkili öğrenmeyi odak haline getirmeleri ile gerçekleşecektir.

Okul yönetiminin görevi öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili öğrenmeyi başarabilecekleri durumlar, ortamlar oluşturmaktır. Etkili yöneticiler:

- İyi davranış uygulama modeli,
- Özel eğitim ve rehberlik,
- Derin düşünebilme cesareti,
- Bilgi ve gelişim fırsatları ile çalışanların gelişmelerine yardımcı olur.

Etkili bir eğitim yöneticisi, okulunda öğretmenlerin var olan yeteneklerini kullanmaları, okulun hedeflerini başarmaları için onları motive etmeyi amaçlamalıdır. Okul yöneticisinin her zaman öğretmenlerin profesyonel gelişmesine yönelik zaman ayırması öğrencilerin öğrenme sonuçlarına olumlu yansıtacağına da farkında olması gerekir (Blandford, 2000: 13). Her okul yöneticisinin okulun öncelikli hedeflerinden biri öğrenci başarısını arttırmak için çalışma olmalıdır. Öğretmenlerin sürekli gelişimi için okullarında öğrenme ortamını ve öğrenmeyi etkili şekilde gerçekleştirmek, öğrenme standartları ile ölçme sonuçlarını karşılaştırmak, öğrenmeyi arttırmaya yönelik strateji belirlemek, okul kültürü oluşturmak için öğrenme fırsatları sağlamalıdır. Eğitim yöneticileri öncelikle eğitimde değişim için öğrenmenin açık bir ihtiyaç olduğunu ve bunun için de yöneticilerin öğrenme fırsatları yaratmaları gerektiğini bilmelidirler. Sonuç olarak eğitim yöneticileri uygulanan eğitim ve öğretim, müfredat, yöntem ve teknikler ile ilgili farklı veri çeşitlerinin anlaşılması ve tartışılması için zaman oluşturmalarıdır.

2.13. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Araçları

Hızla değişen sosyal, ekonomik ve eğitimsel çevrenin ortaya çıkardığı yükselen beklentilere cevap verecek okulların yöneticilerinin iyi yetiştirilmesi ve mesleğe hazırlanması beklenmektedir. Hayat boyu öğrenme ideali öğretim mesleği üyeleri için gerçekleşecekse sürekli devam eden profesyonel öğrenme ve profesyonel gelişme sağlanmalıdır.

Toplumsal bir statü olan yetişkinlik, farklı zeka, karakter, alışkanlık, inanç ve davranışlarla belirlenmektedir. Knowles (1980) yetişkin eğitiminde bireyin psikolojik olgunlaşması veya sosyal rollerin bireylerin, eğitilmiş yetişkin olarak davranması yani kendilerinden sorumlu olma bilincini algılaması olarak kullanmaktadır. Bireyin hayatının en fazla dörtte birini kapsayan bir eğitim yani meslek öncesi eğitimin yetişkinliği tamamlamada eksik olacağı için kalan hayatına devam edemeyeceğinden yaşam boyu eğitimin zorunlu olduğunu göstermektedir. Yetişkin eğitiminde meslek öncesi eğitimin sona erdiği yaş aralığı başlangıç yaşı kabul edilir. Eğitimde belirli dönemler, farklı değişkenler ve kriterlere göre diğerlerine oranla önem kazanabilir. Bu dönemler, yaşam boyu eğitim altında toplandığında “hizmet öncesi eğitim”, “hizmet içi eğitim” ve “hizmet sonrası” eğitim olarak üçe ayrılmaktadır. Hizmet öncesi eğitim, ilk alandan başlayarak zorunlu öğretim dönemlerini de kapsayarak, bir mesleki eğitimle son bulabilir hatta lisansüstü eğitime kadar sürebilir. Hizmet-içi eğitim, yetişkin eğitimi kapsamında meslekte yeni bilgilere ulaşma, mesleki ilerleme ve gelişme amaçlarını kapsar. Hizmet sonrası eğitim ise, emeklilik dönemindeki vakitlerin amaçlı değerlendirilmesi, hobilerde uzmanlaşma veya yeni hobiler edinme ile ileri yaşlardan kaynaklanan sorunlarla baş etme ve sağlıklı yaşama amaçlarını içermektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005: 2/5).

Hayat boyu öğrenme ideali, toplumun her bir üyesine olduğu kadar öğretmen ve okul yöneticileri ile de ilgilidir. Okul müdürlerinin çevresindeki öğretmenler üzerinde etkili olmasında hayat boyu öğrenmeye adanmışlığı destekleyebilir. Özellikle okul içi ve dışı profesyonel gelişim araçlarını yakından takip etmesi ve başarılı olmak için gereken profesyonel bilgiye ulaşma yollarını kullanabilmesi gerekmektedir. Profesyonel gelişme destekleyici bir okul ortamı olmadan gerçekleşemez. Bunun için okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik profesyonel öğrenme yaklaşımları

üzerine derin düşünmesi, araştırması ve bu uygulamalara katılması beklenir. Profesyonel öğrenme uygulamaları şunlardır:

- Mentorluk
- Web 2.0 araçları ve sosyal medya
- Hizmet öncesi eğitim
- Hizmet içi eğitim
- İş başında öğrenme
- Hayat boyu öğrenme

Bireyin öğrenmesi planlı ya da rastlantısal eğitim etkinlikleri şeklinde olabilir ancak yalnızca planlı eğitim etkinliklerine yetişkin eğitimi denilmektedir. Yaşam boyu öğrenme ve yaşam boyu eğitim kavramlarındaki eğitim ya da öğrenme, doğumdan ölüme kadar süren eğitim ve öğrenme yaşantısını ifade etmektedir. Sürekli eğitim kavramının kullanımı 'yetişkin' ve 'yetişkin eğitimci' terimlerinin kullanımı etrafında odaklanır. Yetişkin eğitimi, okul sisteminin uzantısı olarak görünmektedir (Merriam ve Brockett, 1997; akt. Ültanır ve Ültanır, 2005: 3). Değişen günümüz şartlarına uygun olarak bireyin üretme ve gelişmesini sürdürebilmesi için daha farklı nitelikler kazanması gerekmektedir. Özellikle eğitim alanında okul yöneticileri bu niteliklere sahip olma açısından öne çıkmaktadır. Çünkü değişime karşı toplumsal uyum eğitim ile gerçekleşecektir.

2.13.1. Mentorluk

Mesleki gelişimin en yaygın biçimlerinden biri mentorluk (Lashway, 2003)'tur. Mentorluk bütün müdürler için değerlidir ancak acemi yani tecrübesiz müdürler için özellikle yararlıdır (Young vd., 2005). Mentorluk sık sık alternatif bir büyüme ve değerlendirme aracı olarak portfolyo ile birleştiğinde (Lashway 2003, Mestry ve Schmidt, 2010) kullanılır. Dietz (2001: 1) alternatif bir büyüme ve değerlendirme aracı portfolyoların etkinliğini vurgulayarak ya da '-kaydedilen hedefler ve eylem planları, eserler ve delil derleme ve liderlik yansımaları'- okul liderinin performansını arttırmada öne çıkmaktadır (Zepeda vd., 2013: 298).

Mentorluk, seçilmiş ve eğitilmiş bireylerin mesleki gelişimi için rehberlik ve danışmanlık sürecidir ve örgüt çalışanlarının kariyer gelişimine yardımcı olan ve

rehberlik yapılan kişiler aracılığıyla örgütü destekleyici özellik taşır. Okul yöneticiliğinde mesleğe yeni başlayan adaylara orta düzey yönetim tecrübesine sahip yöneticilerin rehberlik ve danışmanlık sürecidir (Armstrong, 1991; akt. Ereş, 2009: 159). Kişinin kariyerine bir yardım olarak hizmet eden bir süreç olduğundan, okul yönetimi bağlamında tecrübeli, yetkili yöneticileri, okul yöneticiliğine geçişte kolaylaştırıcı bir araç olarak, paydaşları giriş yaparak bir araya getirme sürecidir (Daresh ve Playko, 1995: 40; akt. Bakıoğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010: 245).

Mentorluk profesyonel öğrenmenin son derece etkili modelleri arasında sayılmaktadır. Koçluk ve mentorluk arasındaki bazı önemli farklılıklar olsa da, her ikisinin de ilk amacı bireyin kapasitesini geliştirmektir. Kanada Victoria Eyaleti Eğitim bakanlığı bu profesyonel öğrenme modelleri okullarda liderlik kapasitesi oluşturmak için kullanmaktadır. Pek çok okulda yapılandırılmış koçluk ve personel yeteneklerini geliştirmek için danışmanlık fırsatları hayata geçirilmiştir. Kanada'da Küçük Okulların Müdürlerinin Kapasitesinin İnşası deneyimli küçük okul müdürleri için Victoria eyaleti çapında uygulanan bir koçluk programıdır. Bu program, özel liderlik davranışlarını ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programa katılanlar için Liderlik Çerçevesi kullanılmıştır:

- İyileştirme alanları tanımlamak ve belirlemek;
- Hedefleri belirlemek ve performansını iyileştirme planları için eylem geliştirmek;
- Kişiye kendi hedefleri doğrultusunda çalışmak gibi zamanla kendi performansını değerlendirmek ve izlemek için danışmanlık etme ve koçluk yapmayı desteklemek;
- İş için performans standartları belirlemek ve geçmiş performansını gözden geçirmek (Fraser, 2007: 12).

Eğitim örgütlerinden beklenen görevleri yerine getirebilmesinde en önemli ve stratejik unsur okul yöneticileridir. Okul içinde çalışanlara model oluşturması yöneticilerin yetişme ve geliştirilmesini daha da önemli kılmaktadır. Okul yönetiminde mentorluk, yönetici adaylarının duygu ve bilgi boyutlarında hazırlanmalarını sağlar. Yapılan araştırmalar da mentorluk hizmeti alan okul yöneticilerinin bu hizmeti almayan yöneticilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Özellikle okul yönetici adaylarının akademik bilgilerini pratiğe

dönüştürebilmeleri açısından mentorluk önemli bir eğitim aracı sayılmaktadır (Ereş, 2009: 157).

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde uygulanacak mentorluk programında aşağıdaki aşamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

- Amaçların belirlenmesi,
- Mentorün rol ve sorumluluklarının tanımlanması,
- Üst yönetimin bu programa tam destek sağlaması,
- Mentorluk programını düzenleyecek olan yöneticilerin belirlenmesi,
- Mentorluk yapacak kişilerin performans ve potansiyel değerlendirmelerinin yapılması ve görevlendirilmesi (Armstrong, 1991; akt. Ereş, 2009: 160).

ABD eğitim sisteminde okul müdürü yetiştirme kapsamında bakanlık ile üniversite ortaklığında iki yıl süren okul müdürü yetiştirme programında aday müdür bir mentor müdür refakatinde program gerçekleştirilir. Bir ya da iki yıl stajyer ve mentor olarak bu programı tamamlayanlar müdürlük görevlerine başlayabilirler. Bu program müdür adaylarının çalıştıkları okullarda uygulanır, süreç ortak planlanır ve programa katılanlara mentorluk uygulanır. Mentorluk programı ihtiyacını okul bölgeleri ile üniversiteler ve lider yetiştirme program yürütücüleri ortak belirler. Gelecekteki müdür ihtiyacını ve programın kapsamını da karara bağlarlar (Balyer, 2011: 185).

Armstrong ve Taylor (2013: 267) mentorluk yapacak yönetici özellikleri:

- Orta düzey yönetici olma,
- Okulun kültürel yapısı hakkında yeterli bilgiye sahip olma,
- İnsan ilişkileri ve iletişim becerisinin gelişmiş olma,
- Cesaretlendirme ve motivasyon becerisine sahip olma,
- Açık görüşlü ve mentorluğe uygun ortam yaratabilme özelliklerine sahip olmalıdır. Personel destek sistemi de olmalıdır.

Etkili yönetici olabilmek ve sürdürebilmek; yöneticiliği yaparak yaşayarak öğrenmeyi de gerektirmektedir. Okul yöneticilerini hizmet-içi yetiştirmede mentorluk, aday yöneticilere güvenle uygulama-deneme şansı ve tecrübeli yöneticilere de tecrübelerini yönetici adaylarına aktarma imkanı verecektir. Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan

(2010:247)'a göre farklı kariyer evrelerinde ihtiyaç derecesi ve niteliği değişebilir, çünkü mesleki hayatta mesleki evreler boyunca danışmanlık gereksinimleri değişebilir. Bu bağlamda, danışmanlık hem acemi hem de kıdemli müdürlerin ihtiyaçlarını karşılayan kolaylaştırıcı bir faktör olarak hizmet eder.

Okulun mevcut durumu, hizmet öncesi hazırlık için kritik öneme sahiptir. Yönetici adayları hizmet öncesi hazırlık sayesinde rollerine daha iyi hazırlanırlar. Mentorluk aday yöneticinin yeni okuluna ve mesleki rolüne uyumuna, sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Playko, 1995). Mentorluğun yönetici adayı ve okul yönetimi yanında okula da olumlu katkısı olacaktır. Bu nedenle okul yöneticilerin yetiştirilmesinde mentorluk programlarının başlatılması ve sürdürülmesi, okul yönetiminin başarısını doğrudan ilgilendirmektedir (Ereş, 2009: 159).

ABD müdür yetiştirme eğitimi modelinde, her bir müdür adayı özellikle görevde olan bir mentor müdür ile çalıştırılır. Üniversite öğretim görevlisi de programın ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını, stajyerlik standartlarını ve gerekliliklerini denetler (Young, 2007: 45). Bu sayede adayın iyi yetişmesi ve iş başında problem yaşamaması muhtemeldir. Yönetim bilimcilerin, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi ve adayların doğru seçilip başarılı yetiştirilmeleri için yapılan yasal düzenlemelerde nesnel ölçütler konulmalı, görevde olan eğitim yöneticileri, hizmet öncesinde yetiştirme sürecinden geçirilmelidir. Okul yöneticileri “eğitim yönetimi” eğitimi olarak göreve başlamalı ve görevin gerektirdiği kuramsal bilgilerle görevlerini sürdürmelidirler. Ayrıca yapılan bilimsel araştırmalar, okul yöneticilerinin bilimsel bir eğitim almalarını önererek seçilmesinde yönetici adayının kişisel özellikleri, insan ilişkileri, sosyal davranış ve eğilimleri gibi özelliklerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticisi adaylarının bilimsel bilgilerini uygulamaya dönüştürebilmeleri, adaylık sürecindeki mentorluk desteği ile ilişkilendirilebilir. Okul yöneticisi adayları yetiştirme sürecinde uygulamalar ve karşılaşılan sorunlar karşısında göstereceği tutum ve davranışlar gibi özellik ve yeterlilik açısından alanında yetkin bir okul yöneticisinin rehberliği doğrultusunda kazanabilir.

2.13.2. Akran Paylaşımı ve Akran Desteği

Akran paylaşımı ve akran desteği (Browne-Ferrigno ve Muth 2004; Hoffmann ve Johnston 2005; Drago-Severson 2009) ve profesyonel öğrenme topluluklarını (Hipp ve Weber 2008) müdürlerin mesleki gelişiminde etkili uygulamalar olarak

nitelendirir. Araştırmacılar performans değerlendirme, etkili liderlik ve stratejik yönetime odaklanarak müdürlerin temel mesleki gelişimine yönelik bütünsel yaklaşımları (Cardno, 2005) ve temel mesleki gelişim, yansıtıcı sorgulama ve meslek modellerini geliştirmiştir (Fenwick ve Pierce 2002, Drago-Severson, 2009). Temel mesleki gelişimi destekleyen süreçler; işe gömülü öğrenmeyi (Marshall vd., 2001; Haar, 2004; Hoffmann ve Johnston, 2005; Ross, 2011), kariyer başlangıcını (Peterson, 2002) ve rehberliği (Hopkins-Thompson, 2000; Kostin ve Haeger, 2006) içermektedir (Zepeda vd., 2013: 299). Günlük çalışma ve iş pratiği içindeki öğrenme iş başında öğrenme olarak öne çıkmaktadır. İşe gömülü öğrenme:

1. Bireysel öğrenmeyle ilgili,
2. Sürecin ayrılmaz bir parçası olarak geribildirimi,
3. Yeni becerilerin uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir yapıdır (Zepeda, 2015: 205).

İşe gömülü öğrenmeyi, "öğretmenler ve yöneticiler günlük iş etkinliklerine girdikçe öğrenmesi" olarak tanımlarlar (Wood ve Killian, 1998: 52; akt. Zepeda, 2016: 32). Sosyal ağ sitelerinin birey ve toplum gelişimindeki önemini ortaya koymak; eğitimde sosyal ağların işlevini irdelemek ve mesleki gelişim açısından sosyal ağların etkili kullanımını için öneriler geliştirebilmeyi amaçlamaktadır. Sosyal ağ kullanıcılarının sayısının yoğunluğu nedeniyle eğitimcilerin de bu araçları hem mesleki gelişim hem de eğitsel bağlamda kullanmalarının önemi gittikçe daha iyi anlaşılmaktadır (Grant, 2008; akt. Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011: 42).

Okul personeli arasında sosyal etkileşimler kullanım durumuna bağlı olarak öğrenmeyi teşvik edebilir. Aynı ortamda çalışan yönetici ve öğretmenler eğitimcilik yönleri ile ortak alanlarda birbirlerinden etkilenmektedirler. Bireysel öğrenmeler sosyal etkileşimler ile diğer bireyleri de etkileyerek okul ortamını değiştirebilmektedir. Daha çok iş başında, uygulamaya bağlı gerçekleşen yeni durumlar da bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını besleyen önemli bir araçtır. Okul personeli arasındaki sosyal etkileşimler iş başında öğrenmede önemlidir. Sosyal etkileşimler öğrenme ve bilgi geliştirmeye temel olarak bilgi aktarımını sağlar. Bu sosyal etkileşimler öğrenme yanında grup düşüncesinin oluşumunu ve uyumunu da sağlamaktadır. Tartışma, konuşma yoluyla sosyal etkileşimler okul personeli arasında yeni bir kavrama ve fenomen bir anlayış ortaya çıkarabilir (Spillane, 2009: 411).

Birçok web uygulamaları içeriğin iletilmesine odaklanmışken ağ günlüğü (blog), wiki, sosyal ağlar gibi Web 2.0 araçları fayda ve etkileşim aracılığıyla daha çok sosyal erişilebilirliğin üzerine yoğunlaşmıştır. Web araçları sosyal ve aktif öğrenmeyi kullanarak işbirliğini ve bilgi paylaşımını gerektirmektedir (Ajan ve Hartshorne, 2008: 77).

Wilson ve Xue (2013: 814) araştırmasına göre; Çin'de okul liderliği eğitimi son otuz yıldır önemli gelişme gösterdiği ancak bir eğitim konusundaki gündemin politik farkındalığına ve politikaların uygulanmasına taraf tuttuğu anlaşılmıştır. Kendi ihtiyaç ve önceliklerine çoğunlukla marjinalleştirilmiş oldukları görülmüştür. Araştırma genel olarak, öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmede ve okullarını desteklemede dış ilişkileri yönetmede beceri geliştirme ihtiyacını vurgular. Bu nedenle, etkili liderlik öğrenimi, rehberliğe göre liderlik stratejileri ve öncelikleri ele almak için hazırlanan programlarla birlikte akıl hocalığı ve akran desteğine daha fazla dikkat çeker. Okul müdürleri hem eğitim kalitesi hem de eşit olarak reform gündemlerini yerine getirme konusundaki meydan okumanın büyüklüğü göz önüne alındığında, eleştirel bakış açısı, stratejik vizyon ve bu vizyona ulaşmak için paydaşları uyarılma ve motiveleme becerisi olan dönüşümcü liderler haline gelebilmeleri için öğrenme fırsatları gerektirir.

ABD eğitim sisteminde Meslektaş Destekli Liderlik (PAL) uygulaması ile okul müdürlerinin farklı bölge müdürleri ile bir yıl süreli gerçekleştirdiği paylaşım eğitimi zorunludur. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını bir meslektaş yardımıyla tarafsız analiz etmelerini sağlayan mesleki gelişim etkinliği sayesinde bilgi kazanma becerisi ile uygularlar. Meslektaş desteği programı ile okul müdürleri hatalarını düzeltme, yeni bilgiler öğrenerek uygulama ve öğretimsel yönetim örneklerini analiz etme imkanı bulmaktadır. Aslında bir hizmet-içi eğitim programı olan bu program, okul gelişimi için müdürleri yetiştirmeyi ve uzun süreli meslektaş yardımı sağlayan gruplar oluşturmayı hedeflemektedir (Balyer vd., 2011: 187).

Ülkemiz eğitim sistemi ve okulların yapısı, özellikleri ve farklılıkları göz önüne alındığında çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel açılardan okul liderlerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmek ve eğitim fırsatlarının bu ihtiyaçları karşılamak için en iyi nasıl özelleştirilebileceğini daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

2.13.3. İnternet ve Çevrimiçi Ortamlar

Teknoloji çağında ve internetin giderek genişleyen kullanımı, çevrimiçi (web tabanlı) ortamda müdürlerin profesyonel gelişimi geleneksel öğrenme formları için bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Ross (2011) etkili öğrenme biçimi olarak misyon ve vizyon belirlemeyi, etkili zaman analizini, içerik oluşturmayı, teknolojik seçenekleri incelemeyi, bileşenler sisteminin geliştirilmesi ya da elde edilmesi ve değerlendirilmesi etkinliğini içeren online profesyonel gelişimi teşvik etmektedir. Ng (2005) eğitim liderlerini geliştirmek için etkileşimli öğrenme araçlarını tanımlar ve interaktif öğrenme ile müdürlere akıllı bir ders sistemi ve bilgisayar simülasyonları sağlamayı önerir. Genel olarak, artan sorumluluk ve eğitimde internetin artan kullanım talepleri (Creighton 2005) büyük ölçüde müdürlerin mesleki öğrenimlerini etkilemektedir ve bu talepler müdürlerin mesleki gelişimini sağlama ve planlamanın uygulanabilirliğinde dikkate alınmalıdır.

Katz ve Earl (2010: 5), öğrenme teorisinde bilginin bireylerin varsayımlarını, fikirlerini, inançlarını ve duygularını açığa çıkaran iletişim ile oluşturulduğunu ifade etmektedir. Böylece yeni düşünceler, araçlar ve uygulamalar oluşurken bu süreçte bireylerin zihinlerinde örtük olanlar ise büyük oranda çoğalmış olarak dönüşürler. McLoughlin ve Lee (2007), sosyal ağların pedagojik araçlara dönüştürülerek eğitimde sağlayabileceği muhtemel faydaları şöyle sıralamaktadır:

- Sosyal destek ve bağlılık,
- İş birliğe bağlı bilgi keşfi ve paylaşımı,
- İçerik oluşturma ve
- Bilgi ve enformasyon toplama ve içerik modifikasyonu

Muijs, vd. (2010) ise, eğitimsel bağlamda düşünüldüğünde sosyal ağların:

- Okul geliştirme,
- İmkanları arttırma (işbirliği) ve
- Kaynak paylaşımı gibi faydalarının olduğunu ifade etmektedirler (Özmen, vd., 2011: 44).

Sosyal ağ araçları eğitimciler için kolaylıkla bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve geri bildirim sağlamanın yanı sıra, öğretim deneyimlerini zenginleştirmesi, öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi

özelliklerden dolayı eğitim örgütlerine de fayda sağlamaktadır (Özmen vd., 2011: 42). Web 2.0 araçları öğretmenler için geniş bir yelpazede fırsat ve öğrenme topluluklarının kendi çalışmaları ile genele gitmeyi sağlayabilir. (Goldman ve Carnegie; <http://gallery.carnegiefoundation.org/insideteaching>). Bunun ötesinde, çevrimiçi ortamlarda e-portföyleri ve diğer kaynakların geliştirilmesini ve paylaşımını sağlar (Mayer ve Lloyd, 2011: 11).

Genel olarak internet mesleki bilgi edinmek, bireysel üretkenlik, sosyalleşme, bilgilenme ve dil öğrenmeyi geliştirmek amaçlı kullanılmaktadır. Digital ortamlar karşılıklı iletişim etkileşiminin açık ve sürekli bir yansıtma süreciyle kendinden ve akranlarından öğrenmenin temel aracı olarak uygulayıcı okul yöneticilerinin özelliklerine benzeyen e-toplulukların oluşmasına imkan sağlamaktadır.

Sosyal ağlar örgüt içindeki profesyonellerin kendi meslektaşlarıyla iletişim sağlamanın yanında örgüt dışı meslektaşlarıyla da ilişki kurmalarına imkan verir (Ploderer vd., 2010). İnternet ve sosyal ağlar gibi teknolojik imkanlar yeni ve tecrübeli üyeler arasındaki işbirliğini güçlendirmede de önemli rol oynamaktadır (Lave ve Wenger, 1991; akt. Özmen vd., 2011: 43).

Okullarda sosyal ağ uygulanmasına en iyi örnek, bir dizi ağ günlüğünün birleşiminden meydana gelen okul web sitesidir. Okul yöneticisi sürekli sınıfların ve öğrencilerin etkinliklerinden bilgi aktararak yapılan ve yapılacak (akademik, sosyal vb.) tüm etkinlikleri tasarlayabilir (D'Souza, 2006). Böylece okulu tüm yönleriyle sürekli takip etme imkanına sahip olabilirler. Okul yöneticisinin okulda gerçekleşen değişiklikler hakkında bürokratik yoldan elde edilemeyen ancak sosyal ağlar aracılığı ile örtük olan bilgilere ulaşması gerekir. Sosyal ağlar bürokratik sistemin bilgi aktarma sistemiyle ulaşılamayan bu örtük bilgilerin transferi için kullanılabilir. Çünkü örtük bilgiye ulaşmak özellikle okul gelişimi açısından önemlidir (Strathdee, 2007, akt. Özmen vd., 2011: 44).

Genellikle web, mesleki bilgiyi öğrenmek veya geliştirmek için kullanılır; aynı zamanda bireysel üretkenliğin yanı sıra sosyalleşme, bilgi geliştirme, öğrenme dili vb. İnternet üzerindeki mevcut araçlar tarafından desteklenebilir. Tüm bunlar yeni fırsatlar yaratabilir ancak bu katılımcıların aktif ve sorumlu tutumuna bağlıdır. Bu şekilde, yeni ağ, aidiyet duygusunun değiştirilmesine yardımcı olmanın yanı sıra, kendi dijital kimliğini oluşturmaya da yardımcı olabilir. Mesleki gelişimin temel aracı

olan sosyal ağ yoluyla edinilen tecrübe mesleki açıdan uygulanabilir becerilere dönüşebilir ancak bu sadece kişisel gelişim projesi ile mümkün olabilir (Capogna, 2010: 7).

Eğitimde değişimi başlatan ve devam ettiren en önemli araçlardan biri de sosyal ağlardır. Sosyal ve profesyonel ağlar insanları etkileşim, iletişim ve paylaşılan bilgi aracılığıyla birbirlerine bağlar ve zaman içerisinde profesyonel bir destek haline getirir. Eğitimde yüz yüze iletişim temel alınsa da günümüzde yüz yüze ya da elektronik ağların amacı gelişmeyi sağlamak için kurumlar ya da kişiler arasında esnek etkileşim imkânı sunmaktır (Hargreaves, 2002: 194).

Whitehouse, McCloskey ve Ketchum (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonel öğrenmesi ile ilgili üç model önerir:

1. Yeni Gelenekçi model: Eğitimci bilgi ve öğrenmenin temel kaynağı olan bilgi edinimi üzerine odaklanır.

2. Sosyal Yapılandırmacı (Topluluk Uygulamaları) model: Öğrencilerin birlikte bilginin içeriğini anlamlandırması.

3. Tele mentorluk modeli: Öğrencilerin çıraklık veya ortak danışmanlık almasıdır (Whitehouse, McCloskey, ve Ketchum, 2010; akt. Mayer ve Lloyd, 2011: 11). Sosyal öğrenmenin önemine yapılan vurgu, "uygulama toplulukları"na katılmayla durağan bir biliş kullanımını anlamına gelen çevresel katılımı yakından ilgilidir. Yerinde öğrenme, gözlem, koçluk, yapı, modelleme, eylem öğrenmeleri ve uygulama üzerinde düşünme fırsatları sağlayarak desteklenir. Mesleki ağların ve iletişim topluluğunun aktif üyeleri böylelikle ortak sorunlara ortak çözümler bulmak için işbirliği içinde çalışabilir (Wilson ve Xue, 2013: 800).

İngiltere’de okul müdürleri ulusal standartlarını ve etkili okul müdürü niteliklerini temel alan dört aşamalı bir program uygulanmaktadır. Programda, müdürlerin bireysel gelişme ile okul geliştirme arasında ilişki kurabilmesi ve okul gelişiminde liderlik rollerinin katkısına yardımcı olması, bireysel gelişimlerine odaklanması ve müdürlerin performanslarına etkisini daha iyi anlamalarını sağlaması amaçlanmaktadır. Atölye çalışması sonrasında internet ortamında düzenlenen konferans görüşmeleri, okul müdürlerinin "Talking Heads" ve "Go Aheads" gibi kendilerine yönelik tasarlanmış web siteleri aracılığı ile ülkedeki diğer okul müdürleri

ile görüşerek birbirlerine mesleki destek sağladığı ve karşılıklı gelişimlerini destekleyen çevrim içi uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Bush ve Jackson, 2002: 426).

Çevrimiçi ortamlar okul yöneticilerinin öğrenmesini kolaylaştırırken önündeki engelleri aşmasına da aracılık da edebilir. Öğrenmeyi ve işbirliğini güçlendiren bu ortamlar öğrenme toplulukları olarak özellikle öğretmenler arasında yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca Çin’de eğitim alanında görülen ilerleme; ulusal olarak seçkin okul müdürlerinin katılımını sağlayan atölye çalışmaları, ağ oluşturma fırsatları ve başarılı okul ziyaretleri de dahil olmak üzere program sunumunda daha ilerici ve yenilikçi yaklaşımlar göstermesine bağlı görülmektedir (Wilson ve Xue, 2013: 802).

Ülkemizde ve dünyada internet ve bilgisayar kullanımının artması ve toplumun her kesiminden gördüğü yoğun ilgi yeni iletişim araçlarının günümüzde kazandığı değerin göstergesidir. Sosyal ağların kullanımı her alanda kullanıcılara büyük faydalar sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında da işlevselliğine ilişkin araştırma bulguları, öğretmen, yönetici ve diğer okul paydaşları tarafından da etkin kullanıldığını göstermektedir. Okul yönetimi için eğitimin amaçlarını ve okulun gelişimini sağlamak için sosyal ağların kullanımının olumlu katkısı göz ardı edilmemelidir.

2.13.4. Hizmet-içi Eğitim

Profesyonel öğrenme hem eğitimde hem de resmi ve özel sektördeki pek çok farklı alanlar için anahtar bir terimdir. Bir okul gelişim stratejisi veya politikası aracı olarak profesyonel öğrenme, yeni ve gelişimi umulan yöntemlerle bilgi ve beceriler edinmeye dayalı uygulamalara ihtiyaç duyar (Spillane vd., 2009: 411). Profesyonel öğrenme okul lideri için hem resmi öğrenme fırsatları hem de iş başında okul liderinin öğrenme fırsatlarını içermektedir. Bu çalışmada öğrenme fırsatı olarak hizmet öncesi hazırlık programları ve hizmet içi mesleki yani profesyonel gelişim programları kastedilmektedir.

Uzmanlaşma dolayısıyla profesyonellik isteyen okul yöneticiliğinde de meslekte sürekli yeni bilgi ve beceri kazanma ve meslek içinde iletişimi kapsar. Sürekli öğrenme sürekli profesyonel eğitimi çağrıştırmaktadır. Okul yöneticileri profesyonel bilgi ve beceri kazanmak için daha önceden kazandığı tecrübeleri de kullanarak bilinçli bir öğrenme içine girer. Kendi kendine öğrenen öğretim biçimi ile okul

yöneticisi kendisine güvenildiği zaman bir yetişkin olarak öğretimi kolaylaştırır. Okul yöneticisi de her yetişkin gibi öğrenmek yerine sadece o anki problemin çözümünü öğrenir (Haendler, 1985; akt. Ültanır ve Ültanır, 2005: 2). Bu amaçla öğrenilen bilgi uzmanlık sağlayamaz. Her çeşit hizmet-içi gelişim çabasının asıl amacı, yeni öğrenilenlerin profesyonel eğitimcinin repertuarına aktarılmasıdır (Knight, 2007; Joyce ve Showers, 2002). Hizmet-içi eğitim, yetişkinler eğitimi kapsamında meslekteki yeni bilgilere ulaşma ve meslek içerisinde gelişme amaçlarını kapsar. Bu amaçların gerçekleşmesi mesleki uzmanlaşmayı da sağlar.

Araştırmalar, hizmet-içi gelişimin geleneksel uygulamalarının genellikle okul uygulamalarında değişimi etkilemek için sadece marjinal boyutta etkin olduklarını göstermektedir (Knight, 2007; Lowden, 2006; akt. Karlı, 2014: Web: <http://www.egitimtercihi.com/yazar/kayhan-karli> adresinden 18 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır). Öğrenmenin hizmet-içi eğitim gibi formel programlardan günlük uygulamalara aktarılması, son derece sınırlı kalmaktadır. Sınıf içine aktarıldığında değişime ulaşılabilse bile zaman içinde mesleki yeterliliğe uzak kalmaktadır. Sürekli değişimin gerçekleşmesi için, eğitimcilerin mevcut davranışların altındaki örtük ihtimalleri göz önünde bulundurmaya ve incelemeye istekli olmaları gerekir (Silverman ve Casazza, 2000; akt. Karlı, 2000: 18 Ocak 2014).

Hizmet-içi eğitim etkinlikleri, personelin eğitim ihtiyacını karşılamak ve kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmada insan faktöründen beklenen verimliliği elde etmek üzere planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bireye mesleki ve kişisel gelişimiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak üzere yapıldığından mesleki eğitim niteliği taşımaktadır. Profesyonel olarak kazanım amaçlı sürekli gerçekleşmesi gereken yaşam boyu öğrenme kavramı, öğrenenin aktif katılımının sağlandığı planlı ve programlı bir öğrenme sürecini gerektirmektedir. Nitekim değişim, kariyer, ihtiyaç, performans ve öğrenme gibi unsurlar hangi alana yönelik olursa olsun genelde eğitim, özelde ise hizmet-içi eğitim sürecinde temel konulardır. Bu yüzden gerek birey gerekse kurum açısından değişim, kariyer, ihtiyaç, performans ve öğrenme gibi unsurların hizmet-içi eğitimde ön planda yer aldığı söylenebilir. (Eren, Özen, ve Karabacak, 2007: 29-30). Leithwood, Stanley ve Montgomery (1984), okul yöneticilerinin etkililiğini arttırmada sunulan hizmet-içi eğitimlerin etkili olmasını üç şarta bağlamaktadır:

1. Hizmet-içi eğitimlerin iyi bir yöneticinin taşıması gereken özellikleri, içeriğiyle bu özellikleri sağlayacak gelişim safhalarını içeren bir eğitim programı,

2. Hizmet-içi eğitimin katılımcı okul yöneticilerinin eğitim başlangıç seviyelerini tespit edebilecek süreçlere sahip olması,

3. Hizmet-içi eğitim programlarında okul yöneticilerinin başlangıç seviyelerinden eğitim sonunda geldiği seviyenin; değişimin seviyesinin bilinmesine uygun olması olarak belirtmiştir (Bakioğlu ve Özcan, 2014: 202). Hizmet-içi eğitim programlarında asıl amaç öğrenmeyi belirlenmiş sürede topluluk düzeyinde gerçekleştirmek ve en hızlı şekilde uygulamaya aktarmaktır. Ancak programların planlanması ve içerik ile katılımcıların hazır bulunuşluluk düzeyleri hedeflenen değişimin gerçekleşmesine yön vermektedir.

Profesyonel öğrenmenin çalışma ortamında, günlük bir şekilde devamlı olarak gerçekleştiği durumda daha efektif olduğu ve sonuçlarının uygulanabilir, deneyimin birlikte olduğu takdirde daha verimli olduğu görülmektedir (Webb, Robertson, ve Fluck, 2005: 628). Ulusal personel geliştirme konseyi hizmet-içi eğitim programlarının içeriği için yöneticilere yardımcı da içerecek şekilde geliştirilen önerileri şunlardır:

- Sürekli okul gelişimini destekleyen stratejileri öğrenmek,
- Motive eden ve destekleyen okul kültürlerinin oluşturulmasını anlamak,
- Yetişkin ve öğrenci öğrenmesini sağlamak,
- Bireysel ve örgütsel değişim süreçleri hakkında ve
- Etkili personel gelişimi stratejileri hakkında bilgi geliştirilmesi,
- Okullarındaki öğrencileriyle ilgili veri kaynaklarını ve öğretim geliştirme çabalarını yönlendirmek için verilerin nasıl kullanılacağını anlamak;
- Kişiler arası ilişki becerileri ve halka katılım stratejilerini öğrenmektir (Darling-Hammond vd., 2007: 6).

Hizmet-içi eğitim çalışmaları okulların sosyal konumlarını iyileştiren bir anahtar gibidir. Hizmet içi-eğitimin üç amacı vardır:

1. Öğretmenlerin mesleki yetenek ve gelişimlerini teşvik etmek,
2. Okul pratiğini geliştirmek,

3. Okulda açıkça kararlaştırılmış olan pratik yenilikleri yürütmektir. Bunlarla birlikte eğitimde yenilikleri uygulamak, öğretimin kalitesini artırmak, öğretim yöntemlerini geliştirmek de hizmet-içi eğitim kapsamına girmektedir (Boydak Özcan ve Dikici, 2001; akt. Ekinci ve Yıldırım, 2009: 5-6).

Okul liderleri için hizmet programlarından bir kısmı, hizmet öncesi hazırlık aşamasından bir müdürün kariyerine kadar birikimli öğrenme yolu sağlamaktadır. Çok az ülke yeni müdürler için oryantasyon programları yaygınlaşmakla birlikte yöneticiliği anlamayı öğrenmek, birçok taleplerini önceliklendirmek ve diğer yetişkinleri yönlendirme ve yönetme becerileri geliştirmede onlara yardımcı olmak için rehberlik yapmak amacıyla sistematik danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Müdürlerin mesleki gelişim için farklı yaklaşımlar gerektiren daha derin beceriler geliştirmeleri ve kendi geçmişlerine ve tecrübeleri ile çalıştıkları okul özelliklerine göre farklı müdürlerin farklı tür desteklere ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Mevcut programlar:

- a. Program içeriği ile aday ihtiyaçları arasındaki uygunluk;
- b. Profesyonel öğrenme ile okul misyon ve ihtiyaçlarını ilişkilendirme başarısızlık;
- c. İşe yerleştirilmiş öğrenme fırsatlarından faydalanamamak,
- d. Etkin öğrenme teknolojilerini dağınık kullanmak (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2007: 7) olarak eleştirmektedir.

Ayrıca pedagojik liderlik için gerekli gördüğü aynı öğelerin çoğunu içeren sekiz örnek program belirlemiştir; hizmet öncesi programların araştırmaya dayandırılması ve örgütsel kapasite oluşturma, değişim yönetimi ve öğretim bilgisi ile liderlik becerileri dahil edilmelidir. Çalışmada örnek niteliğindeki programlar, teori ve uygulamayı bütünleştiren, okul operasyonlarının yönetimini ve okul gelişimine yönelik liderliği vurgulayan problem odaklı öğrenme durumlarının önemini vurgular ve "*güçlü staj, alan bazlı proje, aksiyon araştırması, analiz ve benzeri konuların eşlik ettiklerini*" belirtmektedir. Darling-Hammond vd., (2007: 64) aynı araştırmalarında liderlere yönelik hizmet-içi programlarına temel liderlik becerilerinin de alınmasını önermekle birlikte, ortak karar verme süreçleri ve dağıtılan liderlik uygulamaları ile örgütsel değişim süreçleri, başarılı öğretim ve öğrenmeyi teşvik etmek için bilgi geliştirme ve verilerin analizinde ve kullanılmasında yönetim yeterliklerinin geliştirilmesiyle ve öğretim yoluyla okul gelişimini yönlendiren teknolojileri de dahil

etmektedir. Çünkü okul yöneticiliğine hazırlık ve geliştirme programlarının kalitesinde ortak standartların eksikliğini tutarsızlık olarak göstermektedir. Değerlendirme yapısı, içeriği ve yöntemi, bir ülkenin benimsediği belirli standartlara, çeşitli program akreditasyon kuruluşlarında yer alan uygulama standartlarına ve kurumların kendilerinin belirli amaç ve görevlerine bağlı olarak değiştiğine de dikkat çekmektedir.

İngiltere’de okul müdürlerine yönelik uygulanan hizmet-içi eğitim liderlik programları olarak verilmektedir. Duncan (2002)’ın aktardığına göre bu eğitimler; hazırlık, atölye ve atölye sonrası çalışma ile final olarak dört aşamadan oluşmaktadır (Balyer, 2011: 189).

Fransa’da müdür olmak isteyen adaylar, iki yıl deneme süresinde müdür yardımcısı olarak yetiştirilir ve formasyona giriş: dört ay düzenli olarak bir-bir buçuk hafta seminer, üç ay okul stajı, bir-bir buçuk ay işyeri stajı ve iki hafta kamu kurumu stajı ile hizmet-içi eğitime alınırlar. Formasyon uygulaması: 21 iş günü müdür yardımcısı olarak iki yıllık deneme kapsamında bir iki günlük seminerler şeklinde eğitim görerek yetişmektedirler (Balyer, 2011: 191).

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin aldığı hizmet-içi eğitimlerin etkinliğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı birçok araştırma (Tonbul 1996; Gülırmak 1996; Şentürk 1999; Nural 1999; Mehan 2001; Madden 2003; Karabayır, 2004; Karaçay, 2005; Baloğlu, 2007; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Ekinci ve Yıldırım, 2009; Eren, Özen ve Karabacak, 2009) yapıldığını ifade eder. Ayrıca ülkemizde büyük ekonomik maliyetlerle gerçekleştirilen ve günümüze kadar yüzlerce okul yöneticisinin katılımıyla birçok hizmet-içi eğitim programı gerçekleştirildiğine dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin hizmet-içi eğitim almalarıyla beklenen ve istenen bir gelişme olarak performanslarının artması olmasına rağmen araştırma hizmet-içi eğitim, okul yöneticisinin gelişmesinde belli bir artış göstermekte fakat ortalamada bu artış beklenenden çok aşağıda küçük bir düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2010: 209).

Japonya’da seçilen yönetici adaylarında yüksek lisans şartı tutanlar yerel eğitim merkezlerinde hizmet-içi eğitime alınarak eğitilmektedirler. Fransa’da ise bir kariyer planlaması yapılarak çalışanların yükselmeleri somut ölçütlere bağlanmıştır. Kariyer

yükselmesi ücret artışlarını da beraberinde getirmektedir. Eğitim yöneticileri bu ve pek çok ülkede de hizmet-içi eğitimlerle yetiştirilmektedir (Balyer, 2013: 4).

Hizmet-içi eğitimin sürekli değişen şartlara uyum sağlamamakla birlikte bireyi değişime hazırlayarak örgütün sürekliliğini sağlaması ve yeni bilgiler üreterek değişime uyumunu kolaylaştırması yönüyle önemli bir sonuç görülmektedir. Birey teknolojik ve bilimsel gelişmeler yüzünden öğrenimi boyunca kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarının yetersizliğini hizmet-içi etkinlikler ile geliştirme olanağı bulmaktadır (Çetin ve Yalçın, 2003: 51). Türkiye'deki yetişkin eğitimi yapan kurum ve kuruluşlar; herkese yönelik yetişkin eğitimi veren kurumlar ile kendi elemanlarına hizmet-içi eğitim veren kurumlar olarak sınıflandırılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı da Hizmet-içi Eğitim Enstitüsü aracılığıyla her yıl öğretmen ve yöneticiler için hizmet içi eğitim planı yayınlayarak kontenjan kadar kişiyi eğitime almaktadır. Ayrıca zorunlu olan hizmet-içi eğitim programları ile öğretmenlere ve okul yöneticilerine yeni olan ya da ihtiyaç duyulan alanlarda yetişkin eğitimleri verilmektedir. Ancak bu eğitimlerin içeriği, özellikleri ve düzenlenme biçimleri gibi sebeplerle verimliliği tartışılmaktadır. OECD raporu (2008: 136), hizmet-içi program içeriğinin 'ihtiyaç analizine dayanan esnekliğin yanı sıra uygulamayı ve eğitim desteğini etkileyen bağlamsal faktörlere' ihtiyaç duyduğunu ileri sürmektedir.

2.13.5. Hizmet öncesi Eğitim

Profesyonel öğrenme sadece eğitim sektöründe değil pek çok resmi ve özeldeki farklı alanlar için kilit bir kavram olarak kullanılır. Profesyonel öğrenme bir okul gelişim stratejisi veya politikası aracıdır, yeni ve gelişimi beklenen yöntemlerle bilgi ve beceriler edinmeye dayanan uygulamalara ihtiyaç duyar (Barnard, 1938; akt. Spillane vd., 2009: 411). Genelde eğitim yöneticiliği özelde okul yöneticiliği bir yeterlik ve uzmanlık alanı olarak görülmemektedir. Aday yöneticinin hizmet öncesinde eğitim almaması uygulamada sorunlar oluşturmaktadır.

Ayrıca, öğrenme uygulamayı etkilemek içinse, bu gerçekleşmelidir ya da öğrenme kullanılacak olduğu alanlar ile bağlantılı olmalıdır (Spillane vd., 2009: 411). Okul personeli arasında sosyal etkileşimler kullanım durumuna bağlı olarak öğrenmeyi teşvik edebilir. Bu araştırmada okul liderlerinin resmi profesyonel öğrenme fırsatları olarak programlı mesleki gelişim çalışmaları ile okul personelinin etkileşimleri

sayesinde yakaladıkları kendi iş başında öğrenme fırsatları da kastedilmektedir. Okul yöneticilerinin resmi profesyonel öğrenme fırsatlarının dört odak alanı şunlardır:

- Müfredat ve öğretim,
- Değerlendirme,
- Örgütsel gelişim,
- Okul topluluğudur.

Bu çalışmaya göre okul müdürleri zorunlu olarak katıldıkları çalışmalarda yani resmi profesyonel gelişimde ortalama 12 saat geçirmektedir, daha gerçekçi bir tahminle kapalı oturum şeklindeki öğrenme fırsatlarında yaklaşık altı gün geçirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca iş başında öğrenme fırsatları ile ilgili olarak, ortalama olarak, okul liderlerinin yılda bir kaç kez ve ayda birkaç kez arasında kendi liderlik rolüne bağlı olarak sosyal etkileşimlerde bulunduğunu, öğretme ve öğrenme çerçevesindeki meslektaşları ile liderlerin ayda birkaç kez meşgul olduğunu ifade eder (Spillane vd., 2013: 415).

Eğitimde belirli dönemler, farklı dinamikler ve farklı kriterlere göre diğerlerine oranla önem kazanır. Bu dönemler, yaşam boyu eğitim adı altında; hizmet öncesi eğitim, üstüne eğitim/hizmet-içi eğitim ve hizmet sonrası eğitim olarak tanımlanmaktadır. Örgün eğitim, spesifik programlar sunan, teknik ve mesleki öğretimle birlikte, hem özel okulların ve hem de devlet okullarının bütün seviyelerini içine alan eğitim kurumlarıdır. Örgün olmayan eğitim, yerleşik örgün sisteminin dışındaki herhangi bir organize eğitim olarak bilinmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005: 2-3).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin aldıkları bir seminer ya da eğitim-öğretimlerine herhangi bir şekilde yansımayaabilir. Doherty (2011) tüm eğitimcilere eğitim öncesi ve sonrasında birer anket uygulayarak önce beklentilerini ve sonrasında da öğretilenleri öğrenme düzeyleri ile ilgili algılarını ölçtüğü araştırmasında; yaklaşık üç ay sonra gerçekleştirdiği görüşmelerle eğitimcilerin aldıkları profesyonel bilgilerini öğretim uygulamalarını değiştirmek için ne kadar kullandıklarını tespit etmiştir. Eğitimcilerin çoğunluğunun profesyonel öğrenmelerini öğretim uygulamalarını değiştirmek için kullanmadıklarını sonucuna ulaşmıştır (Dervişoğulları, 2014: 68).

Hizmet-içi eğitim programları, yöneticilik mesleğini gerçekleştirenlerin mesleğiyle ilgili bilgilerini yenilemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Hizmet-içi eğitim

programları hizmet öncesi yetiştirilmenin yerine alternatif olarak sunulmamıştır. Hizmet-içi eğitim programları ile okul müdürlerinin yetiştirilmesi konusunda MEB son dönemde bütün okul müdürlerini kapsayan uygulamaları gerçekleştirmektedir. Bu programlar üç hafta gibi kısa bir sürede gerçekleşmesine rağmen katılımcı müdürlerin önceki durumlarına göre müdürlük davranışlarında, öğretmen görüşlerine göre olumlu değişimler görülmüştür (Bayraktar, 2013: web: <https://goo.gl/hEGt1r> adresinden 14/11/2014 tarihinde alınmıştır).

Liderliğin eğitim öğretim sonuçları üzerindeki etkileri şunlardır: Birincisi, öğretmenlerin ve öğretim süreçlerinin seçilmesi, desteklenmesi ve geliştirilmesi, ikincisi, okulun örgütsel koşullarını etkileyen süreçler; örgütsel koşulları etkileyen süreçler okul düzeyinde çalışır; ayrıca müfredat, öğretim ve değerlendirme geliştirilerek, okul topluluğunun, prosedürlerinin ve planlarının geliştirilmesi de dahildir (Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Silins vd., 2002). Okulun bu yönlerini oluşturan liderlik uygulamaları ve destekleri (Osterman ve Sullivan, 1999) ile liderlerin kendi kişisel biyografileri ve eğitimleri de etkilenir (Darling-Hammond vd., 2007: 11). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde liderlik programları da hizmet öncesi hazırlık kapsamında görülmektedir.

Çağdaş toplumlarda okulların ve okul eğitiminin rolü bir paradigma kayması geçirmiştir. Okullar artık öğrenme, öz bilgi, beceri ve tutumların öğrenilmesini sağlayan ortamların oluşturulmasında görülmektedir (Cameron vd., 2013: 378). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminde okul müdürü olabilmek için eğitim fakültesinden mezun olmak ve öğretim tecrübesi şartları aranmaktadır. Lisans eğitimi sonrası üniversitede belli bir süre eğitimci olarak çalışmak şartını aramaktadır. Ayrıca yüksek lisans yapmak da seçilmek için öncelik sağlayıcı şart olarak uygulanmaktadır (Anderson 1991: 5). Okul müdürü yetiştirme programlarına başvuru şartlarını yerine getirenler farklı şekillerde programlara alınırlar;

- Yerinde eğitim: 27 ders kredisi ve 24 ay devam şartı ile çalışılan yerde verilir (üniversite ve okullar uzaksa).
- Ortak gruplar: 24 ay süreli bölge ziyaretleri ile gerçekleştirilir.
- Mentorluk: Görevde olan müdür ile stajyerlik standartlarının ve gereklerinin denetlendiği süreçtir (Balyer, 2011: 185).

Fransa’da müdürlerin yetiştirilmesinde okul deneyimine önem verilerek program süresince okul stajı zorunlu tutulmaktadır. Okul müdür adaylarına staj boyunca uygulama fırsatı sunularak kendi uygulama örneklerini gösterme imkanı sunulmaktadır. Okul stajında adaya bir mentor müdür atanarak, okul yönetimi ve okul müdürlüğü görevine yönelik gözlem ve analiz yapma fırsatı ve ortamı sunulur (Huber, 2003: 169; Balyer, 2011: 190). Hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin uyumunu sağlamak için de yılda bir kez ulusal düzeyde eğitici grupları toplanırlar. Böylece bir yıl gözden geçirilerek ulaşılan hedefler ve eksiklikler tespit edilerek bir sonraki yılın eğitim faaliyetleri tespit edilmektedir.

2.13.6. İş Başında Öğrenme

Günlük çalışma ve iş pratiği içindeki öğrenme iş başında öğrenme olarak öne çıkmaktadır. Spillane vd., (2009)’in çalışmasında öğrenme fırsatı olarak hizmet öncesi hazırlık programları ve hizmet-içi mesleki yani profesyonel gelişim programları kastedilmektedir. Örgün okul liderinin öğrenme fırsatları olarak okul müdürleri için sunulan her türlü atölye çalışmaları yanında araştırmacılar tarafından iş başında öğrenme fırsatları da yer almaktadır. Öğrenme uygulamayı etkilemek içinse gerçekleşmelidir ya da kullanılacak olduğu uygulama alanları ile bağlantılı olmalıdır (Brown, Collins, ve Duguid 1989; Resnick 1991; akt.Spillane vd., 2009: 410).

İş başında öğrenme fırsatları olarak okul müdürlerinin kendi okullarında personel, eğitim bölgesindeki diğer okul müdürleri ile diğer okul müdürleri arasındaki etkileşimler kastedilmektedir. İş başında öğrenme fırsatları: Okul personeli ile okul müdürlerinin etkileşimi öğrenme için potansiyel fırsatlar sunar. Bunlar:

- Liderlik rolünde sosyal etkileşimler,
- Öğretme ve öğrenme çevresinde genel etkileşimler,
- Dış etkileşimler.

Okul müdürlerinin kendi okullarında personel, eğitim bölgesindeki diğer okul müdürleri ile diğer okul müdürleri arasındaki etkileşimler kastedilmektedir. Dolayısıyla uygulamada profesyonel öğrenme iç içe geçmiştir. İş başında öğrenme uygulaması yukarıda bahsedilen bütün öğrenmeleri kapsar gözükmektedir. Bu araştırmaya göre sonuç olarak; okul liderleri için mesleki gelişim/profesyonel

öğrenme, sadece okul liderleri değil hem diğer resmen atanan okul liderleri hem de bir dizi diğer yöneticiler ve öğretmen liderlerin her ikisine de tanınmalıdır.

Liderlerin ve diğer okul liderlerinin (öğretmen liderler) sosyal etkileşimleri üzerinde yoğunlaşarak, yönetici ve öğretmen liderler arasındaki farkları tanımlayan iş başında öğrenme fırsatları özellikle vurgulanmaktadır. Okul liderlerine yaptırımlar yoluyla profesyonel gelişim kapasitelerini arttırmak veya düzenli mesleki gelişim sağlayıcı çalışmalara katılımı ödüllendirmek, iş başında öğrenme fırsatlarını günden güne okul örgütü çalışmalarında değişim gerçekleştirmek gerekmektedir. Bunları sağlayıcı politikalar üretilmelidir. Öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak amacıyla okul personeli arasındaki etkileşimlerin kalitesini koçluk aracılığıyla ve düzenli öğrenme adımlarının sağlanması ile arttırmak gerekmektedir. Amerika’da profesyonel öğrenme yoluyla başarısız okulları geliştirme konusunda başarı sağlanarak, başarısız okul müdürlerinin iş başında öğrenme fırsatlarını daha az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır; üst üste iki yıl boyunca “yeterli yıllık ilerleme” yapamayan okullar “iyileştirme ihtiyacı” olarak etiketlenerek özellikle destek için onlara hak verilir. Bu politikalar profesyonel öğrenme esas odaklı değil iken, onlara teşvikler (yaptırım ve ödüller) yaratmak ve profesyonel öğrenme yoluyla başarısız okulları geliştirmek için bir fırsat sağlamaktır. Başarılı ve başarısız okul müdürleri karşılaştırıldığında; katıldıkları mesleki gelişim seans sayısında farklılık olmadığı ancak resmi atanan okul liderlerinin iş başında öğrenme fırsatlarına yoğunlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başarısız müdürlerin kendi konumundakilerle daha fazla etkileşime girdikleri ancak başarılı müdürlerin her kesim ile etkileşimde buldukları ortaya konmuştur. Yeterli Yıllık İlerleme yapmayan okullarda müdürlerin iş başında öğrenme fırsatlarını daha az kullandıkları ve diğer personel ile daha az etkileşime girdikleri görülmüştür. Başarılı müdürlerin standartlar, okul gelişim planlaması, müfredat malzemesi, müfredat çerçevesi, devlet ve ilçe standart değerlendirmeleri gibi sekiz mesleki gelişim oturumundan en az birine ve yarısından çoğunun akademik yıl boyunca standartlar ve okul gelişim planlaması ile ilgili olarak en az üç seansa katıldıkları tespit edilmiştir (Spillane vd., 2009: 410).

Korkmaz (2005: 242)’a göre, Hong Kong’da okul yönetim kurulu (SMİ) ve okul tabanlı yönetim müdürlere yönelik olarak; geleneksel takım çalışması yerine sürekli gelişim ve etkililik gibi yeni kavramlara doğru önemli isteklerde bulunmuştur. Ayrıca

eğitim bakanlığı yetkilileri; İngiltere, İskoçya, Avustralya ve Singapur'dan bir liderlik eğitim programı alınmasını önererek bu alanda bir reforma gitmiştir. Bu öneriler:

- Lider yeterliliği için ihtiyaç değerlendirmesi,
- Takım çalışmasına yönelik liderlik gelişim programı,
- Tecrübeli okul müdürü ve akademisyenlerce sekiz aylık bir tecrübeye dayalı okul uygulaması,
- Zorunlu okul tabanlı modüllerin açılması,
- 2004-2005 öğretim yılında başlayarak müdürlerin programa katılımı zorunlu olmalıdır. 2007 yılı sonuna kadar iş başındaki bütün müdürler sertifika programına katılmak zorundadır.

Wilson ve Xue, (2013) 'Liderlikte öğrenme ve mesleki gelişimin sürekliliği' araştırmasında Çin'de okul yöneticilerinin öğrenme ihtiyaçları ve hizmetlerine yönelik üç çelişkili paradigma ortaya koymaktadır:

1. Birinci paradigma: Yapararak öğrenmeye dayalı tecrübeye dayalı ve yerleşik öğrenme. Öğrenme, bundan dolayı somut bir tecrübeye, gözlem ve aktif tecrübeler üzerine yansıtılarak gerçekteşmektedir (Kolb, 1984). Yerinde öğrenme, gözlem, koçluk, yapı, modelleme, eylemsel öğrenme grupları ve uygulama üzerinde düşünme fırsatları yoluyla desteklenmektedir.
2. İkinci paradigma: Geniş kapsamlı öğrenme için fırsat olarak görölmektedir. Öğrenci merkezli olmak, bireysel ihtiyaç ve çıkarlara göre özerklik ve kendi geleceğini belirleyebilmek için kapsamlı niteliktedir. Yetki ve yönetmeliklerle uyumlu olarak daha sınırlı ve etkin bir şekilde düzenlenmiş savunma amaçlı öğrenme ile uyum sağlamaktadır.
3. Üçüncü paradigma: Eleştirel ve bilimsel düşünmeyi öğrenmeye odaklanır (Brookfield, 1987). Daha iyi lider olmak için okul liderlerinin eleştirel düşüncesini geliştirmek için davranışları üzerine düşünölmekle beraber liderlik sorumluluğunu alması gereken daha geniş kurumsal ortamlara eleştirel bir biçimde yansıtılmaktadır. Etkili okul liderleri eleştirel ve ahlaki açıdan okullarını savunarak paydaşlarını adaletsizliğe veya adaletsizliğe karşı korumaktadırlar.

Bu şartlar mesleki öğrenmeyi gerektirmektedir varsayımlarının belirlenmesine ve sorgulanmasına yardımcı olmak, eğitimsel ve sosyal yönden eşitsizliklere meydan okumak ve daha fazla örgötsel iyileşmenin önündeki engelleri aşacak alternatif

stratejileri tasarlamak ve açıklamaya yardımcı olmak için kritik ve derin düşünmeyi geliştirir (Wilson ve Xue, 2013: 801).

Uluslararası örnekler ve bu ülkelerin yönetici yetiştirmede yaptıkları yenilik girişimlerinin amacına bakıldığında ortak nokta öğrenci başarısının hedef alınması olduğu görülmüştür. 21.yy. okul yöneticisinin amacı öğrenci öğrenmesi ve başarısının geliştirilmesidir. Bunun için okul yöneticisi yetiştirmek için hazırlanan programların içeriği bu amaca ulaşmaya yoğunlaşmıştır. Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin ortak girişimleriyle hazırlanan yönetici yetiştirme programları daha çok yönetsel konuları içermektedir. Öğrenci öğrenmesini içine alan müfredat ve öğretimle ilgili konular ikinci planda kalmıştır (Institute for Educational Leadership, 2000).

İkinci ortak nokta; A.B.D, Singapur, Hong Kong gibi ülkelerde okul yöneticisi yetiştirme programlarının teori kadar uygulama ağırlıklı olmasıdır (Wong, 2004). Singapur’da bu süre 4 hafta ile 6 hafta arasında değişirken Hong-Kong’da 8 aylık bir deneysel okul projesi 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulama alanına getirildi. A.B.D. ise genel düşünce, müdür hazırlama programlarının çok kuramsal olması ve çağdaş müdürlerin günlük ihtiyaçları ile ilgisizliği idi (Hale ve Moorman, 2003). Bugün A.B.D.’nin birçok eyaletinde 4 hafta ile 8 hafta arasında değişen yönetici yetiştirme uygulamaları başlatıldı. Ülkemizde ise okul yöneticisi yetiştirme programları 120 saatlik bir teorik programdan oluşmaktadır.

Üçüncü ortak nokta, okul yöneticisi yetiştirme, hazırlama ve atamaya ilişkin programların hazırlanmasında politika yapıcılar ile üst düzeyde eğitim yöneticilerinin işbirliği yapmasıdır. Özellikle A.B.D.’nde “Leaders for America’s School” tarafından yapılan bir araştırma işbirliği konusunda politikacılar ile karar vericilere yönelik önerilerde bulunmuştur. Okul liderlerini hazırlama sorumluluğunu politika yapıcılar, üniversiteler ve devlet okulu yöneticilerinin paylaşmaları gerektiği bu önerilerden birisidir. Ayrıca üniversitelerin mükemmeliyet ruhunu desteklemeyen hazırlık programlarını bitirmelerini de tavsiye etmektedir (Hale ve Moorman, 2003: 2).

Müdürlerin, eğitimde politika yapıcılarının getirdiği standartlara dayalı reformu daha etkili uygulayabilecek eğitsel lider olabilmeleri için, okul müdürlerini hazırlamada üniversiteler ile eğitimde politika yapıcılarının işbirliğini zorunlu kılmıştır. Sonuç olarak, profesyonel öğrenme ya da mesleki gelişim, okul müdürlerinin temel hazırlık

eksikliklerine bir çare olarak ve liderleri destekleyen bir destek sistemi olarak kabul edilmiştir. Hale ve Moorman (2003: 3) raporunda çeşitli sorun alanları tespit edilmiştir:

- İyi bir eğitim liderliğinin eksikliği;
- Okul bölgeleri ile kolejler ve üniversiteler arasında işbirliği eksikliği;
- Azınlık ve kadınların sayısal azlığı;
- Sistematik bir mesleki gelişim eksikliği;
- Hazırlık programları için adayların kalitesizliği;
- Hazırlık programlarının ilgisizliği; Modern içerik ve klinik tecrübeden yoksun programlar;
- Mükemmelliği teşvik eden lisans sistemlerine duyulan ihtiyaç ve
- Okul liderlerinin hazırlanmasında ulusal bir işbirliğinin olmaması sayılabilir.

Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesinde örnek alınabilecek ülkelerin öncelikle sorunlarını tespit ettiği ve çözmek için eksiklikleri gidermeye yönelik araştırmalar gerçekleştirmiştir. Çünkü hizmet içi eğitim birey ve sistem açısından gelişimsel ihtiyaçlara cevap vermek için düzenlenen dinamik bir süreçtir (Ekinci ve Yıldırım, 2009: 4).

Kanada Victoria eyaleti Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında “Okul Liderleri Gelişim Öğrenme Çerçeve Programı” tasarlanmıştır. Bakanlık sorumlusu Darrell Fraser Mart 2007’de program planlamasında programın; liderlik uygulamalarını yansıtarak okul müdürlerini ve öğretmenleri desteklemek/yardım etmek, uygun profesyonel öğrenme faaliyetlerini seçmek ve güçlü ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemek amacı taşımaktadır. Okul müdürlerinin profesyonel öğrenme çerçevesi, tüm müdürlerin hatta öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına ve yapıcı geribildirim sağlanmasını destekleyecektir. Ayrıca uzun vadede profesyonel öğrenme ile ilgili uygun yönlendirici kararlar alınmasına yardımcı olacaktır. Kıdemli eğitim görevlileri ve okul müdürleri ile okullar genelinde okul ve üniversite grupları içinde liderlik ekipleri ve personel arasında performans ve gelişim değerlendirmeleri ile ilgili yapılan görüşmeleri zenginleştirmek için kullanılabilir. Aynı zamanda öz-değerlendirme ve düşünmeyi destekleyen ve koçluk ve mentorluk ortaklıkları için bir odak noktası sağlayacaktır. Okul Liderleri için “Gelişimsel Öğrenme Çerçevesi”, öğretmenler ve okul liderlerine yönelik etkili öğrenme ortamları oluşturmak ve sürdürmek ve gerekli

liderlik yetenekleri konusunda açık olmaya ihtiyaçları karşılamak için geliştirilmiştir. Ayrıca okulları destekler ve öğretmenler ve okul yöneticileri için uygun, yüksek kaliteli liderlik geliştirme firsatları sağlayacaktır. Liderlik çerçevenin temel amacı Victoria devlet okul sisteminde ğretmen ve okul liderlerinin liderlik kapasitesini oluşturarak kaliteli öğrenme ve öğretmenin gerçekleştiği örgütsel koşulları yaratmak için gerekli kritik yetenekleri tanımlamak ve açıklamaktır. Temel bilgi, beceri ve etkili bir okul lideri hazırlık tanımlama sistemi genelinde etkili okul liderliği, ortak bir anlayış gelişimini desteklemek ve devam eden Profesyonel ğrenmenin önemini vurgulamak olacaktır.

Liderlik erevesi ile ortaya çıkan liderlik yetenekleri ve okul yöneticilerinin gelişim ihtiyaçları açısından üç ana bileşenden oluşur:

- Liderlik Etkisi,
- Liderlik Yetenekleri,
- Liderlik Profilleri.

Liderlikte beş etki alanı vardır: Teknik, İnsani, Eğitimsel, Sembolik ve Kültürel. Liderlik Alanları liderlik uygulamasının en önemli alanlarıdır. Her alan içinde üç liderlik yeteneği mevcuttur ve liderlik yetenekleri etkili liderlik performansı için gerekli bilgi, beceri ve donanımı temsil eder. Her yetenek:

- Bir okul liderinin sergilemesi gereken kapsamlı beceri ya da bilgiyi açıklar;
- Kapasitenin uygun kanıt ve yeterli gösterilebilmesi amacıyla gerçekleştirilmesi gereken önemli görevleri ile desteklenir;
- Başka bir yerde sunulmayan ifa edilecek bir etkinliği ifadesi benzersizdir.

Hedef görevlerin her biri farklı kalite seviyelerinde ve gösterdiği yeteneğin genel düzeyini tanımlamak için yardımcı performans kalitesi bu düzeylerde gösterilebilir (Fraser, 2007:1-25).

Ülkemiz açısından duruma baktığımızda Milli Eğitim Bakanlığının okul müdürlerini nasıl işe aldığı, adaylarda aradığı özellikler ve nelerin eksik olduğu konusunda çok az kişi hem fikir değildir. Kısaca eğitimde politika yapıcılarının kararları okul yöneticisi yetiştirme üzerinde etkili bir faktör olmaya devam etmektedir (Korkmaz, 2005: 246).

Ancak yönetici atama yönetmeliklerinin sürekli değişmesi okul yöneticilerinin kalitesinde standart bir seviyeyi de engellemektedir.

Okul yöneticilerinin hazırlanmasında ve yetiştirilmesinde uygulanan hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim programlarının içerikleri, mesleğin istekleri ve okul yöneticilerinin eğitsel lider olma kapasiteleri arasında bir bağlılık yoktur. Okul yöneticilerinin görevleri nitelik ve nicelik olarak değişmesine rağmen hem organize edilmiş mesleki gelişim programları hem de formal hazırlık programları bu görevlerde bulunan okul yöneticilerini 21. yy. ın öncelikli ihtiyaçlarına uygun bir şekilde hazırlamamaktadır. Güçlü bir liderlik, bütün kuruluşların, etkili organizasyonların kalbini oluşturmaktadır (Hale ve Moorman, 2003: 10).

Okullarımıza lider yönetici yetiştirilmesi çabalarının temelinde yatan espri öğrenci öğrenmesidir. Okul müdürleri öğrenci öğrenmesi için güdüleyici lider olarak hareket etmek zorundadırlar. Onlar ayrıca, pedagojik teknikleri bilmek, verileri toplamak, analiz etmek ve kullanmak zorundadırlar. Müdürler aynı zamanda öğretmenleri okulun bütün uygulamalarına katılabilmeleri konusunda cesaretlendirmelidirler.

Yapılan araştırmalar, müdürlerin öğrenme ihtiyacı içerisinde olduklarını ortaya koymaktadır (Earley vd., 2002; Bolam ve diğerleri, 2000; Hickox, 2002; Caldwell vd., 2002; Goldstein, 2002; Chapman, 2005; Hale ve Moorman, 2003; Elmore, 2002; akt. Balyer, 2011: 232). Kajs, Decman, Cox, Wilman ve Ramon (2002)'un araştırmasına göre okul müdürlerinin öğrenme ihtiyaçlarının bazıları aşağıda sunulmuştur:

- Öğrenme teorileri
- Liderlik stilleri
- Yansıtıcı yönetim uygulamaları
- İletişim teknikleri,
- İşbirlikli öğrenme için araştırma süreçleri
- İnsanlar arası ilişkiler ve sosyal beceriler
- Rehberlik (mentorun) sorumlulukları
- Motivasyon teknikleri
- Okul çevre ilişkilerini geliştirme
- Eleştirel/sorgulayıcı düşünme süreçleri

- Teknoloji eğitimi/yetiştirilmesi (Balyer ve Gündüz, 2011: 232) gibi konular önceliklidir.

Öğrenme her insan için bir ihtiyaç olduğu gibi eğitimin faaliyet alanı gereği okul personeli için vazgeçilmez öneme sahiptir. Her birey kişisel gelişimi için planlı öğrenmeler gerçekleştirdiği gibi profesyonel öğrenme ile mesleki gelişimine yönelik her türlü aktivite içinde olmak zorundadır.

Uluslararası alanlarda rekabetin giderek belirleyici olmaya başladığı günümüzde öğretimin kalitesinin artırılmasına dair artan beklentiler, okullar üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır (Brown, 1993; Hallinger, 1992; Leithwood, Day, Sammons, Hopkins ve Harris, 2006; Murphy ve Hallinger, 1992). Bu baskılar, okul ve okul yönetim süreçlerini yeniden şekillendirmektedir (Murphy, 2001). Okulu oluşturan öğelerin işlevlerine farklı ve yeni boyutlar katarken diğer taraftan kendilerini geliştirmeye yönelik profesyonel yaklaşımları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmesi, ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve kariyer gelişim planlarının da bu anlayışa göre gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Barnett, 2004; Murphy, 2001).

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROFESYONEL ÖĞRENMESİ HAKKINDA ARAŞTIRMALAR

Günümüzde değişen teknoloji düzleminde yeni bir dünya şekillendirebilen, 21. yüzyıl öğrencisinin idealleştirilen kavramları, giderek artan hesap verebilirlik seviyeleri ve bir ölçme, veri ve eğitim nicelik kültürü gözüyle düşünülmelidir. Larson ve Miller'ın (2011: 123) sonuçlandığı gibi:

“Dünya hızla değişiyor ve eğitimciler, öğrencilerini çalışıp yaşayacakları topluma hazırlarlar. 21. yüzyıl becerilerini öğretmek zorunludur ve göz ardı edilemez veya hafifçe alınamaz. No Child Left Behind'in artan baskısı ve ortak temel standartlara vurgu yapılması nedeniyle, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini ek bir 'konu' olarak değil, tüm müfredatlara entegre edilecek beceriler olarak görmeleri özellikle önemlidir. Gelecek zaten burada ve öğretimi yeniden şekillendirmek tüm öğretmenlerin sorumluluğundadır.”

Teknolojinin daha geniş bir şekilde eğitime dahil edilmesinin bir ihtiyaç olması sebebiyle 21. yüzyıl becerilerinin oluşturulma şeklinin yeniden şekillendirilmesine ihtiyaç olduğu savunulabilir. Teknolojinin değişen yapısı, 21. yüzyıl becerilerini kazanma konusunda ipucu sağlar. Teknolojilerle değişen bu uygulamaların temelinde, ekip çalışması, işbirliği, teknolojinin hızlı kullanımı ve kendi kendine yönlendirme yeteneğine olan bağımlılığın dönüşümü vardır. Bu yapılar, düşük teknoloji araçlarıyla ifade edilen, bireysel başarı ve işi olumlu gerçekleştirme eğiliminde olan geleneksel öğrenme modeline karşıdır (Campbell vd., 2013: 211). Okul yöneticileri artık yönetsel sorumlulukları paylaşmak ve geleneksel yaklaşımların yerine teknolojik gelişmelere uygun yönetim anlayışı ile eğitim öğretim ortamlarını düzenlemek zorunda görülmektedir.

Öğretmenlere sunulan mesleki öğrenme fırsatlarının etkileri ve PD'nin öğretim üzerinde gerçekten etkili olup olmadığı üzerine çok az sistematik bir araştırma yapılmıştır (Garet, Porter, Desimone, Birman, ve Yoon, 2001). Avustralya öğretmenlerinin mesleki öğrenme uygulamalarının geniş çaplı haritalandırılması (Doecke, Parr ve North, 2008; McRae, Ainsworth, Groves, Rowland ve Zbar, 2001)

araştırmaları, mesleki öğrenmenin önemine değinerek son derece profesyonel ve deneyimli bir işgücünün varlığının anlaşılmasını sağlamıştır (Cameron, Mulholland ve Branson, 2013: 377). Birçok araştırmacı (örneğin, Joyce ve Showers, 1995; Kennedy, 1999; Little, 1999), "iyi mesleki gelişim (PD)" özelliklerinin listesini üretmiş veya çeşitli PD programlarını eşleştirmiş ve karşılaştırmıştır (Darling-Hammond, 2004; Doecke vd., 2008), ancak mesleki gelişimde etkinlik kriterleri konusunda "mesleki gelişim araştırmacıları veya uygulayıcıları arasında çok az bir mutabakat vardır (Guskey, 2003: 14)". Avustralya profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim literatürüne en çok katkı sağlayan ülkelerin başında gelmektedir. Ancak öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar dikkat çekerken okul yöneticileri üzerine liderlik konusunda daha ağırlıklı araştırmalar yapılmıştır. Cameron, Mulholland ve Branson, (2013: 378)'nin araştırmasına göre araştırma literatürü, işbirliğinin, örgütsel öğrenmeye katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu ve pratikte düşünme ve öğretme ve öğrenmenin daha derin anlaşılmasının geliştirilmesi için fırsatlar sağladığını göstermektedir (Kim, 2000; Nichani, 2000; Palloff ve Pratt, 1999; Preece, 2000). Bu tür profesyonel öğrenme, değişim zamanlarında özellikle önemlidir (Vescio, Ross ve Adams, 2008) ve genellikle öğretmenler tarafından değerlidir (Simkins, Maxwell, & Aspinwall, 2009). Okul yöneticileri toplulukta öğrenmenin değerini ve öğrenen öğretmenlerin ödüllendirilmesini gerçekleştirmelidir. Bir okulun toplumsal statü ve önemi de öğrenme kültürüne bağlıdır. Öğretmenlerin profesyonel öğrenme araştırmaları yöneticilerin profesyonel öğrenme araştırmalarına yön verebilir. OECD'nin 23 katılımcı ülkede 90.000 öğretmen ve okul müdürleri ile yaptığı büyük ölçekli Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS)'e göre, 'bireyin bir öğretmen olarak beceri, bilgi, uzmanlık ve diğer özellikleri geliştirme faaliyetleri' olarak mesleki gelişimi tanımlar (OECD, 2009: 49). Avustralya özellikle öğretmen ve liderlik eğitim programları ve öğrenci başarısının artırılması üzerine son dönemde yoğun çalışmalar yapmaktadır. Dünyada yapılan çalışmaları yakından takip ederek kendi eğitim sistemine başarı ile uyarlayan Avustralya'da Mayer ve Lloyd'un (2011) yaptığı profesyonel öğrenme çalışmasına göre profesyonel araştırma literatürü, öğretmen ve öğrenci öğrenme gelişmelere bağlı etkili profesyonel gelişim özellikleri ile ilgili net bir yakınlama gösterir. Knapp (2003: 112) incelemesinde mesleki ya da profesyonel gelişim, 'öğretmen veya yöneticilerin kendi mesleki uygulamaları konusunda meşgul olduğu yeni öğrenme kapsamındaki formal ve informal faaliyetler

dizisi'ni içerir ve 'öğretmenlerin oluşturdukları düşünce, bilgi, beceri, değişim ve pratik öğretim yaklaşımları' veya yöneticilerinin 'repertuarı' da profesyonel öğrenmeyi ifade eder. Böylece profesyonel öğrenme uygulamaları içine kişinin kapasitesinin değişiklikleri (yani profesyonelce düşünce, bilgi, beceri ve zihin alışkanlıklarındaki değişiklikler) ve/veya kendi uygulamasında değişiklikler (kişinin günlük çalışmalarında yeni bilgi ve beceriler yasalaştırılması) dahil olabilir. Bazı araştırmacılar umulmadık sonuçlar ile öğrenmeyi kapsayacak süreli profesyonel öğrenmeyi (Day, 1999; Doেকে, Parr ve North, 2008) kullanırlar.

Day ve Sachs (2004)'ın çalışmasına göre, hem gelişmeyi ve öğrenmeyi kapsayan mesleki gelişim; bütün doğal öğrenme tecrübeleri ve bireysel, grup ya da okula doğrudan veya dolaylı katkıda bulunan, faydalı olması amaçlanan bilinçli ve planlı faaliyetlerin tamamı mesleki gelişim kapsamına girmektedir. Aynı çalışmadaki öğrenme tanıma göre, profesyonel ile ilişkili, özellikle uygulama içinde kişinin kapasite değişikliklerinin yanı sıra, gerçek uygulamada değişiklikleri ile gelişim ve öğrenme arasındaki ince farklılıkları kabul etmektedir. Literatür, profesyonel öğrenme yaklaşımında içerik bilgisi geliştirmeye vurgu yaparak aktif öğrenmenin uygulanması için fırsat ve destek verilerek takip edilmesi ile zamanla süreklileşeceğini ifade etmektedir (Day ve Sachs, 2004; akt. Mayer ve Lloyd, 2011: 3-4).

Hawley ve Valli (1999) ABD'de ilgili çağdaş araştırma meta sentez yoluyla, etkili profesyonel (mesleki) gelişim için bir dizi tasarım ilkeleri önermiştir:

- Profesyonel gelişim öğrencilerin öğrenmesine ve öğrenmenin farklı sorunlarını çözmeye odaklanmalıdır.
- Profesyonel gelişim gerçek öğrenci performansı, hedefleri ve öğrenme standartları arasındaki farklılıkları analizlere dayalı olmalıdır.
- Profesyonel gelişim öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını tanımlama ve öğrenme tecrübelerini geliştirmeyi içermelidir.
- Profesyonel gelişim öncelikle okul tabanlı ve günlük öğretim uygulamasında yerleşik olmalıdır.
- Profesyonel işbirliğine dayalı problem çözme etrafında organize edilmelidir.
- Profesyonel gelişimin takibi, kaynakları ve yeni bakış açıları sağlayabilen, okula dış kaynaklardan öğrenme desteği veren, devamlı ve sürekli olmalıdır.

- Profesyonel gelişim, öğrenilenleri uygulama sürecine katılan öğrenciler, öğretim için öğrenme çıktılarına ait bilgi kaynaklarının değerlendirilmesini içermelidir.
- Profesyonel gelişim öğrenilen bilgi ve becerilerin temel anlayışını kazanmak için fırsatlar sunmalıdır.
- Profesyonel gelişim öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye odaklanmalı, kapsamlı bir değişim sürecine bağlı olmalıdır (Hawley ve Valli, 1999: 137-143; akt. Mayer ve Lloyd, 2011: 4)

Hallinger (2009) Amerika'da 21. Yüzyıl okullarında liderlik: Öğretim Liderliği'nden Öğrenme için Liderliğe araştırmasında okul müdürlüğünün öğretim liderliği rolü için üç boyutlu bir model önerir:

1. Okulun misyonunun tanımlanması,
2. Öğretim programının yönetilmesi ve

Pozitif okul öğrenim ikliminin desteklenmesi (Hallinger, 2008; Hallinger ve Murphy, 1985). Bu üç boyut 10 öğretim liderliği işlevine ayrılmıştır (bkz. Şekil 5).

Şekil 5. Okul Müdürleri Öğretim Liderliği Rollerini



Kaynak: Hallinger ve Murphy, 1985; akt. Hallinger, 2009: 8.

Öğretim yönetimi çerçevesi modeli üç boyuttan oluşmaktadır: Birinci boyut okulun misyonunun tanımlanması ve amaçlarının belirlenmesinde müdür rolü ile ilgilidir. Okul öğrencilerinin akademik gelişmelerini hedefler ve net, ölçülebilir, zamana bağlı hedeflere ulaşmak için personelle çalışmada yöneticinin rolü üzerine odaklanmaktadır. Hedefler müdür tarafından veya personelle işbirliği içinde belirlenebilir. Bununla birlikte, altta yatan çizgi, okulun, personelin günlük pratikte desteklediği net, akademik hedeflerine sahip olmasıdır. İkinci boyut eğitim programının yönetilmesi ise öğretim ve müfredatın koordinasyonu ve kontrolü

üzerine odaklanmaktadır. Bu boyut, üç liderliği (veya yönetim olarak adlandırılabilir) işlevleri içerir: öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, müfredatı koordine etme, öğrenci ilerlemesini izleme. Öğretim liderliğinin bu modelinde, öğretim programını yönetmek, müdürün okulda öğretme ve öğrenmeyi teşvik etmek, denetlemek ve izlemekle yoğun meşgul olmasını gerektirir. Okulun öğretim programında müdürü "modern-derin" hale getirmesi gereken bu boyuttur (Bossert ve diğerleri, 1982; Cuban, 1984; Dwyer, 1986; Edmonds, 1979; Marshall, 1996).

Yapılan araştırmalar, okullar için mesleki öğrenme yoluyla öğretmen kapasitesinin geliştirilmesine odaklanan liderliklerin öğretmenlik uygulamalarını değiştirmek ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için personel geliştirme, akran ağı ya da akran koçluğu gibi konularda daha iyi sonuç verebileceğini göstermektedir (Leithwood vd., 2004, 2007; Marks ve Printy, 2003). Üçüncü boyut olumlu bir okul öğrenim ortamını teşvik etme ve öğretim süresinin korunması, mesleki gelişimin teşviki, yüksek görünürlüğün sağlanması, öğretmenler için teşvikler sağlanması, yüksek beklentiler ve standartlar geliştirilmesi, öğrenme için teşvikler sağlanması gibi çeşitli işlevleri içerir. Kapsam ve amaç açısından diğer ikisinden daha geniş olan bu boyut, etkili okulların, öğrenciler ve öğretmenler için yüksek standartlar ve beklentiler geliştirerek akademik gündem oluşturduğu düşüncesine de uymaktadır (Bossert vd., 1982; Purkey ve Smith, 1983).

Öğretim etkili okullar, öğrencilerin ve çalışanların ödülleri için amaç ve uygulamalarla uyumlu olduğu sürekli bir gelişim kültürü geliştirirler (Barth, 1990; Glasman, 1984; Hallinger ve Murphy, 1986; Heck vd., 1990; Leithwood ve Montgomery, 1982; Mortimore, 1993; Purkey ve Smith, 1983). Okul müdürü kampüste ve hatta sınıflarda oldukça görülür. Temel modeller, iklim yaratan değerler ve uygulamalar ve öğretme ve öğrenmenin sürekli geliştirilmesini desteklemektedir (Dwyer, 1986; Hallinger ve Murphy, 1986; akt. Hallinger, 2009: 9-10).

Uluslararası ve Yeni Zelanda araştırması büyük çaplı sentezlerinde Timperley vd., (2007) olumlu ve önemli ölçüde öğrenci sonuçlarında bir dizi etkili şekilde profesyonel öğrenmeyi teşvik için profesyonel öğrenme bağlamında önemli olan, tespit edilen yedi unsur şunlardır:

1. Genişletilmiş öğrenme fırsatları için yeterli zaman sağlanması ve etkin zaman kullanımı,

2. Dıştan uzman desteği yapılması,
3. Öğrenme sürecinin gönüllülüğe dayanması,
4. Sorunlu düşüncelerle mücadele etme,
5. Profesyonellere etkileşim olanakları sağlama,
6. Geniş politika eğilimleri ile tutarlı içerik sağlama,
7. Okul temelli girişimlerde, liderler için aktif profesyonel öğrenme fırsatları sunmaktır. Yaptıkları çalışmada, etkili profesyonel öğrenmede:

- Yeni müfredat, pedagoji ve değerlendirme gibi temeller arasındaki ilişkiler,
- Teori, müfredat ve pedagojik kararlar için temel oluşturma,
- Müfredat yoluyla gelişimsel ilerlemeler ile öğrencilerin bilgisi ve kültürü,
- Dilsel ve kültürel kaynaklar,
- Teorik çerçeveler ve kavramsal araçları saymaktadır. Öğretmen sorgulama becerileri, öğretmenin kendi uygulama ve pratikleri standardı ile çeşitli öğrenciler üzerinde gömülü uygulama, uygulama yeterliliği ve geliştirilmesinde daha fazla etki için hangi yöntemleri kullanılacağı ve yeni olanakların analizi (Timperley vd., 2007: 19-31; Mayer ve Lloyd, 2011: 5).

Eğitim, Bilim ve Eğitim (DEST) Bölümü tarafından finanse edilen proje verilerine dayalı kaliteli profesyonel öğrenme için aşağıdaki kurallar geliştirilmiştir:

- Profesyonel öğrenme sisteminde, okul ve bireysel düzey stratejik planlama,
- Profesyonel öğrenme öğretmenlerin çalışması içinde gömülü olmalı,
- Profesyonel öğrenme çeşitlidir, bireysel ve grup ihtiyaçlarına uygun olmalıdır,
- Öğretmen sistemleri ve okullar ile öğretmenlerin mesleki erken kariyeri için tarihsel ve güncel bilgiyi paylaşmada birlikte çalışma,
- Hükümetler, okulların öğretmenlerin mesleki öğrenmesinde çeşitli hesap verme yöntemleri araştırmalı,
- Okullar ve öğretmenler mesleki öğrenme ortaklıkları bir dizi oluşturmak ve geliştirmek için teşvik edilmeli,
- Öğretmenler meslektaşları ile mesleki öğrenme ağları geliştirmek ve genişletmek için teşvik edilmeli,
- Sektörler arası ortaklıklar işbirliği içinde çalışmaya teşvik edilmeli,
- Öğretim uygulama sürekliliğine yönelik sorgulama yanında güçlü kolektif ve işbirlikçi, cazip olarak kabul edilmelidir (Mayer ve Lloyd, 2011: 5-6). Ayrıca

farklı bir çalışmada da profesyonel öğrenme için çeşitli etkili yaklaşımları gözden geçirilmiş ve profesyonel öğrenmenin şu altı ilkesi tespit edilmiştir:

1. Öğretmenlerin bilgisi ve öğretmen öğrenmesinin işbirlikçi doğası esastır,
2. Pek çok mesleki bilgi öğretmenlerin çalıştıkları belirli bağlamlarda temellenmiştir,
3. Genellikle öğretmen ve öğretim bilgisinin gelişimi ve öğretimin sürekli soruşturulması ve öğretmenlerin kendilerinin öğrenmesini içerir,
4. Öğretmen ve öğretim bilgi içinde araştırmanın bulguları genellikle basit veya belirli değildir,
5. Öğretmenler, mevcut uygulamalarını değerlendirmek ve gözden geçirmek,
6. Zengin mesleki öğrenim yapan öğretmenler herkesin 'öğretmenler, öğrenciler ve velileri' katılabileceği daha dinamik ve titiz öğrenme toplulukları oluşturmak için diğer öğretmenlerle birlikte çalışmak eğilimindedir (Doecke vd., 2008: 26-27).

Knapp (2003: 112) mesleki öğrenim için oluşabilir şu fırsatları önermektedir:

1. Uygulamada kendisi içinde (profesyonellerin araştırması ve onların günlük çalışmaları hakkında sonuçlar çıkarmak gibi),
2. Uygulama dışındaki ayarlarda,
3. Mesleki öğrenim (örneğin, atölye çalışmaları, kurslar için tasarlanmış resmiyet yapılar ve etkinlikler, profesyonel gelişim oturumları),
4. Resmi olmayan ortamlarda (meslektaşları ile konuşmaları).

Literatürün çoğu etkili mesleki gelişim programları veya stratejilerinin yapısal özelliklerini konumlandırır. Loucks-Horsley vd., (1998) etkin profesyonel öğrenme için her araştırma çalışmalarının aralığına göre bazı stratejiler tespit etmiştir:

- Soruşturma ve problem çözmeye odaklanma,
- Müfredat
 - Müfredat uygulaması
 - Müfredat geliştirme ve uyarılama
- Uygulama incelemesi
 - Eylem araştırması
 - Vaka tartışmaları
 - Öğrenci çalışmasının incelenmesi ve ödevlerin puanlanması
- Ortak çalışma

Çalışma grupları

Koçluk ve mentorluk

İş, sanayi ve üniversitelerde matematikçilerin ortaklıkları

Profesyonel ağlar

▪ Araç ve mekanizmalar

Atölyeler, enstitüler, kurslar, seminerler ve

Mesleki gelişim için teknoloji,

Profesyonel geliştiriciler (Mayer ve Lloyd, 2011: 7).

Avustralya'da eyalet Milli Eğitim Bakanlığının Etkili Okullarda Profesyonel Öğrenme, Etkili Profesyonel Öğrenmenin Yedi İlkesi isimli çalışmada öğrenci çıktılarını geliştirmek amacıyla yüksek kaliteli profesyonel öğrenmenin sunulmasını desteklemek için sistemin bütün seviyelerinde uygulanan yedi ilkeden bahsedilmektedir (Department of Education and Training, 2005: 14-16):

1. Profesyonel öğrenme hem bireysel öğretmen ihtiyaçlarına hem de öğrenci çıktılarına odaklıdır.

2. Profesyonel öğrenme okula bağımlıdır, öğretmen uygulamasına odaklı ve gömülüdür.

3. Profesyonel öğrenme, bildiklerimize bağlı olmakla beraber etkili öğretme ve öğrenme üzerine yapılmış araştırmalar tarafından zenginleştirilir.

4. Profesyonel öğrenme bireysel sorgulamadır, işbirlikçidir, yansıtmayı ve dönütleri içerir.

5. Profesyonel öğrenme bilimsel olandan hareket ve gelişime rehberlik etmek ve etkiyi ölçmek için kanıtları kullanır ve verilerden hareket eder.

6. Profesyonel öğrenme bütündür ve süreklidir, desteklenir ve sistemin bütün öğelerine, işleyişine ve kültürüne tamamen uyumludur.

7. Profesyonel öğrenme okul içerisinde, sistemin bütün seviyelerinde hem bireysel hem de kolektif bir sorumluluktur.

Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL) 2012 yılında Profesyonel Öğrenme üzerine çerçeve programı hazırlamıştır. Bu programın hedefi tüm gençleri kendine güvenen ve yaratıcı bireyler olarak başarılı yapmak ve aktif-bilgili vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. Çizilen program basamaklarının ilk adımında

Öğretmen ve Okul Liderlerinin Profesyonel Öğrenme Standartları yer almaktadır. İkinci basamakta Kariyer ilerlemesi, üçüncü basamakta Öğretmen ve Okul Liderlerinin Profesyonel Öğrenme Performans ve Gelişim Çerçevesi, dördüncü basamakta yüksek kaliteli öğretim ve liderlik yer alırken son aşamada öğrenci başarısı hedeflenmiştir (AITSL, 2012: 3). AITSL raporuna göre profesyonel öğrenme; öğretmen, okul lideri ve aktif öğrenenlerin yer aldığı kültür içinde bulunmalıdır.

Avustralyalı öğretmen performans ve geliştirme çerçevesi bütün Avustralya okullarındaki bir performans ve gelişim kültürünün yaratılmasını savunur. Gelişim üzerine odaklanarak, böyle bir kültürün profesyonel öğrenme için destek sağlayacağını ve profesyonel öğrenmenin en etkili olabileceği koşulları yaratacağını ifade etmektedir. Yüksek kaliteli, profesyonel öğrenme kültürü şöyle karakterize edilecektir:

- Devam eden yetişkin öğrenmesi ve risk alma için yüksek derecede liderlik desteği,
- Pratiği geliştirmek için kolektif sorumluluk,
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile ilgili spesifik ve ilgili hedeflerine yönelik disiplinli işbirliği,
- Yüksek düzeyde güven, etkileşim ve inter-bağımlılık,
- Okul yapıları aracılığıyla mesleki öğrenim, açık planlama ve zaman tahsisi için destek,
- Mesleki uygulama ve öğrenci sonuçları iyileştirmede etkili olma ihtimali en yüksek olan profesyonel öğrenmeye odaklanmak.

Profesyonel öğrenmeye bağlanma taahhüdü, pedagojik uygulama ve öğrenci sonuçlarını etkili iyileştirme en muhtemel profesyonel öğrenme anlayışları ile uyumlu olması gerekir. Genel araştırmalar uygulama ve sonuçları üzerine profesyonel öğrenmenin bazı türlerinin etkilerinin diğerlerine oranla daha büyük olduğu açıktır. OECD anketinde, dünyanın dört bir yanında öğretmenlerden gelen bireysel ve ortak araştırmalar, yeterlilik programları ve gayri resmi diyalogun onların uygulamaları ile ilgili en büyük etkiye sahip olduğunu bildirmektedir. Konferans ve seminerler ve diğer okullara tek seferlik ziyarete katılımın az etkiye sahip olduğu bildirilmiştir. Öğrenci çıktılarının profesyonel öğrenmenin farklı boyutlarda etkileri üzerine bu araştırma ile gözlem, yeni yaklaşımlar ve geri bildirim tartışma, konferanslar ve diğer okullara yapılan gezilerden daha etkili yöntemler olduğunu göstermektedir.

Çin okul yöneticileri üzerine 1985 Zorunlu Eğitim Yasası ve okul müdürlerine okul esaslı yönetim için daha doğrudan sorumluluk yüklenen "temel sorumluluk sistemi"nin getirilmesinden sonra üç ana başlık altında önemli üç önemli rol oynamaya başladı (Lin, 1993: 79-81). Ayrıca 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan Devlet Eğitim Komisyonu (SEC, 1989, 1991) kapsamında okul liderliği eğitiminde değişiklik yapmıştır (MOE, 1999):

- Yeni atanan ya da acemi okul müdürler ve okul müdürlerine sunmak için hazırlık olarak hizmet öncesi en az beş yıldan fazla süren 240 saat hizmet içi geliştirme eğitim (CPD) farklılaştırılmış olarak sağlamak.
- Yerel yönetimler ve eğitim uzmanlarınca belirtilen merkezi bir çerçevede eyalet hükümetleri tarafından yerleştirilmiş program sunmak.
- Seçkin ya da esas müdürlere yönelik gelişmiş eğitim programlarının sağlanmasında prestijli normal üniversitelerden büyük katılım sağlamak.

Okul liderliği eğitimi, öğretme ve öğrenmeye yönelik daha ilerici öğrenci merkezli yaklaşımlar vasıtasıyla eğitim kalitesini artırmak için yeni bir ulusal müfredatın getirilmesi ve dengeli hale getirmek için toplumsal reformun daha geniş bir programının parçası olarak daha da öncelikli hale getirilmiştir (Wilson ve Xue, 2013: 802). Ayrıca araştırmalar, yüksek kalitede profesyonel öğrenmenin belirli özelliklerine ışık tutar. Etkili profesyonel öğrenmenin bu özellikleri profesyonel öğrenme değerlendirirken ya da yansıtırken, seçerken, tasarımlarken göz önüne alınmalıdır. Profesyonel öğrenme, yetişkin öğrenciler için okul liderleri ve öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesini geliştirmede karşılaştıkları zorluklara adapte ve becerikli olmada yardımcı zaman uygulaması üzerinde, öğrenme ve refaha katılımlarında çok ilgi çekici ve çok büyük etkileri olabilir. Bu nedenle profesyonel öğrenmeye şöyle bakmamız gerekir:

- Acil hedeflere ve uzun vadeli sonuçlara ulaşmak için öğrencilerin belirlenen ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretmen ve okul liderlerini destekleme,
- Öğretmenlerin ve okul liderlerini kendi uygulamalarında sorunlara yeni kalıcı çözümler bulmak için teşvik,
- Etkili liderlik, öğrenme ve öğretme üzerinde güncel araştırmalara dayanmak,
- Okul, sektör ve sistem hedefleri ve girişimlere yakın bağlantılı olma,

- Deneyimler, güçlü, mevcut bilgi, kariyer aşamasında ve yetişkin öğrencinin hedefleriyle eşleşme,
- Gerektiğinde kullanılabilirlik.

Profesyonel öğrenme; *öğretmenlere ve okul yöneticilerine, onların düşünmelerine meydan okuyan uygulamaları kendi teorilerini geliştirmek için teşvik eder ve bir dizi etkili pedagojik uygulamaların kullanımını teşvik ederek araştırmaları keşfetmek için desteklemek, öğretmen ve okul liderini uygulamada yeniliğe teşvik etmektedir* (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders (AITSL),2012: 6). Okullarda öğrenci başarı seviyelerinin artırılması için en etkili yöntemlerden biri amaçlı profesyonel öğrenme faaliyetinin gerçekleştirilmesidir. Profesyonel öğrenme, okullarda öncelikli olduğunda öğrenme de değişecektir, fakat yüksek kaliteli öğrenmeye aktif katılım için gereken şart aynı kalacaktır. O da yöneticilerin diğer unsurlarla birlikte hareket etme sorumluluğunda olmasıdır.

Eğitim sisteminin tüm faktörlerinin bütün düzeylerinde ele alınması gereken ortak bir sorumluluk olarak etkin profesyonel öğrenmeyi tanımlanmaktadır. Kültürün ve mesleki uygulamaların değiştirilmesi kolay değildir ve sürekli çalışma gerektirir ama bu program sonuçları zahmete değer olacağını göstermektedir. Yüksek kaliteli profesyonel öğrenme, öğretim kalitesinin iyileştirilmesi için merkezidir.

Bu çalışma ile profesyonel öğrenme, profesyonel gelişim ve mesleki gelişim literatüründe son dönemde öne çıkan araştırmalar incelenerek okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesine ışık tutacak sonuçlara ulaşılmıştır. Profesyonel öğrenme ile ilgili literatür, yetişkin öğrenmesi ve mesleki gelişim, okul yöneticilerinin liderliği, mesleki gelişim fırsatları, okul yöneticilerinin kişisel kapasitelerinin geliştirilmesi, okul ortamında güven ve işbirliğinin sağlanması, tecrübe ile yöneticilerin yansıtıcı düşünce ve davranışları profesyonel öğrenmeyi destekleyen ve süreklileştiren unsurlar üzerine odaklanmaktadır.

BÖLÜM III

KARIYER EVRELERİ

Yirmi birinci yüzyıla girerken okul yöneticilerden beklentiler giderek karmaşıklaşırken, yöneticilerinin rolleri ve görevleri de daha karmaşık bir hal almaktadır. Okulları başarı ile gelecek yüzyıla hazırlayacak yöneticilerin hızlı değişen okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, başarılı olabilmesi için sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar başarılı okullarda anahtar kişinin okul yöneticileri olduğunu göstermektedir (Karip ve Köksal, 1999: 193). Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarından çok yetiştirilmeleri konusunda çalışma mevcuttur ancak okul müdür yardımcıları üzerine Enomoto, (2012) tarafından Köy okulu müdür yardımcıları için mesleki gelişim ya da profesyonel öğrenme konusunda çalışma gerçekleştirilmiştir. Yurt dışı araştırmalarda genellikle profesyonel öğrenme kavramı mesleki gelişim ile eş anlamlı kullanılmaktadır. Literatür alıntılarında profesyonel öğrenme mesleki gelişimi de kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin kariyer evrelerine göre profesyonel öğrenme yaklaşımları iki farklı konuya ışık tutacaktır. Birincisi profesyonel öğrenme yaklaşımlarının kariyer evrelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesidir. İkincisi okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarının buldukları yöneticilik basamağı ve kariyer evresi açısından farklılıklarının ortaya konulmasıdır.

3.1. Kariyer Kavramı

Kariyer; meslek, meslek hayatı, meslekte başarı kazanma ve meslekte ilerleme olarak verilmektedir (Keçelioğlu, 1998: 62). Farklı bir yaklaşıma göre kariyer, bireyin iş hayatı boyunca kendisi tarafından doldurulmuş ve kişisel olarak seçilmiş pozisyonların kronolojisi olarak tanımlanmaktadır. Bu, kişinin meslek hayatı boyunca edindiği mesleki çalışma ve tecrübelerle ilgili olarak algıladığı tutum ve davranışları da içermektedir. Kariyer çalışana göre iş tecrübesi, iş sahibine göre ise birey tarafından sahip olunan iş pozisyonu olarak da yorumlanabilir (Harvey ve Bowin, 1996: 196).

Geleneksel kariyer anlayışında amaç; ilerleme, başarı, başkalarının gözünde saygı görmek ve güç iken çok yönlü kariyer anlayışında amaç; öğrenme, psikolojik başarı ve kişisel gelişimdir (Sullivan, 1999; akt. Çetin, Tatık, Çayak ve Doğan, 2015: 120). Okul yöneticisi, çalışanlar arasında iletişim kurma, çalışanları işbirliğine yönlendirme ve sonuç olarak yapılan bütün etkinlikleri değerlendirerek okulu etkili ve başarılı düzeye çıkarmaya çalışan kişidir (Başar, 1995: 29). Kariyer objektif olarak birçok statü ve meslek türünü tanımlayan çok geniş bir kavramdır (Inkson, 2007: 319).

Yöneticilik becerilerinin en başında profesyonellik gelmektedir. “Kabul edilmiş profesyonel standartlara göre hareket etme, iş ortamına uygun giyinme ve diğer kişilerle olan ilişkilerde yeterince saygılı davranma” olarak profesyonellik okul yöneticisinde bulunması gereken önemli yetkinliklerin başında gelmektedir. Okul yöneticisinin profesyonel kimlik kazanması sahip olduğu yöneticilik beceri ve bilgi düzeyine göre belirlenecektir.

Senge (2004), profesyonelliğin kriterlerini şöyle belirlemektedir:

- Sürekli öğrenen (profesyonellik süreç),
- Amaç duygusu,
- Vizyon (düşünsel ve çağrı),
- Sorgulayıcılık (gerçeği bulma amacı),
- Hayata ve insanlara bağlılık,
- Benzersizliğinin farkındalık,
- Derin özgüven duygusu.

Bu özelliklerin her biri profesyonel olarak okul yöneticiliğinin içeriğinde de aranmalıdır. Okul yöneticisinin özellikle öğrenme yaklaşımı görevinin gereği olarak öne çıkmaktadır. Öğrenmeyi süreklileştiren okul yöneticisi diğer örgüt yöneticilerinden farklı olarak okulda her birey ile doğrudan etkileşim halinde olduğundan aynı zamanda bir öğretendir. Okul yöneticilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirleyen önemli bir faktör de bulunduğu kariyer evresidir.

Kariyer, çalışanın kurum içindeki yerini belirleyen ve bireyin meslek ya da kurum içindeki gelişmesini ve yükselen başarısını anlatan bir kavramdır. Ayrıca kişinin yaşamı boyunca yaptığı işle ilgili tecrübeler bütünü olarak da tanımlanmaktadır.

(Aytaç, 2005: 7). Kavramsal olarak kariyer, sadece aynı kariyer içinde değil farklı kariyerlerin de kendi içinde sıralı ve geniş döngülerden oluştuğu anlaşılmıştır. Kariyerlerdeki gelişmelerin her zaman aynı ilerlemeyi göstermeyebileceği, çeşitli olabileceği, evrensel olmayabileceği veya kariyerin bir dizi vaka olmayıp bir süreç anlamına geldiği şeklinde bulgular elde edilmiştir. Bazı bireylerin kariyerlerindeki gelişme doğrusal olabilirken bazıları için platoları, çıkmaz sokakları ve kesintileri içerebilmektedir (Bakioğlu, 1996: 19). Özet olarak günlük hayatta kariyer, ilerlemek, meslek yani iş hayatı boyunca üstlendiği roller ve bu rollerle ilgili deneyimleri anlamında kullanılmasına rağmen kariyerin kabul gören tanımı, bireyin iş hayatında bulunduğu pozisyon ve bu pozisyonla ilgili tutum ve davranışlarıdır. Bu tanımlardan yola çıkarak kariyer kavramının hem bireylerin çalıştıkları işe yönelik eylemlerini hem de bu eylemlere yönelik tutum ve davranışlarını kapsadığı ifade edilmektedir (Aytaç, 2005: 15).

3.2. Kariyer Gelişimi

İnsanın doğumundan ölümüne kadar süren uzun süreyi kapsayan kariyer; çalışma hayatı boyunca geçirdiği aşamalar, yaptığı işler ile bilgi birikimi ve yaşadıkları olarak tanımlanmaktadır. Bakioğlu (1994)'nin okul yöneticilerinin gelişmelerini uzun bir dönemde ele aldığı çalışmasına göre okul yöneticilerinin kariyerleri; tecrübe, kıdem ve yaş kriterlerine göre dört gelişimsel evreden oluşmaktadır. Kariyer gelişiminde etkilenilen uluslararası faktörler ile çevresel değişimler kariyere yansımaktadır. Geliştiren, güçlendiren çevre, okul yöneticilerinin ödüllendirici ve olumlu kariyer gelişimi yaşamasına destek olmakta diğer taraftan da dış müdahale ve baskı ise kariyer gelişimine olumsuz etkide bulunmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlere göre işbirliği, sorumluluk ve yetki, cevap verme, anlamlılık, yetenek gibi özelliklerin etkin gelişimi açısından önemlidir (Bakioğlu ve Özcan, 2001: 42).

Kariyerin iki farklı tanımı mevcuttur. İlk tanımda kariyer; bir meslek ya da örgütün niteliği olarak ele alınır. İkinci tanımda ise kariyer; meslek ya da örgüt yerine kişilerin niteliğidir. Bireyler, yaptıkları işler, buldukları görevler sonucunda kendilerine özgü bir kariyere sahip olurlar. (Erdoğan, 2003: 11). Geleneksel kariyerde bir veya birkaç örgüte özgü olarak bilgi ve beceriler kazanmak önemli iken yeni kariyer yaklaşımında başka örgütler ve alanlarda da çalışma imkanı sağlayacak bilgi ve beceriler kazanma eğilimi önem kazanmıştır. Kariyerde esneklik önem kazanmış,

bireyin sorumluluğu da artmıştır. (Delipoyraz, 2009: 27) Artık kariyer, büyük ölçüde bireyin sorumluluğunda şekillenen, bunun yanında örgütün de bireyi desteklediği bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kariyer bakış açısı her açıdan pek çok yarar sağlamaktadır. Bir tanesi kendi kariyerleri içindeki diğer bireyler ile karşılaştırılma fırsatı vermesi, diğeri daha dar bir alanda çalışma ortamı vermesi ki bireyin tüm hayatını değil sadece kariyerin başlangıcı ve bitişi ile sınırlanmış olmasıdır (Bakioğlu, 1996: 20). Nichols (2012: 7)'un kariyer ilerlemesi, kariyer iyileştirmesi ve kişisel gelişme konulu araştırmasına göre kişisel gelişim olan kariyer gelişimi, yaşam boyu süren ilerlemek için işle ilgili pozisyonlarda gösterilen tutum ve motivasyondur. Günümüzde örgütsel değişimler çerçevesinde yeni kariyer yaklaşımında dikkat çeken önemli nokta, dikey kariyer yerine yatay kariyer hareketliliğinin artmasıdır. Eğitimde liderliğin merkezi olan yönetim günümüzde gitgide yöneticilikten eğitim-öğretim liderliğine doğru kaymaktadır. Bu da okul müdürlerinin farklı liderlik donanımlarına sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Eğitim yöneticiliği uzun süreden beri gelişmiş ülkelerde bir meslek olarak kabul edilirken, ülkemizde ise eğitim sistemi içinde yöneticilik görevi, eğitim yöneticiliği ile ilgili formal bir eğitim programından geçirilmeyen ve asıl mesleği öğretmenlik olan adaylara verilmekteydi. Türk eğitim sistemi, “*esas olan öğretmenliktir*” anlayışından hareketle, bu açıdan tecrübesiz kişiler tarafından yönetilmektedir (Karlı vd., 2000: 13). Eğitim politikalarının belirlenen planlarını orta kademedeki yorumlayanlar eğitim yöneticileridir ancak tüm bu politika ve planları uygulamak, sistemin geri bildirim sağlamak ise ilk düzeydeki okul yöneticileridir (Açıkalın, 1994:3-4). Eğitim kurumları, okulu ileriye taşıyabilecek yönetsel becerileri bakımından donanımlı liderlere ihtiyaç duyduğu için okul müdürleri, değişen ve dönüşen bir ortamda donanımlı olmak yönünde bir çaba içerisinde olmalıdır (Fullan, M. 2002). Kariyer, bireyin çalışma hayatı süresince geçirdiği aşamalar, bu aşamalarda yaptığı işler, süreçteki hareketlilik ve sahip olunan bilgi birikimi olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kariyer gelişiminde değişik aşamalar olmakla birlikte, bu gelişim, doğum öncesinden başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden uzun bir süreci kapsamaktadır. Okul yöneticisinin bir kariyeri olduğu gibi, okulda çalışan bir memurun da kariyeri vardır. Ancak, aldığı kararlarla okul çalışanlarını yönlendiren ve öğrencilerin güncel bilgilerle yetişmelerinde önemli rol oynayan okul yöneticisinin kariyer gelişim

durumunun incelenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Kariyer gelişimi, bireyin yaşamını tüm boyutları ile içeren ve çok yönlü ancak karmaşık bir süreçtir. Balyer (2013) yöneticilerin kariyer gelişimini etkileyen faktörleri ikiye ayırmaktadır:

- Kurumsal Faktörler; Ekonomik ve ideolojik/politik faktörler
- Kişisel Faktörler; Eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik faktörler

Yönetici seçiminin bu faktörlerin göz önüne alınarak yapılmasının yöneticilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebileceği ve nitelikli yönetici adaylarının mesleğe yönelmelerini sağlayabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi ve yönetici adaylarının bu kapsamda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ekonomik durumları iyileştirilmeli ve kariyer gelişim çabaları Bakanlıkça maddi olarak desteklenmelidir. Çelik (1990: 169)'e göre günümüze kadar eğitim yöneticisi yetiştirme politikası ciddi bir eğitim politikası olarak ele alınmadığı için bugünkü okul müdürleri hizmet öncesi yetiştirme, seçme ve işbaşında yetiştirme eğitimleri sonucunda geleneksel ve yetersiz kalmışlardır. Bu müdürlerin yetiştirilmesinden kaynaklanan hem teorik hem de uygulamada ihtiyaçlar doğrultusunda başarılı olamadıkları görülmektedir.

Cameron vd., (2013: 384-385) öğretmenlerin profesyonel öğrenmesi araştırmasında öğrencilerin bireysel mesleki ihtiyaçlarının kariyer ve yaşam evrelerine bağlı olduğunu tespit etmiştir. Acemi yetişkin öğrenci öğretmenler sınıf rollerine uyan öğrenme fırsatlarında istekli oldukları dolayısıyla çoğu mesleki öğrenmenin önem taşıdığını göstermiştir. Deneyimli öğretmen ve yönetici meslektaşlarının bazıları öğrenme fırsatlarını seçmede seçici olduklarını ve kişisel gelişimin değerine kuşkuyla baktıklarını bildirmiştir. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin kariyerlerin kişisel ihtiyaç ve motivasyonların kendi öğrenmeleriyle ilgili karar verme süreçlerinde belirleyici olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

3.3. Kariyer Aşamaları

Bireyin yaşamı olaylarla dolu olan bir bütünü açıkladığından, mesleki yaşamının özellikleri düşünüldüğünde bireyin tüm yaşamı ile birlikte ele alınmalıdır. Araştırmacılar bireyin, mesleki yaşamında karşılaştığı bunalımlı dönemlerin 7–10 yıllık zaman dilimleri içinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bireyin doğumundan

başlayarak geçirdiği yaşam dönemlerinin kariyer aşamalarıyla etkileşim içinde bulunduğu bilinmektedir. (Tunç ve Uygur, 2001: 16).

Kariyerin iki yönü vardır: birincisi kişinin iş yaşamı sürecindeki az ya da çok başarısını tanımlar. Kariyerin bu özelliği bireyin nesnel kariyeri olarak tanımlanır. İkincisi ise bireyin iş yaşamının bütün şartları kapsamında işini ve bulunduğu yerini bireysel olarak değerlendirmesidir. Kariyer kavramının bu ikinci yönü kişinin kişisel kariyeri olarak tanımlanır. Kariyer kavramının bu iki boyutunun en önemli özelliği ise yöneticilerin çalışanlarına bu faaliyetlerinde yardımcı olmaları gerektiğini vurgulamasıdır. (Çalık ve Ereş, 2006: 33).

Kariyer eğitimi, Hoyt (1978)'a göre, bireyin kazandığı benlik kavramı, işin, becerilerin, iş ve kariyer oluşumunun diğer alternatifler için tanımlanması, seçimi, planlanması ve hazırlanması anlamındaki tüm yaşantılardır. Bireyin gelişen günümüzün şartlarına göre üretkenliğini sürdürebilmesi için, daha farklı bilgi ve beceriler kazanması gerekebilir. Geçmişte bireyler meslek öncesi eğitimden aldığı belli nitelikleri ile tüm hayatını 'meslek sahibi' olarak sürdürebilirken, bu yüzyıldan itibaren niteliklerine daha farklı özellikler katması gerektiğini anlamıştır. Ortalama olarak 10 yılda bir farklı nitelik kazanma ihtiyacı, bireyi yeni eğitimleri almaya zorlamaktadır. Gelecekte bireyler işlerini yaparken en az üç ya da dört kez yeniden mesleki niteliklerini yenilemek ya da meslek değiştirmek zorunda kalabilirler. Bu da kariyer eğitimini artık zorunlu hale getirmiştir (Ültanır ve Ültanır, 2005: 4).

Kariyer aşamaları bir bireyin bir işe başlangıcından bitimine kadar yaşadığı süreçlerdir. Bu nedenle bireyin işe başlama yaşı, kariyer başlangıcı için çok önemli olmaktadır. Bununla birlikte birey bir işi, bir süre yaptıktan sonra farklı bir işe başladığında kariyer aşamalarını sırasıyla yaşayacaktır.

Aytaç (1995: 305) kariyeri şöyle sınıflandırmaktadır;

- İlerleme, gelişme: Bu görüş kariyeri bir şirkette ve profesyonel hiyerarşide hep yukarı doğru gidişi olan bir hareket olarak ele almaktadır. Bu görüşe göre kariyer başarısı terfi ve maaşla ölçülür. Yaşam süresince birbiri ardına girilen işler: Burada da kariyerin objektif olarak verilen kişisel bir iş tarihçesi olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin bireyin yaşamı boyunca yer aldığı dört örgütte yaptığı toplam on beş ilgili ya da ilgisiz iş gibi.

- Meslek, iş: Yöneticilik belli bir alanda uzmanlık, hukuk, tıp ve askeri personel gibi bazı meslekler kariyer olarak görülmekte diğerleri ise iş olarak ele alınmaktadır.
- Kişisel olarak elde edilen mesleki davranış ve tutumlar: Kariyer bir kişinin yaşamı içinde işiyle ilgili uygulama ve tecrübeler ile kişisel olarak edinilmiş davranış ve tutumlar bütünüdür.

Birey, çalışma yaşamı süresince kariyerinde farklı aşamalardan geçer. Kariyer aşamaları; keşif, kurulma, kariyer ortası, kariyer sonu ve azalma aşaması olarak kendi içinde bölümlere ayrılmaktadır (Çalık ve Ereş, 2006: 53). Kariyer aşamaları arasında bir rol ve statü değişimi olduğu zaman kariyer basamağında bir gelişme sağlandığı bildirilmektedir (Cenzo, 1995; akt. Özkan, 1998: 38).

Cameron vd., (2013: 391) öğretmenlerin hayatlarında profesyonel öğrenme araştırmasında yeni bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeveye göre mesleki ve kişisel yaşamlarının değişen koşullarıyla doğrudan ilişkili olan mesleki öğrenmeye katılım aşamalarını ele almıştır. Yetişkin öğrenciler kişisel ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamayı öğrenmek ve öğrenmeye yatırım yapmak için fırsatları belirlemek için artan bir sorumluluk üstlenmeye teşvik etmektedir. Uygulayıcıların kariyer aşamalarını, mesleki ve kişisel yaşam evrelerini ve bu bütün içinde bireysel ilginin gerekliliğini anlayarak okul ortamının olumlu yönlerini takdir etme fırsatları sunduğunu göstermiştir. Bir öğretmenin kariyeri içindeki olası öğrenme noktalarına dikkat çeker ve mesleğe yönelik kişisel ve çevresel profesyonellikler önerir.

Kariyer aşamaları ile ilgili olarak yaş ve çalışma süreleri esas alınarak çok sayıda model oluşturulmuştur. Bu modeller üç, dört ve beş aşamalı modellerdir. Bu modellerin ortak özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

3.3.1. Keşif

Genelde gençlik yaşlarının ortalarında biten, okuldan iş hayatına ilk başlayıncaya kadar geçen süre olarak tanımlanmaktadır. Bu dönem kendini ispatlama ve kariyer alternatiflerini değerlendirme zamanı olarak da tanımlanır. Karşılıklı ilişkide olduğu öğretmen, arkadaş, anne ve babadan öğrendiği ya da gördüğü rol oyunları ile başlayan kariyer seçim alternatiflerinin değerlendirildiği, kişisel gözlemleri sonucu genç yetişkinin mesleğini seçtiği dönem olarak isimlendirilir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001: 304).

Bir kişinin kariyer hedeflerinin şekillenmeye başladığı bu dönemde, çoğu zaman geleceğe yönelik umutları ve beklentileri gerçekçilikten uzaktır. Örneğin bireyin bu dönemlerde stajyer olarak çalışması kariyer beklentilerinin oluşmasında oldukça önemli rol oynar. Kısacası bu dönem uzun bir iş hayatına hazırlık yaptığımız dönemdir.

3.3.2. Örgüte Giriş-Kurulma

Giriş aşaması 25 yaşlarında başlayıp 35 yaşlarına kadar süren bir ilerleme yaşanmaktadır. Bu dönem içerisinde güvenlikten daha çok başarı, saygınlık ve özerklik ihtiyacı ön planda bulundurulmaktadır. Terfi ve ilerleme için sorumluluk alma, bağımsız karar verme bu dönemin özelliklerindedir (Çalık ve Ereş, 2006: 54).

Kurulma evresinde kişi daha çok güvenlik ve emniyet ihtiyaçlarına ağırlık vermektedir. Bu aşamada belirsizlik ve bunalımlar başlamaktadır. Bireyin karşısına bir mevki bulmak ve kendini kanıtlamak olmak üzere iki problem çıkabilmektedir (Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Bayram, ve Keser, 2001: 73).

Kurulma aşamasında kariyer planlamasının tüm gereklerini yerine getirmeye çalışan birey performansını sürekli yükseltmeye, yeni sorumluluklar ve görevler almaya hazır olduğunu ortaya koymaktadır. Bu da bireyin mesleğinde ilerlemesini sağlar. Bu aşamada en büyük konu gerçekle yaşanan şoktur. Gerçek şoku bireyin beklentileri ile yeni iş ve örgütün gerçekleri arasındaki açığı anlatmaktadır. Bedensel ve güven ihtiyaçlarını bu süreç içerisinde gideren birey, daha üst basamakta yer alan ihtiyaçlarını algılamaya başlamaktadır.

3.3.3. Kariyer Ortası

Kariyer ortası aşamasında kişinin çıraklıktan ustalığa, öğrenen olmaktan yapan olmaya geçmesi beklenmektedir. Yapılan yanlışlar cezalandırılarak başarılı olanlara ödül ve daha fazla sorumluluk verilmektedir. Başarısız olanlar ise kendilerini yeniden değerlendirerek, kariyer planlarını gözden geçirip düzenlemeler yapar veya yeni bir iş aramaktadırlar (Aytaç, 1995: 67). Kariyerlerin ortasına gelen çalışanlar için bir alternatif üretkenliklerini arttırmak olabilir. Özellikle artık bir "öğrenen" olmadıkları için bu dönemin en belirgin özelliği halen iş ortamında başarılı kalabilmektir (Şener, F. 2010). Kariyer ortası çalışanları daha az üretkendir, verimleri düşüktür ve mesleki ilerlemeleri yüzünden daha az doyum almaktan da mutsuz olurlar. Kariyerini koruma

aşaması da denilen bu dönemde kişi kendini sorgulamaya başlamaktadır (Aytaç, 1995: 68).

Kariyer ortası aşamasında geçmişte elde edilen kazanımların pekiştirilmesi yanında birçok psikolojik ve ekonomik ihtiyaçların giderildiği bu döneme bir yaratıcılık aşaması da denilmektedir. Kariyer ortası aşamasında en önemli şey kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak görülen dönemdir (Özden, 2000: 15). Kariyerini ve hayatını tekrar gözden geçirerek performansını arttırmaya çalışır. Kişi bu dönem içinde yaşadığı krizde istediğini, özelliklerini ve başarılı olmak için ne kadar fedakârlık yapması gerektiğine karar vermek zorunda görülmektedir.

3.3.4. Kariyer Sonu

Kariyerin en uzun süren safhası, kişinin kariyer yaşamının sonuna geldiği aşama olan kariyer sonudur. Bazıları çalışma yaşamının en üst düzeylerine ulaşmışlardır. Tükenme ve kariyer ortası sorunları bu safhaya da taşınmaktadır. 50-65 yaş arası olan bu dönemde kişi, iş hayatında sağladığı yeri, konumu korumaya yönelik gayret gösterir. Saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı önemini hala korumaktadır. Bireyler bu safhada kişiliğe yönelim üzerinde odaklanırlar, örgüte yönelimleri azalmaktadır (Şener, 2010). Bireyler bu aşamada örgüte yönelimleri azalarak kişiliğe yönelim üzerinde odaklanmaktadır. İşten ayrılmaya hazırlanan kişiler performanslarının azaldığını ve işlerinde durağan kaldıklarını fark etmektedirler. Bu kariyer aşamasındaki çalışanların verimliliğinin devam etmesi için her aşamada duygusal ve mesleki ihtiyaçlarını destekleneceği kariyer geliştirme ve eğitim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır (Aytaç, 2005: 69).

Bireyin fiziksel olarak yaşlandığı bu dönemde öğrenmenin yavaşlamasına karşın büyük bir tecrübe birikimi kazanılmıştır. Daha çok öğretici konumda olan birey çevresinden saygı ve itibar görmektedir (Bayraktaroğlu, 2003: 132). Birey kariyerinde daha fazla ilerleme gösteremeyeceğinden verimliliği ve tatmin düzeyi azalmaktadır. Bu yüzden biyolojik ve psikolojik rahatsızlıklar yaşamakta ve kariyer ortası kriz olarak anılan krizle karşılaşmakta ve sonuçta yöneticilerden gelebilecek tepkiler sonucunda işten ayrılabilir (Halil vd., 2001). Kariyer sonu aşaması çalışma saatlerinde tamamıyla bir azalma anlamına gelmemektedir. Bu aşama daha çok danışman olarak azalmış çalışma süreci olarak düşünülebilir.

3.3.5. Emeklilik

Emeklilik genelde 55-65 yaşlarında olmasına rağmen bazıları için bu durum bir şok ile karşı karşıya kalmaktır. İşten uzaklaşma yüzünden bireyin gücü, sorumlulukları ve kariyeri azalır, iş kaybı bir boşluk oluşturur. Bireyin kariyerinin son bulma hali olan bu dönemde bazıları emeklilik planı yaparken bazıları örgütten ayrılmayıp o güne kazandığı deneyimlerinden örgütü yararlandırmaktadır. Emeklilik bireyin yaşamında yeni kariyer yollarının yeni hedeflerin başladığı dönemdir. Birey, çalışırken yapamadığı ancak zevk aldığı aktiviteleri bu dönemde yapma fırsatı bulabilir. Ancak bunun için yeni hobiler edinmeyi, kariyer arayışlarına girmeyi ya da tecrübelerini paylaşmayı istemesi gerekmektedir.

Kariyer aşamaları, yaşam dönemlerinin özellikleri ile yakın bir ilişki içinde olduğundan yaşam dönemlerinin özellikleri, kariyer aşamalarında bireyin davranışlarına önemli ölçüde etkide bulunmaktadır. Örgütün özellikleri ve yaşam dönemlerinin özellikleri bireyin çalışma yaşamında nereye ve nasıl ulaşacağını belirlemektedir.

Her yaşam basamağı; farklı ihtiyaçları, motivasyonu ve görevleri içermektedir. Bireylerin kariyerlerinin gelişmesine ve şekillenmesine yardımcı olan çeşitli etkiler söz konusudur. Kişinin fiziksel özellikleri, zihinsel özellikleri, aile, okul, etnik gruplaşma, cinsiyet, ilgi alanları, yaş, deneyim bunlardan bir kısmıdır. Kişi, özsaygı ihtiyacına bağlı olarak, belli bir plan çerçevesinde kendisine yön seçerek, istek ve amaçlarını belirlemekte, bu doğrultuda kariyerini geliştirmektedir. Ancak her bireye göre bu beklenti ve ihtiyaçlar değişiklik göstermektedir. (Barutçugil, 2004: 32-35).

3.4. Kariyer Basamakları

Kariyer; Bireyin çalışma hayatı süresince geçirdiği aşamalar, bu aşamalarda yaptığı işler, süreçteki hareketlilik ve sahip olunan bilgi ve tecrübe birikimidir. Kariyer basamakları ve hayat dönemleri üzerine yapılan araştırmalar eğitim alanında daha ziyade öğretmenler üzerine yoğunlaşmış bulunmaktadır (Sikes vd., 1985; Ball ve Goodson, 1985; Elbaz, 1983; Clandinin, 1985; Huberman, 1985). Sadece birkaç araştırmacının okul yöneticilerinin görevlerindeki ilk yıllar üzerinde yoğunlaştığını görülmektedir.

Okul yöneticilerinin uzun dönemdeki gelişimlerini inceleyen dört yıllık kapsamlı bir çalışmaya Bakioğlu (1994)'na göre, okul yöneticileri, kariyerleri boyunca kaç yıllık deneyim sahibi olduklarına ve yaşlarına göre dört gelişimsel evre göstermektedir.

Mesleklerin gelişimlerini inceleyen sosyolojik araştırmalar, bazı basamakların varlığını haber vermektedir. Schein (1971) kariyer basamaklarını:

1. Giriş öncesi,
2. Giriş,
3. Temel Yetişkinlik,
4. İlk düzenli Değerlendirme,
5. Mesleği Uygun Bulma,
6. Meslekten Çıkış,
7. Çıkış Sonrası olarak sınıflandırmaktadır. Bray, Cambell ve Grant (1974) en başarılı kariyer periyodunun mesleğe başladıktan beş ve yedi yıl sonra gerçekleştiğini ve başarıya ilgi, istek ve otonominin bu yıllardan sonra arttığını ortaya çıkardılar (Bakioğlu,1994: 17).

Watts (1981), Super (1957) in sübjektif bireysel modelini özetleyerek kariyerin yaş ile ilişkili olarak ayrıldığı beş basamak şunlardır:

1. Büyüme: (0-14): Benlik tasarımı kilit figürlerin aile ve okul içinde tanımlanması ile gelişmektedir. İhtiyaçlar ve hayaller basamağın ilk kısımlarında baskın görülmektedir.
2. Keşfetme (15-25): Okulda kendini inceleme, rol denemeleri ve mesleksel keşifler yer alırken hobi faaliyetleri, yarım gün işler ve ilk iş tecrübesi edinilir.
3. Yapılanma (25-44): Kendine en uygun alan bulduktan sonra, kalıcı ve sürekli bir mevki elde etmek için çalışma yapılmaktadır. Kariyer modeli belirlendikten sonra mesleki gelişme ve durulma görülmektedir.
4. Muhafaza (45-64): Çalışma dünyasında elde edilen yer korunması esas düşünceyi oluşturmaktadır.
5. İniş (65+) : Fiziksel ve zihinsel güç azalmaktadır ve çalışma yavaşlamaktadır (Bakioğlu,1994).

Kariyer, bir kişinin iş yaşamında sahip olmak ve ulaşmak isteyeceği uzmanlık ve iş başarısı olarak kabul edilir. İnsan kaynakları yönetiminde personeli sadece işe alırken bilgi, beceri ve yeteneğe göre seçim yapılması yeterli değil, ayrıca bu kişilere örgütte

belirli kriterlere göre yükselme olanağı sağlanması gerekmektedir (Tortop, 1989: 66). Kariyer bakış açısının sağladığı faydalardan ilki, bireylerin kendi kariyerleri içindeki diğer bireyler ile karşılaştırılma fırsatı sunması iken ikincisi ise daha sınırlı bir alanda çalışma ortamı sunması, yani; bireyin sadece kariyerinin başlangıç ve bitişi ile sınırlanmış olması şeklinde görülmektedir. Kariyer yaklaşımı psikolojik ve sosyolojik bakış açısı ile analizi içermektedir. Yani bireyi geniş sosyal yapı içinde inceleme yolu izlenmektedir (Bakioğlu, 1996: 21-22).

Kariyer kavramı son dönemde gelişme ve ilerleme anlamını içeren bir yaklaşım göstermektedir. Çünkü kariyer belli bir alanda tecrübe ile edinilen uzmanlık olarak hayat boyu süren ve yaşantılar sonucu değişimleri de içeren süreç olarak görülmektedir.

3.5. Okul Yöneticiliği Mesleğinin Özellikleri

Eğitim yöneticilerinin mesleki açıdan yetişmiş olmaları, yönetimde gerekli olacak bilgi ve becerileri ve okul yöneticiliğinin bir meslek olması sebebiyle sahip olunması gereken özellikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Okul yöneticisinin liderlik davranışları okulun etkililiği üzerinde doğrudan yansımaktadır. Eğitim yöneticiliğinin alt alanı okul yöneticiliğinin meslek sayılma sebepleri şunlardır:

- Okul yöneticiliği uzmanlık bilgisi gerektirir.
- Okul müdürlüğü hizmeti için hizmet öncesi yükseköğrenim görmüş olmak.
- Okul müdürlerinin belli lisans ve sertifikalara sahip olması gerekir.
- Okul müdürlüğüne girişte sınavlar mevcuttur.
- Okul müdürleri, uygulamada etkililiği sağlayacak standartlara göre hareket etmelidir (Aydın, 2003; akt. Okçu, 2011: 5).

Meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, örgütlerin yapısında ve çalışanların görev ve rollerinde önemli değişmelere sebep olduğundan toplumsal değişimin merkezini oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden etkilenmiştir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri yeterince oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1996: 47). Okul yöneticisi; bir kamu yöneticisi, eğitim uzmanı, profesyonel yönetici, eğitim lideri ve toplumun aktif üyesi olmak durumundadır (Taymaz, 2000).

Eğitim yöneticiliği öğretmenlikten farklı bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektiren spesifik bir alandır. Okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler ile öğretmenlerin rol, görev ve kendilerinden beklentiler farklılık göstermektedir. Her yöneticiden iyi bir lider olması beklenir. Liderlik beş düzeyden oluşmaktadır (Collins, 2005). Birinci düzey; bireysel yetenek ilgi, yeterlilik, bilgi ve iyi çalışma, ikinci düzey; takımın amaçlarına uygun olarak objektif davranma ve üyelere katkı; üçüncü düzey çalışanları koordine etme, kaynakları etkili kullanma ile örgütün amaçlarını önceden belirleme amacı; dördüncü düzey; açık olan vizyonu paylaşma, yüksek standartta performans ve etkili yöneticilik davranışları gösterme; beşinci düzey; yönetici profesyonel olarak uygulamaları gerçekleştirme yöneticilik yeteneklerini içermektedir. (Brown vd., 2007; akt. Bickmore, 2012).

Yöneticinin örgütün yapısı, politikaları ve programlarına etkisi teknik yeterliklerine bağlıdır ve finans, yapı, ekonomi gibi alanlardaki yeterlikler teknik yeterliklerdir. İnsani beceriler ya da sosyal beceriler, okul yöneticisinin insanlarla yüzyüze ve birlikte çalışabilme yeteneğini yansıtan ve onları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak insanlarla etkili iletişimde bulunma becerisi kabul edilmektedir. Etkili alışma ve ortak amaç oluşturabilme, başkaları hakkındaki, inanç ve tutumları, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler her okul yöneticisinde olmazsa olmaz özelliklerin başında gelmektedir. Kavramsal beceriler, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum, eğitim sistemi ve evrensel ölçüler içinde görebilme yeteneği ile bir yöneticiye okul yönetimi ve gelişimi ile ilgili model oluşturma ve plan yaparak geliştirme imkanı sunan becerilerdir. Okulun bir örgüt olarak karmaşıklıklarını anlayan ve her bireyin okulun temel hedeflerine katkısını değerlendirebilen etkili bir okul yöneticisi, eğitim alanındaki her türlü gelişmeyi izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını yeni kazandığı bu bakış açısı ile değerlendirebilme becerisine sahip olmalıdır (Töremen ve Kolay, 2003: 344). Bu beceriler, ğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlık gerektirir (Bursalıoğlu, 2002: 167). Eğitim sistemimizde yöneticiliğin meslekleşme ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engel, öğretmenlik ile yöneticilik görev değerlerinin karıştırılması olmuştur. Bu karışım “ğretmen yönetici tipinin doğmasına ve ğretmen olarak yetiştirilen kişinin iki değer sistemini oynamasına” yol açmıştır (Bursalıoğlu, 2002: 15).

Eğitimde yöneticiliği öğretmen olarak yetiştirilen kişinin isteği veya ihtiyaç duyulması durumunda, öğretmen müdür sistemini oynamak zorunda kalmasına yol açmak rol çatışmasına sebep olabilir. Meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltır, yıpranmasını da artırır. Hızlı değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde geleceğe taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Aynı sorumluluklar okul içinde öğretmen için de geçerli olsa da yönetici topluma karşı okulun tek sorumlusu kabul edilmektedir.

Ülkemizde yönetici seçimindeki en temel hata meslekte iyi olan, iyi ve başarılı okul yöneticisi olabilir şeklindeki yanlış varsayımdan kaynaklanmaktadır. Uygulamalar ise sadece bir hayal olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisi yetiştirme programının sorunlu olması, okul yöneticilerinin mesleki kalitesini olumsuz yönde etkiler. Kaliteyi olumsuz yönde etkileyen en önemli sorunlardan birisi, ihtiyaç analizleri yapılmadan yönetici yetiştirme programının hazırlanması ve gelecekteki eğilimlerin göz ardı edilmesidir. Okul yöneticilerinin ihtiyacı olan eğitimle, yetişkin eğitimini tamamen göz ardı eden öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ise, hem programın hazırlanması aşamasında hem de uygulama sürecinde görev alanların yetersizliklerinin önemli oranda rol oynadığı ileri sürülebilir (Cemaloğlu, N. 2005: 267). Eğitim yöneticiliğini, öğretmenliğe ek bir görev olmaktan bağımsız hale getirilmeden eğitim sistemlerinin verimliliği ve etkililiğinde ilerleme olmayacaktır. Eğitim yöneticileri yöneticilik mesleğinin ihtiyaçlarına göre yetiştirilmedikçe, bu etkiyi arttırmak için yapılan model ve yapı değişimleri de başarıya ulaşmayacaktır (Bursalıoğlu, 1997; Özdemir, 1988).

Açıkalın'a (1998) göre, okulunu başarıya ulaştıracak çağdaş bir okul yöneticisi:

- Kapsamlı insan bilgisine ulaşmış,
- Etkili iletişim becerisine ve liderlik özelliklerine sahip,
- Dilini doğru ve güzel kullanabilen,
- Felsefe, matematik, medeniyet tarihini bilen,
- İletişim teknolojisine hakim,
- Bilgiyi yönetebilen ve yabancı dil bilen,

- Beden ve ruh yönünden sağlıklı,
- Eğitime inanandır.

Okul yöneticileri okulun kaynaklarını etkili yönetmeli, öğretmenlerin kişisel gelişimini sağlamalı, okulun amaçlarını birlikte oluşturarak açık bir şekilde ortaya koymalı, öğretim programının uygulanmasına ve değişimine öncülük etmeli, karar sürecine okulun diğer çalışanlarını da katmalı, mesleki etik ilkelere uymalı ve eğitimcilerin kendini sürekli geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Kendisinin ve öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine öncülük ederek mesleki gelişimi süreklileştirmeli ve yöneticilikte başarılı olarak okulu etkili hale getirmelidir.

Günümüzde okullarda yöneticilerin, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve yeni bakış açıları kazandırılması yoluyla kontrol alanlarını genişletebilmeleri ve bürokratik engellerin büyük bir kısmını etkisiz hale getirebilmeleri için sürekli öğrenmesi, profesyonel öğrenme ile mesleğini ifa etmede başarılı olması kaçınılmazdır.

3.6. Okul Yöneticilerinin Yeterlilik Alanları

Yeterlilik, bireyin bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olması (Töremen ve Kolay, 2003); kişiye belirli bir alanda hareket gücü veren özelliklerin varlığı ya da engelleyen özelliklerin yokluğudur (Bursalıoğlu, 1981). Yönetici yeterlikleri ise, örgütün hedeflere ulaşabilmesi için yöneticilerden beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlardan oluşan ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Yönetici yeterliklerinin teorik altyapısını standart hale getirmek çok zordur (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012: 162).

Eğitimin amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmeye yönelik okulların organizasyonu, kaynaklarının sağlanması ve eğitim öğretimin işleyişinin merkezinde okul yöneticisi yer almaktadır. Bu çerçevede, 21. yüzyılda lider olarak okul yöneticilerinin yeni görev ve niteliklerine ilişkin öne çıkan yeni anlayışların ortaya konulması ve bu niteliklerinden yeterliklerinin tespit edilmesi öncelikli hedef olmalıdır. Ortaya çıkan yeterlilik durumuna göre ihtiyaçların karşılanmasını kapsayan yetiştirme programları planlanmalıdır. Karip ve Köksal (1999)'a göre okul yöneticisi yetiştirme programlarının kapsamı şu başlıklar altında toplanabilmektedir:

1. Eğitim-öğretim liderliği,
2. Örgütsel yönetim,

3. Okul yönetimi,
4. İnsan kaynakları yönetimi,
5. Öğretim programları,
6. Mali kaynaklar yönetimi,
7. Mevzuat uygulamaları,
8. Okul-çevre işbirliği,
9. Teknoloji kullanımı.

Bu alanlar aynı zamanda okul yöneticisinin yeterlilik alanları olarak da kabul edilebilir. Uluslararası uygulamalar bu konuda özellikle yeterlilik alanlarının tespiti, içeriği ve sahip olunmasını sağlayan çalışmalara ışık tutmaktadır.

Profesyonel öğrenme gelişimsel (Glickman vd., 2014) ve farklılaştırılmış (Glatthorn, 1997) denetim hakkında bildiklerini tamamlayarak kişiselleştirilmiş hale gelmelidir. Okul liderlerinin desteğinin ötesinde genel düzeyde öğretmenleri desteklemeyi içermelidir (Zepeda, 2016: 47). Fraser (2007)'in aktardığına göre; Liderlik çerçevesinde açıklanan gelişmenin doğasını anlamak için yararlı bir yapı Beceri kazanılmasında Dreyfus modelidir (Dreyfus ve Dreyfus, 1986). Dreyfus kardeşler, Profesyonel performans kalitesi için gerekli yetenekleri kişinin kariyeri boyunca sürekli geliştirilmiş olabileceği varsayımına dayanan bir *Profesyonel uzmanlık teorisi* geliştirdi. Onların beş aşamalı *Beceri Edinme Modeli* profesyonel işin karmaşıklığı, yeterliliği ve uzmanlığını geliştirmek için gerekli süreyi kabul eder. Bir dizi diğer teorik yapılarla birlikte Dreyfus modeli, Liderlik Çerçevesi içinde gömülü kriterlerin gelişiminde bilgilendirmektedir.

Tablo 6. Okul Liderleri Gelişimsel Öğrenme Çerçevesi

Acemi (başlangıç düzeyi)	Alana ilk başlama zamanı. Tüm eylemler izin verilen hareket ve stratejileri tanımlayan kurallarla yönetilmekte görünüyor. Hiçbir isteğe bağlı yargı yoktur. Ortak durumlar bilinmez ve daha çok kurallara göre tarif edilebilirler.
Gelişmiş Başlangıç (çaylak)	Tanınan ortak durumların hatırlanmasında kurallar olmalıdır. Çoğu eylem kuralları veya tanıdık durumlarda önceki işlemlerin bilinçli hatırlanması kasıtlı bir uygulamadır. Basit eylemleri gerçekleştirebilirsiniz. Daha karmaşık görevler için denetim ihtiyacı vardır. Bir durumun tamamını görmek mümkündür.
	Uzun vadeli hedefler açısından en azından kısmen eylemleri algılar. Bilinçli ve kasıtlı olarak planlıyor.

Profesyonel (uzman)	Kuralların bilinçli uygulaması olmadan en standart eylemleri gerçekleştirir. Bir durumla karşı karşıya kalındığında, kuralların uygulanması ile ilgili eylemleri çalışır.
Yeterli Profesyonellik/uzmanlık (üstün)	Karmaşık durumlarla zahmetsizce mücadele etme ve daha az zahmetli karar vermektir. Nadiren kurallar açısından düşünür ve kurallarla ilgili işleri başkalarına anlatmakta nadiren zorlanır. Uygun eylemler deneyim ve sezgi gelerek görünür ve kasten seçilmiştir. İş yıllar geçtikçe Geniş bir yelpazede önemli bir deneyim ve uygulama durumlarında açıktır. Bütünsel olarak ve En önemli durumun ne olduğunu görür.
Uzman (Usta/Üstat)	Toplam durumlarda derin bir anlayış ile çalışır. Çözümü zor görünen karmaşık sorunları zahmetsizce çözer. Muazzam bilgi genişliği ve derinliği ile ve düşünce veya eylemlerinde bilinçli bir seçim olmadan uygun davranır. Düzenli olarak yüksek performanslı ekipler oluşturur ve yönetir/yol açar ve takım performansı başkaları tarafından bir kriter olarak takdir edilir.

Kaynak: Fraser, The Dreyfus Model for Skill Acquisition, (2007: 10)

Liderlik Çerçevesinde belirlenen yetenekler geneldir ve bu nedenle rolü ve pozisyonu ne olursa olsun tüm okul liderleri yani okul müdürü, müdür yardımcısı için geçerlidir (Fraser, 2007: 10). 2015 yılında Amerika’da Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu tarafından Eğitim Liderleri İçin Profesyonel Standartlar (ISLLC) belirlenmiştir:

- Misyon, vizyon ve temel değerler: Etkili eğitim liderleri, her öğrencinin yüksek kaliteli eğitim ve akademik başarısı için ortak bir misyon, vizyon ve temel değerler geliştirir, savunur ve yürürlüğe koyar.
- Etik ve profesyonel normlar: Her öğrencinin akademik başarı düzeyini yükseltmek için etik ve profesyonel normlara göre hareket eder.
- Eşitlik ve kültürel duyarlılık: Her öğrencinin akademik başarı ve refah düzeyini yükseltmek için eğitim fırsatı ve kültürel açıdan duyarlı uygulamalara özen göstermeye çalışırlar.
- Müfredat, öğretim ve değerlendirme: Her öğrencinin akademik başarısını arttırmak için entelektüel olarak titiz ve tutarlı öğretim programları, öğretim ve değerlendirme sistemleri geliştirir ve destekler.
- Öğrencilere ilgi ve toplumsal destek: Her öğrencinin akademik başarısını geliştiren kapsamlı ve destekleyici bir okul topluluğu geliştirir.

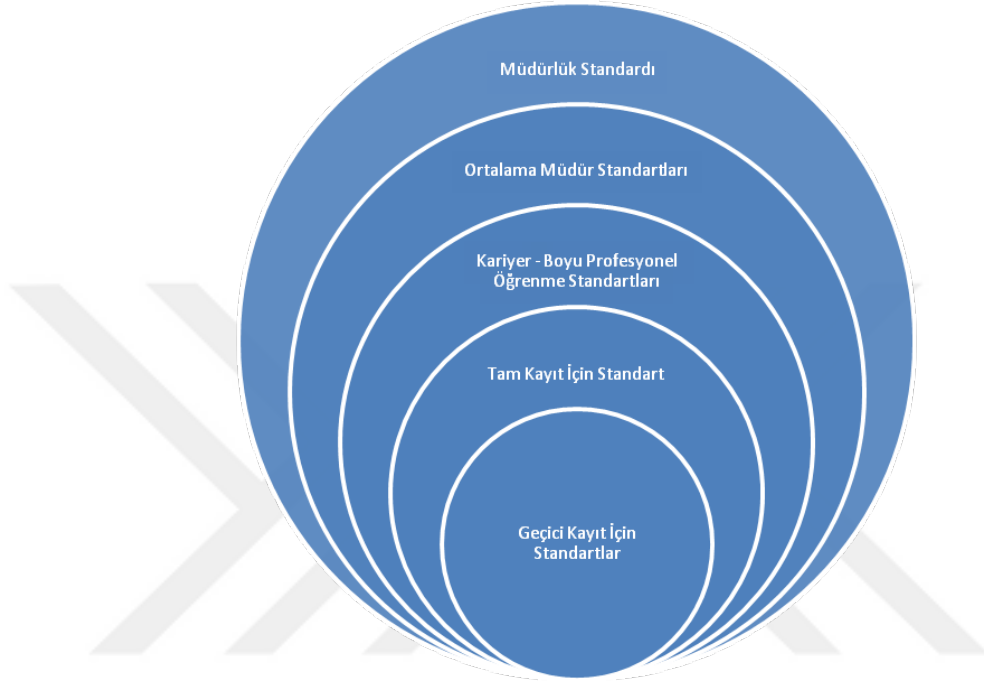
- Okul personelinin mesleki kapasitesi: Her öğrencinin akademik başarı düzeyini yükseltmek için okul personelinin mesleki kapasitesini ve uygulamasını geliştirir.
- Öğretmenler ve personel için profesyonel topluluk: Her öğrencinin akademik başarısını yükseltmek için profesyonel bir öğretmen topluluğu ve diğer profesyonel kadroları geliştirir.
- Ailelerin ve topluluğun anlamlı atılımı: Etkili eğitim liderleri, ailelerin ve topluluğun, her öğrencinin akademik başarı ve refah düzeyini yükseltmek için anlamlı ve karşılıklı yarar sağlayan yollarla meşgul olmasını sağlar.
- Operasyonlar ve yönetim: Her bir öğrencinin akademik başarısını yükseltmek için okul işlemlerini ve kaynaklarını yönetir.
- Okul iyileştirme: Her bir öğrencinin akademik başarı ve refah düzeyini yükseltmek için sürekli iyileştirme ajanları olarak görev yapmaktadır (Kaynak: Professional Standards for Educational Leaders 2015: 9-18).

Liderliğin temel ilkeleri olan 2015 Standartları, liderlikte önemli olanı hem okul hem de bölge düzeyinde aktarırlar. Okulların ihtiyaçlarına hizmet etmesini sağlamak için okul düzeyinde liderlik için kalkınma, destek ve hesap verebilirlik sistemleri geliştirmeleri için bir rehber görevi görürler. Son olarak, 2015 standartları ilgili ürünlerin geliştirilebileceği bir dayanak belgesidir. Ulusal Eğitim Liderlik Hazırlık Standartlarının (NELP), daha önce Eğitimsel Liderlik Oluşturucu Konsey Standartlarının (ELCC) ve Akreditasyon İnceleme Süreci'nin şekillendirilmesine yardımcı oldular. Bunlar, eğitim talebinde bulunan liderleri ve hazırlık programlarının Eğitsel Hazırlık Akreditasyonu Konseyi (CAEP) tarafından akreditasyona yönlendirilmesini sağlar. Eğitimsel Liderler İçin Profesyonel Standartlar 2015, statik bir belge olmamalıdır. Mesleki standartlar olarak, mesleğin çalışmalarına ilişkin değişen anlayışları ve beklentilerini doğru bir şekilde yansıtacak şekilde düzenli olarak incelenmeli ve gözden geçirilmelidir. Onların benimsenmesi ve uygulanması izlenmeli ve eğitim liderliğinin mesleği ve uygulaması üzerindeki etkisi değerlendirilmelidir. Sınavı hak eden belirli uygulama sorunları vardır; bunlardan bazıları, Standartların okullaşma, eğitim lokalleri ve bağlamları ve kariyer öbekleri seviyeleri arasında etkili bir şekilde uygulanmasıdır.

Okullar ve okul bölgeleri, bugün ve gelecekte eğitimin karşılaştığı güçlükleri ve fırsatları almak için daha önce hiç olmadığı kadar etkili liderlere ihtiyaç duyar. 2015 Standartları, öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için

üzerinde çalıştıkları bir liderin zengin bir portresini çizer. Artık ihtiyaç duydukları lideri beklemek zorunda kalmamalıdır (Professional Standards for Educational Leaders, 2015: 7). İskoçya Genel Öğretim Konseyi (2012) kariyer süresince devam eden profesyonel öğrenme standartları:

Şekil 6. Profesyonel Öğrenme Standartları



Kaynak: The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning, The General Teaching Council for Scotland, 2012.

Kariyer süresince devam eden profesyonel öğrenme standartlarını eğitimciler için öne çıkan yeterlik alanları olarak şöyle tanımlamıştır:

1. Kariyer-Boyu profesyonel öğrenmede önemli/anahtar alanlar:
2. Pedagoji, öğrenme ve subjektif bilgi;
3. Müfredat ve Değerlendirme;
4. İnceleme ve Araştırma;
5. Eğitimsel bağlamlar ve politikadaki son-mevcut tartışmalar, eğitim ve uygulama;
6. Profesyonel öğrenmenin sürdürülmesi ve geliştirilmesi;
7. Sürdürülebilir öğrenme.

Tablo 7. Kariyer Boyu Profesyonel Öğrenme Standartları

Anahtar Alan	Profesyonel Eylemler
Pedagoji, öğrenme ve sübjektif bilgi	<p>Bilgi konusunun derinliği ve pedagojik liderliği gösterme; Eğitimin daha geniş amaçları ve bilginin konusunun yerinin derin bir anlayışla müfredat gelişmesine öncülük; Öğretme ve öğrenme, pedagoji ve uygulama yaklaşımlarına eleştirel bir anlayış gösterme; Öğrenciler ile yapıcı ilişkilerin nasıl geliştirilebileceği ve pedagojiye gelişmiş bir anlayış açmak; Dijital teknolojilere eleştirel bir anlayışı ve bunun öğrenmeyi nasıl desteklemek için kullanılabilirliğini göstermek; Anlamak ve geliştirmek açık öğrenme dahil, öğrenme için en uygun bağlamlar ve ortamlar ve bu ortamlar için uygun pedagojileri uygulamak mümkündür;</p>
Müfredat ve Değerlendirme	<p>Anlamak ve değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap veren değerlendirme tasarımı ve müfredat prensiplerini uygulamak; Yenilikçi müfredat programlarını planlamak için başkalarıyla işbirliği ve önderlik; Öğrenme değerlendirilmesinde etkin uygulanmasını sağlamak için başkalarıyla birlikte çalışmak ve önderlik etmek, Kurumlarca gerektirdiği gibi derin bir bilgi ve politikaları anlayış ve değerlendirme uygulamaları dahil; Denklik/sertifika veren kurumların gerektirdiği uygulamaları değerlendirme ve politikaları anlama ve derin bir bilgiyi kapsar;</p>
İnceleme ve Araştırma	<p>Eğitimde etki ve araştırmada anlayış ve bilgi, uzmanlık uygulamak ve geliştirmek; Konuyu bilme ve öğrenme, pedagoji bilgilendirmede soruşturmacının uygulama becerileri ve anlayışı, bilgi ve uzmanlık uygulama ve geliştirmek; İşbirlikçi uygulayıcının soruşturmaya katılması ve önderlik etmesi;</p>
Eğitimsel bağlamlar ve politikadaki son-mevcut tartışmalar, eğitim ve uygulama	<p>Anlamak ve bağlamları ve karmaşıklığı öğretmenlerin faaliyet ve eğitim topluluğu içinde profesyonel dinamik ve karmaşık bir rol (leri) keşfetmek; Aktif düşünün ve eğitim politikası geliştirme (ler) eleştirel sorun; Öğrencilerin okulla ve onların öğrenme ile ilgili kararlara anlamlı katılma kültürünü geliştirme; Eğitimde değişim ve politika geliştirme, profesyonel uygulama ile ilgili siyasi fikir ve siyasal okuryazarlığı uygulamak ve politika geliştirmek;</p>
Profesyonel öğrenmenin sürdürülmesi ve geliştirilmesi	<p>Titiz ve eleştirel öz değerlendirme, yansıma ve mesleki/ profesyonel uygulamaları ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının kanıtı ve soruşturma becerileri dahil olmak üzere araştırmayı geliştirmek; Uygun olarak lisansüstü eğitim dahil olmak üzere Kariyer-boyu mesleki öğrenmenin devamını sağlamak; Öğrenciler ve stajyerler dahil tüm meslektaşların profesyonel öğrenmesine katkıda bulunma ve önderlik etme; Öğrenme ve öğretme bilgisini öğrencilerin çevresel, sosyal ve ekonomik koşullarını anlamak;</p>
Sürdürülebilir öğrenme	<p>Doğal, sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik ve birbirine bağlı olan sistemlerin fonksiyonları ile meşgul ve eleştirel bir anlayışa sahip olmak; Adil ve eşitlikçi bir dünya, sürdürülebilir bir gelecek ile uyumlu kararlar almak için gerekli bilgi, beceri ve uygulamaların geliştirilmesi.</p>

Kaynak: The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning, The General Teaching Council for Scotland, 2012: 9.

GTC İskoçyadaki tüm faaliyetlerinde eşitlik ve çeşitliliği teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Kariyer-Boyu Profesyonel Öğrenme Standartları mesleki öğrenmenin bir parçası olarak bu Standart üzerinde yansıtmayı tercih eden öğretmenleri desteklemek için geliştirilmiştir. Kendi kariyerlerinde ilerleme olarak bu standartlar, öğretmenliği tanımlamak, plan ve kendi mesleki öğrenme ihtiyaçlarını geliştirmek ve mesleki uygulama sürekli gelişimini sağlamak için yardımcı olmayı amaçlamıştır. Standartlar, liderlik, sürdürülebilirlik ve temaların değerleri tarafından desteklenmektedir.

Mulkeen ve Cooper (1992)'a göre; Fordham Üniversitesi okul yöneticisi yetiştirme programı şu dört ana konu üzerine odaklanmaktadır:

- (1) Okul yöneticiliğine hazırlama programını entelektüel bir dille ifade etme, geleneksel eğitimden entelektüel liderlik eğitimine yönelme.
- (2) Alanda yapılan araştırmalardan ve deneyimlerden hareket etme. Kuram-uygulama arasında ilişkiyi kurma.
- (3) Aktif problem çözme becerisini geliştirme.
- (4) Yeni yapısal düzenlemelerle yeterli zaman dilimini oluşturma (Cemaloğlu, 2005: 264).

Blase ve Blase (2000) okul müdürlerinin öğretim liderliği araştırmasında uygulama ve eğitim için şu önerilerde bulunmaktadır; Genel olarak etkili öğretim liderleri olarak gelişmeye çalışan müdürler, bireysel ve paylaşılmış bir okul kültürünün oluşturulması için düşünme ve büyümeyi entegre etmeye çalışmalı ve eğitimsel iyileştirme için eleştirel bir inceleme yapmalıdır. Bunu başarmak için yöneticiler:

- Öğretmen direncini ve role değişimindeki zorlukları içeren gelişim ve değişimin zorluklarını kabul etmeli,
- Değişimin bir öğrenme ve risk alma yolculuğu olduğunun farkında olmalı,
- Öğretmenlerin yeteneklerine ve bilgilerine temelde saygı duymalı,
- Öğretmenlerle açık olarak ve sık sık öğretim hakkında konuşmalı,
- Öneri ve geri bildirimde bulunmalı ve sınıf öğretimi için öğretmen tavsiye ve fikirlerini almalı,
- Öğretmenlerle güven, açıklık ve hata yapma özgürlüğü ile karakterize edilen işbirlikçi, güvenilir ortaklık geliştirmeli,

- Öğretim ve öğrenme çalışmalarını vurgulamalı,
- Öğretim becerilerinde model olmalı,
- Eğitimciler arasında yansıtmacı sohbetleri ve koçluk becerisinin gelişimini desteklemeli,
- Öğretmenler arasında akran iletişimi için zaman ve fırsat tanınmalı,
- Programların yeniden ele alınması için kaynak ve destek sağlamalı,
- Personel geliştirme programlarında yetişkin öğrenme ilkelerini kullanmalı,
- Grup gelişimini, ekip çalışmasını, işbirliğini, yenilikçiliği ve sürekli gelişimi, öğrenci ve çalışana güvenmeyi ve sevecen ve saygılı öğretmen etkinliğini yükseltmelidir (Blase ve Blase, 2000: 138).

ABD’de Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Kurulu (1989), okul liderliği hazırlama programlarına, toplumsal ve kültürel bazı faktörlerin okul üzerinde etkilerine bağlı olarak;

- Öğretim ve öğrenme süreçleri,
- Okul geliştirme,
- Örgüt teorisi,
- Örgütsel araştırma yöntemleri,
- Politika analizi,
- Liderlik,
- Yönetim süreçleri ve işlevleri,
- Politika araştırmaları,
- Eğitim politikaları,
- Okulun moral ve ahlaki boyutlarını teklif etmiştir. Bu konular, okul liderliği yetiştirme programlarında yer almaya başlamıştır (Turan ve Şişman, 2004: 5).

Okul yöneticiliğinde yeterli olmak için yöneticilik bilgi ve becerilerinin liderlik özellikleri ile pekiştirilmesi gerekmektedir. Markley (2008: 7-19) okul yöneticilerinin yeni liderlik görevlerinin kapsamının şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitimsel ve öğretimsel liderlik,
- Yöneticilik görevi,

- Eğitim müfredat ve programında liderlik,
- Okulun vizyonunu paydaşlar ile birlikte belirlemek,
- Etkili okul olarak öğretmen ve çalışanlara kaynak temin etmek,
- Öğretmenler ile ve kendi aralarında ilişkileri muhafaza etmek,
- Bütçe hazırlamak,
- Öğrencilerin başarısını artırmak,
- Etkili iletişim kurmak (Aksoyalp, 2010: 144).

Öğretim Liderliği araştırmasında elde edilen verilere göre etkili yöneticiler, öğretmenlerin profesyonel uygulamaları ve öğretimleri üzerine yansımaları hakkında onlara cesaret veren beş temel iletişim stratejisine sahip olmalıdır:

1. Öneride bulunmak; yöneticiler günlük etkileşim içinde öğretmenlere gözlem sırasında ve gözlemden sonra informal olarak tecrübe paylaşımı, dinleme, risk almaya cesaretlendirme, literatür önerme ve düzeltici talimatlar gibi tavsiyelerde bulunmalıdır.
2. Geri bildirimde bulunmak: yöneticiler öğretmenlere yenilikçi, risk alan, planlayıcı, motive edici, güvenilen ve öz güveni iyileştiren bildirimlerde bulunmalıdır.
3. Model olmak: öğretmenlere öğrencilerle olumlu etkileşim sağlayıcı yansıtıcı etkili davranışlar sergilemelidir.
4. Araştırmaları kullanmak, öneri ve fikir vermek: yöneticilerin sorgulayıcı yaklaşım, araştırmaları kullanma ve öğüt gibi öğretmen motivasyonu, öz saygısı, etkinliği ve güven duygusunu güçlendiren davranışlar göstermesi gerekir
5. Takdir etmek: yöneticiler, öğretmenleri takdir ederek onların yansıtıcı davranışlarını desteklemelidir (Blase ve Blase, 2000: 133).

Öğrenme sürecinde öne çıkan en önemli faktörlerden biri olan motivasyon iç ve dış şekliyle öğretmenlerde hazır olmalıdır. Her öğretmenin öğretim süreçleri boyunca başarmak istediği hedefleri olması onları motive etmektedir. Ancak değişim ajanı olan kişiler; politika yapıcılar, yöneticiler vb. çoğunlukla öğretmenlerin hedeflerine önem

vermemektedirler, bu da öğretmenlerin motivasyonu azaltmaktadır (Fullan ve Hargreaves, 1996: 19). Öğretmenlerin motivasyonu okulu başta yöneticiler ve öğrencileri de doğrudan etkilemektedir.

Blase ve Blase (2000)'in öğretim liderliği araştırmasında profesyonel öğrenmenin doğal amacı olan mesleki gelişim, yukarıda bahsedilen stratejilere ek olarak yöneticilere mesleki literatürü vererek, öğretmenleri konferanslara ve çalışma alanlarına katılmaya cesaretlendirerek ve öteki öğretmenlerle yansıtıcı tartışma ve iş birliğini cesaretlendirerek öğretmenlerin yansıtıcı davranışlarını arttıracakları ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri ve bu alanlarda kendilerini de geliştirmeleri için kullandıkları altı yöntem bulunmaktadır:

1. Öğretim ve öğrenim etkinliklerine vurgu yapmak; Etkili yöneticiler öğretmenlerin acil ihtiyaçlarına yönelik personel gelişim fırsatları sağlar
2. Eğitimciler arasındaki işbirlikçi çalışmaları desteklemek; Etkili yöneticiler eğitimciler arasındaki işbirlik ağının başarılı bir öğrenme ve öğretim için gerekli olduğunu ve ekip çalışmasını modellendirirler, işbirlikçi çalışma için zaman sağlarlar ve paylaşım ve akran gözlemine savunurlar.
3. Eğitimciler arasındaki koçluk çalışmalarını geliştirmek; yöneticiler öğretmenleri akran koçu olmaları için aktif olarak cesaretlendirirler.
4. Programların yeniden ele alınmasını desteklemek ve teşvik etmek; Etkili yöneticilerin öğretmenlerin eğitim programlarını yeniden ele almalarını teşvik ettiklerini ve guruplaşma ve yöntemler gibi öğretim öğeleri bakımından esneklik kadar çok çeşitli öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını desteklediklerini gösteriyor ve yöneticiler mümkün olduğu zaman programların yeniden ele alınmasını desteklemektedir.
5. Yetişkin öğrenimi ve gelişimi prensiplerinden yararlanarak eğitimcilerin gelişimlerine destek olma; Etkili öğretim liderliğini uygulamaya çalışan yöneticilerin işbirliği, araştırma, yaşam boyu öğrenme, tecrübe ve yetişkin öğrenimi prensipleri ve öğretmenin yaşam çevrimini, rollerini ve motivasyonunu anlama ile tutarlı yansıtırlar.
6. Eğitimle ilgili alınan kararları dikkatli bir biçimde uygulama: Etkili müdürlerin okullarında eylem araştırmalarını uygulamaya çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Blase ve Blase, 2000: 135-137).

Bu araştırma etkili öğretim lideri olan okul yöneticilerinin eğitimler arasında mesleki iletişimi arttırmak için işbirliğini, akran koçluğunu, araştırmayı, meslektaş çalışma gruplarını ve yansıtıcı tartışmayı bütünsel bir yaklaşım içinde birleştirdiğini gösteriyor. Okul yöneticilerinin yukarıda geçen personel gelişimini destekleyici programlar düzenlemesi, eğitimcilerle işbirliği çalışmaları ve mentorluk yapması, yetişkin eğitime uygun gelişim programlarına katılması ve alınan kararları doğru uygulaması alanlarında kendini geliştirmesi beklenmektedir. Okul yöneticisinin uygulamaları ve öğrenme ortamına kattıkları öğretmenlerin gelişimine ve öğrenci başarısına doğrudan yansımaktadır.

Akbaba-Altun ve Çakan (2008) etkili okul yöneticilerinin yeterlilikleri ve geliştirilmesinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkilerinden söz etmektedirler. Alanyazında yapılan çalışmalardan Çetin ve Adıgüzel (2006: 170) okul müdürlerinin uzmanlık yeterliklerini inceleme araştırmasında okul yöneticileri; mesleki bilgi ve anlayış; özel mesleki bilgi, liderlik, yönetim gibi kişisel beceri ve özellikler; Beceriler ve özellikler; okul müdürü rolünün temeli olarak liderlik becerileri, özellikleri ve mesleki yetkinlik anlamında yetiştirilmeleri gerekmektedir.

3.7. Okul Yöneticilerinin Kariyer Basamakları

Bir kurumun geleceğe hazırlanmasının en etkili yolu, yöneticilerin geliştirilip yetiştirilmesidir (Koontz 1988; akt. Ada, 2000: 132). Okul yöneticilerinin eğitim almaları ile okulda öğrencilerin öğrenme süreleri içinde verimlilik artarak okula karşı olumlu tutumlar gelişebilir, denetim ve gözetim ise azalarak okulun iklimi iyileşir ve sorunların çözümü daha bir kolaylaşır. Eğitimle ilgili eylemlerde süreklilik ve esneklik sağlanarak okulun değişmelere ilişkin yaklaşımı olumlu yönde gelişerek bireysel tatmin artacaktır (Bingöl, 1990: 149).

Bakioğlu ve Özcan (2001: 52), ilköğretim okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri çalışmasında, aldığı kararlarla okul çalışanlarını yönlendiren ve öğrencilerin güncel bilgilerle yetişmelerinde önemli rol oynayan okul yöneticisinin kariyer gelişim durumunun incelenmesi ayrı bir öneme sahiptir. Her okul yöneticisinin bir kariyer planlayıcısı ve yöneticisi olması ve okulunda çalışan bütün personelin mesleki açıdan yetişmesi için gerekli ortamı hazırlaması gerektiğini vurgular. Yönetici, çevrenin desteğini ve saygısını kazanmak için kendi kariyerini sürekli geliştirmelidir. 21.

yüzyılın yöneticisi, okula devletten aldığı maddi destek haricinde çevrenin desteğini de alarak okulda yaşanan değişime uygun dönüşüm gerçekleştirebilir.

Okul yöneticilerinin kariyer gelişim sürecinin bilinmesi ve her aşamada kariyer gelişiminin sağlanması değişime ayak uydurma açısından önemlidir. Bireyin hem kendisi için hem de çalıştığı kurum için üst düzey yarar sağlayacağı, kariyer politikalarının etkin olacağı ideal okul yöneticiliği yaş aralığı tespit edilmelidir.

Bakioğlu (1994: 20) Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitimi sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler çalışmada, okul yöneticilerinin bu meslekte birbirinden açıkça ayırt edebilen, kendilerine özgü avantaj ve dezavantajları olan, yaşadıkları ortaya çıkan 4 kariyer basamağı şunlardır:

1. Başlangıç (Initiation) Basamağı (0-4),
2. Gelişme (Development) Basamağı (4-8),
3. Otonomi (Autonomy) Basamağı (8-12),
4. Bağlantısızlık (Disenchantment) Basamağı (12 ve üstü).

3.7.1. Başlangıç Basamağı

Aynı deneyim dilimi ve aynı yaşta olan okul yöneticileri Başlangıç Basamağının iki ana bölümden oluşmaktadır. Birincisi iş başında öğrenme; karşılaşılan probleme bağlı olarak farklı süre alabilmektedir. Diğeri ise yöneticinin okul için yapmak istediği değişiklik ve yenilikler için yeni fikirleri ve amaçları olduğu halde, mevcut çerçeve ve yapılanma içerisinde gerçekleştirmek zorunda hissetmesidir.

Bu kariyer basamağındaki yöneticilerin özellikleri:

- Kendinden önceki yöneticileri sorumluluk verme ve ödül dağıtmada doğru bulmama,
- Okulun değer yargılarını değiştirme ve rutin işleri problem olarak tanımlama,
- İletişim, müfredat, veli, öğrenci vb. konularında sorun yaşama,
- Okulun mevcut yapısı ve durumunu değişimin başlangıcı olarak kabul etme,
- İşbaşında öğrenme,
- Kendilerini belirsiz ve karmaşık yapıda hissetme,

- Yönetici, bu basamakta mesleki uygulamalarını gözden geçirme, rol arayışları ve mesleki buluşları ile ilgilenmektedir (Bakioğlu, 1994: 21).

Okul yöneticiliğini, kendi ideallerini gerçekleştirmek için yeni bir fırsat olarak değerlendirmektedirler. Gerçekten yeni bir kariyere başlamak birçok beceriyi öğrenmeyi gerekli hale getirmiştir. Yani yöneticilik onlar için ideallerini gerçekleştirme amacı olarak görülmektedir ve bu yöneticiler, kazandıkları yeni becerileri öğrenmek için kendi etkilerini okul, personel ve öğrenci üzerinde göstermeyi ertelemek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca, rollerin çeşitliliği içinde belirsizlik, şaşkınlık yaşadıkları ve başlangıçta en önemli görevlerinin bunları öğrenmek olduğunu belirtmektedirler.

Bu aşama, her birinde bariz bireysel farklılıklar olan üç alt aşama veya basamak içermektedir: idealizm, belirsizlik ve uyum. Örneğin, giriş safhasındaki tipik bir ilk endişe, yeni görevleri müdürlük ve önceki görevleri müdür yardımcılığı arasındaki farkları belirlemek ve izlemektir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010: 246).

Başlangıç basamağı yöneticileri genellikle değişim başlatma yönünde geçmiş yönetici uygulamalarına ve okul içi uzun süren engellemelere karşı durarak girişimlerde bulunurlar. Bu durum onlar üzerinde taşıdıkları rolün ve yaşın oluşturduğu baskı ile hızlı değişim isteyen yeni yönetici için artan bir strese dönüşmektedir.

3.7.2. Gelişim Basamağı

Göreve başlamalarının üç ve dördüncü yıldan sonra okul yöneticisinin kendi profesyonel gelişimi ve okulun iyileştirilmesi açısından etkin bir periyoda girdiği tespit edilmiştir. Geçmiş tecrübeler üzerine alınan karar, yöneticinin kendine güvenini ve bilgisini arttırmaktadır. Bu basamakta yöneticinin okulunda geniş boyutta değişimler yaptığı ortaya çıkmıştır. Örneğin yönetici okulunda personelin eğitim ihtiyacını belirlemesi ve okulun temel bölümlerinin gelişmesine katkısı sağlanmakta ve bu yolla personel gelişimi için fırsatlar hazırlanmaktadır (Bakioğlu, 1994: 22). Aslında yöneticiliğe yönelik kariyer planı olanlar bir önceki basamağın eksiklerini kapatmak ve planlarını gerçekleştirmek için bu aşamada daha aktif davranırlar. Çünkü aynı araştırma sonuçlarına göre; bu gruptaki okul yöneticileri en az güçlkle karşılaşmaktadırlar. Bu basamak yöneticisinin genel özellikleri:

- Kendi profesyonel gelişimi ve okulun iyileştirilmesi açısından etkin olma,

- Büyük çaplı değişimlere liderlik etme,
- Güçlkle az karşılaşma ve okul dışı ilişkilere önem verme,
- Kolaylıkla uygulamaya geçebilme hissi ve kendi görüşlerini okul gelişiminde uygulama,
- Okul geliştirmeye yönelik uzun vadeli plânları uygulama,
- Okul ve personelin geliştirilmesi yönünde yeni ve cesur kararlar alma,
- Kendi gelişimi için de etkinlik artırıcı bakış açıları geliştirme,
- Kendilerini yapıcı eleştirme ile bilmedikleri alanları kabul ederek belli alanlarda gitgide artan bir güven hissetme,
- Dönem olarak en etkin, verimli, tatminkar ve hareketli bulunmaktadırlar.

Özellikle kendi profesyonel gelişimleri yanında personel gelişimi, disiplini ve ilişkileri konularında pratiğe dönük daha etkin yol ve yöntemleri uygularlar. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre bu basamak yöneticilerinin hepsi “refleksif” mesleki özellikler gösterir. (Bakioğlu, 1994: 24). Kendinin geliştirme ve eksiklerinin görerek giderilmesi yönünde öğrenme çabasına girme açısından önemli bir farkındalık yaşarlarken kendilerine yönelik de artan bir güven duygusu yaşamaktadırlar. Ancak bu duygunun gereğinden fazla olması onlar için hataları görmeyi engelleyerek gelişmeye ket vurabilecek bir tehlikedir. Kendi eleştirisini yapabilen yöneticiler ölçülü bir güven ve mevcut durumları ile ilgili doğru tespitler yaparak eksiklerini gidererek ideallerini gerçekleştirebilirler.

3.7.3. Otonomi Basamağı

Bakioğlu (1994: 25) okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitimi sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki faktörler çalışmasında, bu dönemin en belirgin özellikleri:

- Değişime direnç gösterme, önceki yıllara özlem ve otokratik bir yönetim şekline özenmeyi ortaya koymaktadır.
- Rahat hissedememe, kendini uzman olarak görememe,
- Karar alma sürecinde tekrara düşme,

- Disiplin sorunlarının ve yönetsel işlerin artmasından şikayet etmektedir (1994: 25). Bir önceki basamakta kendini eleştiren yönetici bu basamakta şikayet etme eğiliminde olduğundan öğrencileri eleştirerek, disiplinsiz ve motivasyonlarını düşük bulmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleklerinde zaman geçirdikçe, mesleki açıdan tatminleri düşmektedir. Kişilerin orta yaşlarda başlayan kariyer örnekleri oldukça azdır (Cooper ve Kelly, 1993; akt. Bakioğlu, 1994: 18). Yöneticiler genellikle daha erken yaşları tercih ederken, hayatlarının ortasında yeni kariyer planları yapmayı tercih etmemekte ve muhafazakâr bir anlayış göstermektedirler. Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan (2010: 247)'a göre, bu aşamanın başında, yeterlilik, geniş bir yelpazede alternatifler sağlayan tecrübe sonucunda iyice artmış olarak algılanmakta ve zenginleştirilmiş bilgi kaynağı önceki kararlarını gözden geçirmek ve değerlendirmek ve yenilerini korumak için bir araç haline gelmiştir.

Araştırmanın yapıldığı İngiltere'de o dönemde gerçekleşen eğitim reformu ile yöneticiler açısından yeni durumu kabullenmede geçmiş dönemlerle kıyaslandığında zorlandıkları görülmektedir. Reformun getirdiği artan bürokrasi ve azalan maddi destek, müfredat oluşturma ve personel alımı gibi konularda yaşanan baskı ve sıkıntılar bu basamak yöneticilerinde değişime karşı direnç refleksine dönüşmüştür. Farklı şartlarda bu evredeki yöneticilerde farklı tepkiler görülmesi olasıdır.

3.7.4. Bağlantısızlık Basamağı

Kendine güven ve coşku eksikliği, yorgunluğun arttığı dönem olan bu basamakta okulda gelişmeler azalırken ve personelin motivasyonunda da giderek azalma görülmesi en önemli başlangıç göstergesidir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010: 248). Dönemin en belirgin özelliği:

- Okulda hiçbir gelişmenin olmaması ve personelde motivasyon kaybı,
- Belli bir yöne onaylamadıkları şekilde zorlanma,
- Yaşlanma endişesi ya da ölüm korkusu ile okul dışında zaman geçirme,
- Kişisel hayat düşüncesi ön plandadır.

Okul yöneticilerinin kariyer evreleri ile ilgili Bakioğlu (1994: 26), okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitimi sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerindeki

faktörler çalışmasında, kişisel pratik bilgideki ve rol etkinliğindeki gelişmeden, hayat ve kariyer hikayesinden etkilenmektedir.

- Okul yöneticiliği mesleği “orta yaş geçişi” devresinde başlamaktadır.
- Yeni göreve başlayan okul yöneticisi ilk yıllarda ideallerini ertelemek zorunda kalmaktadır. Çünkü atandığı mesleğin gerektirdiği rol çeşitliliği iş başında eğitimi gerekli kılmaktadır.
- Gelişme basamağında artan etkinlik geçici olmakta ve anlamlı şekilde “50 yaş geçişi” ile durulmaktadır.
- Otonomi basamağında yönetici, uzmanlığını değişime direnmek anlamında kullanabilmektedir (1994: 26).

Okul yöneticiliği mesleğine orta yaş döneminde yönetim eğitimi veya görev öncesi yetiştirme programı uygulanmadan geçmek büyük bir risk olarak belirlenmiştir. Bu risk ile zihinsel ve fiziksel rahatsızlıklar da birleşince ciddi zaman kayıpları, mesleki yıpranma, moral düşüklüğü, başarısız uygulamalar ortaya çıkabilir. Çelişki ve ikilem değişim ve öğrenmenin önünde önemli engeller olarak görülen bu basamağın en güzel tanımı; donmuş bir profesyonel uzmanlık dönemi olarak görülen dönemdir.

Bu basamağın süren olumsuz etkilerine rağmen, tecrübeyle teşvik edilen rehberlik, bir 'usta ve çırak' ilişkisinin temelini oluşturmaktadır (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010: 248). Bu evredeki yöneticilerin yeni müdürlerin yetiştirilmesinde kullanılması, tecrübeleriyle rehberlik etmesi teşvik edilerek olumsuz duygular ve düşüncelerden uzaklaşabilirler. Okul yöneticiliği bir meslek olarak tanınmalı ve dolayısıyla öğretmenlik ve müdür yardımcılığının devamında orta yaş döneminde bu mesleklerin devamı olarak elde edilen bir mükafat olarak görülmemelidir.

3.8. Dünyada Okul Yöneticileri

Dünya’da okul yöneticileri hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla liderlik ve liderlik türleri, okul yöneticilerinin yeterlilikleri, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, okul ve öğretmenlerin gelişmesinde rolü, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi başta olmak üzere farklı konularda çalışmalar yapılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alana yakın konularda araştırma yapan ve öne çıkan ülkelere ait çalışmalar bu bölümde değerlendirilmiştir. Türkiye’de eğitim yöneticiliği alanında

mevcut eksiklikler gözönüne alındığında alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacak ülkelerin uygulamaları değerlendirilmiştir.

3.8.1. Amerika'da Okul Yöneticileri

Dünyada okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ve okul yöneticilerinin profesyonel olarak yetiştirilmesi yaygın bir uygulama değildir. Tüm dünyadaki okul sayısı fazla olmasına rağmen, ticari işletmelerin yönetici yetiştirmesi çok daha fazla önemsenmektedir. Dünyada okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde Amerika Birleşik Devletleri öncülük yapmaktadır. Türkiye'nin ise okul yöneticiliği alanında ciddi adımlar atmadığı ve eğitim yönetimi alanında politikalar üretmediği görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) okul müdürlerinin yetiştirilmesinde 19. yüzyılda ilk üniversite programları ile okul yöneticilerinin formal olarak yetiştirilmesiyle başlayan uzun bir geçmişe sahiptir. ABD'de eğitimden eyalet eğitim müdürleri sorumludur ve okul müdürleri yerel yönetimlere bağlıdır (Harmancı, 2007: 51). ABD'de okul müdürlerinin atama standartları ile yönetim alanında eğitim ve çok iyi yetişmiş olması gerekmektedir. ABD'de öğretmenlikle okul müdürlüğü arasında net bir farklılık söz konusudur. Okul müdürü olabilme şartları eyaletten eyalete farklı olmakla birlikte, aşağıdaki şartlar bütün ülkede geçerlidir:

- Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış olmak,
- Okul müdürü olmak için geçerli bir sertifika sahibi olmak,
- Kamu okullarında belirli bir süre tecrübe kazanmış olmak,
- Yönetim kurullarınca kabul edilecek niteliklere sahip olmak.

ABD'de birçok eyalette okul müdürü ya da müdür yardımcısı olarak atanabilmek için zorunlu programlar tamamlanmalıdır (Bush ve Jackson, 2002; akt. Akın, 2012: 8). Ayrıca okul müdürlerinin yetiştirilmesinde hizmet veren pekçok dernek ve kuruluş bulunmaktadır:

- Ulusal Ortaöğretim Okul Müdürleri Derneği (NASSP),
- Indiana Okul Müdürleri Liderlik Akademisi (IPLA),
- Okul Liderliği Eğitim Programı (SLEP),
- İlk ve Ortaokul Müdürleri Milli Kuruluşu (NAESP) gibi kuruluşlar.

Okullara yönelik eğitim ve destek hizmetleri bu kuruluşlar aracılığıyla yürütülmektedir (Şişman ve Turan, 2004: 4). ABD’de okul yöneticiliği alanında farklı yönlerde destek veren pek çok kurum ve kuruluş görülmektedir.

NASSP, ABD’de (2011 yılının ödülü için) okul müdürlerinin sahip olması beklenen yeterlilikler şunlardır:

- Kişisel mükemmeliyet,
- İşbirlikçi liderlik,
- Program, öğretim ve değerlendirme,
- Kişiselleştirme boyutları altında toplam 27 ölçüt belirlemiştir.

Kişisel mükemmellik ölçütünde, örnek bir birey; işbirlikçi liderlikte, birlikte yöneten; program, öğretim ve değerlendirmede, öğretimsel bir lider olmalıdır. Kişiselleştirme kriterinde ise olumlu bir iklim oluşturma, okul kültürünü geliştirme, farklılıklara saygı ve teknolojiye ulaşımın kolaylaştırılması konularına vurgu yapılmaktadır (NASSP, 2010). ABD’de eyaletlerin tamamına yakını okul yöneticisi olacılara hizmet öncesinde yüksek lisansı zorunlu tutmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 136-146). Üniversite okul işbirliğinde gerçekleşen bu programlar, teori ile pratik ilişkisini kurmayı amaçlamaktadır:

- Eğitim yönetimi ve teftişi,
- Okul hukuku,
- Okul finansmanı,
- Okul fiziki kaynak yönetimi,
- Okul toplum ilişkileri,
- Uygulamalar.

Okul yönetici adaylarına, temel düşünme ve davranma, birlikte öğrenme, örnek ve bireyselleştirilmiş öğrenme uygulamaları yaptırılmaktadır. Programda birlikte çalışma, işbirliği, fikir ve tecrübe paylaşımı gibi daha çok niteliksel ve insani bir görünüm vardır (Mulkeen ve Cooper, 1992; akt. Cemaloğlu, 2005: 264). Hizmet-içi yetiştirme programlarında atölye çalışmaları, stajyerlik, çıraklık ve danışmanlık ile kişisel ve mesleki gelişme, okul geliştirme, meslektaş grubu çalışmaları ile sürekli gelişmeye ağırlık verilmektedir (Balcı ve Çınkır, 2002).

ABD’de okul yöneticilerinin yeni gelişmeleri takip etme ve sürekli olarak kendilerini yenileme zorunluluklarına rağmen okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamaları eleştirilmektedir. Bazı bölgelerde yeni başlayan yöneticiler ile gönüllü olanlar için koçluk sistemi, çalışma grupları, meslektaş gözlemi ve okul üniversite işbirliğinin sağlanması gibi örnek uygulamalar mevcuttur. Son yıllarda okul müdürlerinin yetiştirilmesinde yaygın olan mentörlük uygulamasıyla okul yöneticilerinin desteklenmesi için yasal düzenlemeler yapılmıştır (Özmen, 2002: 132).

Bütün alternatif düzenlemeler; okulların kültürel, manevi ve sosyal yönüyle sosyal adaleti sağlayan ve demokratik bir okul kültürü oluşturabilen liderleri yetiştirmek amacıyla hazırlanmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 136-146).

Amerika Birleşik Devletleri’nde okul müdürleri üzerine yapılan başka bir araştırmaya göre, okul müdürlerinin rol ve en önemli görevlerinden biri de okulu amaçlarına ulaştırmak için karar mekanizmasını sürekli aktifleştirmektir. Bu araştırma, okul müdürlerinin çoğunluğunun üniversitelerde verilen lisansüstü eğitime denk yöneticilik programını tamamladıklarını ve üniversitelere belli dönemlerde devam ederek alanlarıyla ilgili eğitim almak zorunda olduklarını belirtmektedir (Bredeson, 1985: 38). Okul yöneticileri konusunda benzer bir araştırma da okuldaki başarı için eğer tek bir kişi göstermek gerekirse o da hiç şüphesiz ki okul müdürüdür (Peterson, 1973: 3). Peterson’a göre okul müdürü önemli görevler yapma yoluyla kültürü oluşturan ve şekillendiren kişidir (Deal ve Peterson, 1994: 28). Amerika okul yöneticilerini seçme, yetiştirme ve okul ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte yöneticilik yapmasına fırsatlar sunma hususunda örnek alınabilecek sayılı ülkeler arasındadır.

3.8.2. İngiltere’de Okul Yöneticileri

İngiltere’de, Eğitim Bakanlığı (Department for Education) ülke içinde okullardaki eğitime yönelik politikaları belirlemektedir ve İngiltere’deki eğitim kurumlarında, tüm paydaşların kurumsal düzeyde temsil edildiği bir yönetim kurulu mevcuttur (Eurydice, 2010a). Genel olarak, İngiltere eğitim sistemi yerinden yönetim anlayışı üzerine kurulmuştur. Merkezi hükümet, yerel yönetimler, kiliseler ve diğer gönüllü kuruluşlar, eğitim kurumlarının yönetimi ve öğretim üyelerinin sorumluluklarını paylaşmaktadır. Yasal açıdan işveren yerel yönetimler olmasına rağmen okul çalışanları ve müdürlerinin seçimi okul kurulları tarafından gerçekleştirilmektedir. Okul müdürü, yönetim kuruluna karşı okulun performansı ve öğrenci başarısından ve

günlük yönetim işlerinden sorumlu iken okul yönetim kurulu, okulun işleyişinden öncelikli olarak sorumludur (Eurydice, 2010b).

İngiltere’de okul müdürlüğü için yapılan duyurulan kadrolara başvuru yapmak gerekmektedir. Öğretmen, veli, öğrenci ve yerel yöneticilerden oluşan okul kurulları öğretmenleri atar. İngiltere’de okul müdürü olmada öğretmen olmak, yüksek lisans ya da doktora yapmak, tecrübeli ve yeterli olmak ile istenen sertifikalar yanında yapılan mülakatı özgeçmiş, tecrübe, başarılar, yetenek, profesyonellik vb. konularda yeterliğini ispat etmek gerekir. Ayrıca yetiştirme sürecinde örnek ders ya da toplantı yönetimi ile gözlemlenen müdür adayları, tecrübeli bir müdürle çalışma, okul gelişiminde aktif görev alma gibi uygulamalar da yapmaktadır (Balcı vd., 2007; Turan vd., 2012: 65). İngiltere’de okul yöneticileri ile ilgili olarak 80’lerde okul müdürlerine verilen özerkliğin okul yapılarını farklılaşması yüzünden okul müdürlerinin özerkliği ve toplumdaki karışıklığın önlenmesine ve eğitimde bütünlüğün sağlanmasına çalışılmıştır (Şişman ve Turan, 2002: 136-146). Özellikle son yıllarda okul müdürlerinin hayattan alınan gerçek örneklerle hazırlanan ve uygulanan eğitim programlarıyla yetiştirilmesine önem verilmektedir. 1995’te okul müdürleri liderlik ve yönetim programı (Headteachers Leadership and Management Programme) İngiltere’de ilk planlı uygulama olarak hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygulamaya başlanmıştır. Yönetici adaylarının yetiştirilmesi amacıyla Ulusal Mesleki Nitelikler (National Professional Qualification for Headship [NPQH]) Programı uygulanarak, standartlar oluşturulmuş ve Ulusal Okul Liderliği Koleji’nin (National College for School Leadership) kurulmasıyla okul müdürlüğüne daha yüksek bir statü ve değer kazandırılmıştır.

1997 yılında ülkedeki müdürlere hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitim ve okul müdürlerinin güncel ve ortak standartlara göre yetiştirilmesi için kurulan Öğretmen Yetiştirme Merkezi (TTA)’nin uyguladığı Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Nitelikler (NPQH) programı okul müdürlerinin yetiştirilmesinde etkili ve verimli olmaktadır. Okul müdürü olmak isteyen öğretmenler ve yöneticilik tecrübesine sahip olanlar ile okullarda yöneticilik görevi bulunanlar uygulamalı okul geliştirme eğitim programına katılmaktadır. Başarılı ve tecrübeli okul müdürleri, uzmanlar, meslek grupları, yerel otoriteler ve yükseköğretim kurumları Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Niteliklerin belirlenmesinde etkilidir. 2004’te yürürlüğe giren ve okul müdürlerinin niteliklerini belirleyen yasal düzenleme [Education (Head Teachers’

Qualifications) (England) Regulations 2003] NPQH sertifikası okul müdürü olmak için zorunlu kılınmıştır (NPQH, 2004). Bu eğitim programlarının konularından bazıları şunlardır (Balcı vd., 2007; akt. Turan vd., 2012: 67):

- Kaliteli eğitim,
- Yüksek standartlar,
- Çevreyle işbirliği,
- Kaynaklarının yönetimi,
- Etkili okul,
- Okul finansmanı,
- Liderlik,
- Karar verme,
- İletişim,
- Okul vizyonu ve misyonu,
- Stratejik hedefler.

Okullar İçin Eğitim ve Geliştirme Ajansı [Training and Development Agency for Schools (TDAS)] tarafından belirlenen ve İngiltere’de geçerli olan “Müdürler için Ulusal Standartlar”, bütün olarak okul müdürlerinin rolünü şu başlıklar altında tanımlamaktadır. (National Standards for Headteachers [NSH], 2004):

- Geleceği şekillendirme,
- Öğrenme ve öğretmeye liderlik etme,
- Bireysel ve grup çalışmasını geliştirme,
- Örgütü yönetme (managing),
- Hesap verebilirliği sağlama,
- Toplumu (iç ve dış) desteklemek.

Sürekli mesleki gelişme, okulun stratejik yönetim felsefesine dayanmalı, bu programların içeriği okul müdürlerinin rol ve sorumluluklarını kapsamalı ve pratik yönetim becerilerine dayanan basamakları esas almalıdır (Balcı ve Çınkır, 2002: 212). Ancak ülkemiz açısından okul yöneticilerinin seçimi ve mesleki uygulamalarına

yönelik standartlar henüz oluşturulamamıştır. Sürekli yönetmelik değişiklikleri ile verimli bir seçme ve atama süreci oluşturulamamıştır. İngiltere gibi ülkelerde ise meslek standartları okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel varsayımlar olarak uygulanmakta ve hizmet-içi eğitim ve sürekli mesleki gelişim eğitimleri ile okul müdürleri yetiştirilerek bu eğitimler ile mesleki öğrenme süreklileştirilmektedir. Ancak son zamanlarda sürekli mesleki gelişme programları, hizmet-içi eğitimin yerini almaya başlamıştır.

3.8.3. Ülkemizde Okul Yöneticiliği Mesleği ve Kariyer Evreleri

Eğitim yöneticiliğinin öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılarak meslekleşmesinin sağlanması, eğitim yönetiminin bir meslek olarak kabul edilmesi Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda tartışılmış ve başarılı öğretmenlere iki yıllık öğrenim veren Yönetim Enstitüsü veya Akademisi kurulması kararlaştırılmıştır. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda detaylı olarak eğitim yöneticiliğinin bir meslek kabul edilmesi, okul yöneticilerinin seçimine yönelik ölçütler getirilmesi, yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim aracılığıyla yetiştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Türk eğitim sisteminde 1998 yılına kadar okul yöneticileri, bakanlık tarafından, öğretmenler veya müdür yardımcıları arasından seçilerek atanan müdür adaylarının çoğunluğu okul yöneticiliği alanında yeterli öğrenim ve tecrübe sahibi olmadıkları için, teknik yöneticilik yetkisinin kullanılmasını zorlaştırmaktaydı (Taymaz, 1997: 28). Gelişmiş ülkelerde, okul yöneticiliği alanında eğitimin lisansüstü düzeyde uygulama gerçekleştirilirken Türkiye'de üniversitelerde Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans ve doktora programları aracılığıyla eğitim sistemine yönetici yetiştirmek amaçlandığı halde bakanlık lisansüstü eğitim yapmayı sadece tercih sebebi saymaktadır. Bakanlık ile üniversiteler arasındaki işbirliği eksikliğinden yönetici yetiştirmede üniversitelerin tecrübesinden yararlanılamamıştır. Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve okul yöneticiliğinin bir meslek olarak profesyonelleşmesi sürekli gözardı edilmesinin nedeni, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul yöneticisi yetiştirme ve atamadaki politikası olarak da görülebilir.

Şimşek (2004), Türkiye'de yönetici yetiştirme sorununu mevcut yönetim anlayışıyla sorguladığı makalesinde merkezi yönetim ve okul yöneticisi seçme ve yetiştirme uygulamaların nesnellikten uzak olması yüzünden yönetici yetiştirme tartışmalarından

sonuç alınamayacağını vurgulamaktadır. Okul yönetici seçme ve atamalarında nesnellik sağlanamazsa nitelikli hale gelmeyecektir.

Günümüzde okulların nitelikli ve başarılı olabilmesi için okul yöneticilerinin iyi yetiştirilmesi gerektiği ve okul yöneticiliğindeki problemler yüzünden yetenekli kişileri okul yöneticiliğine teşvik ve görevde tutmada zorluklar yaşandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin, eğitim standartlarını yakalayamaması, ücret olarak öğretmenlerden daha az alması, liderlik rolünü gerçekleştirmeyi olumsuz etkilemekte ve başarısızlık halinde görevden ya da bir alt göreve alınma ihtimali de baskı oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin bu zor koşullarda etkili olabilmeleri için motivasyona, desteğe, meslek öncesi hazırlık ve yetiştirilme ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir (Elma ve Çınkır, 2002: 134). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesini konu alan Türkiye’de ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma (Balcı, 1998: 435-448) sonuçlarına göre eğitim yönetimi hazırlama programı konuları genellikle araştırmacılar tarafından önemsendiği görülmektedir. Araştırmaya katılanların görüşlerine göre araştırmacının geliştirdiği önerilerden bazıları şunlardır:

- Okul yöneticileri için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin ciddiye alınması ve fonksiyonel olması gerekmektedir.
- Yükseköğretim eğitim yönetimi programlarının yenilenmesi gerekmektedir.
- Okul yönetici hizmet içi eğitim program konularının belirlenmesinde araştırma sonuçları önemsenmelidir.

Okul yöneticiliği mesleğindeki yıpranmaya rağmen, okul yöneticiliği eğitim sistemi içinde toplumsal değerini en fazla koruyan görev olarak değerlendirilmektedir (Açıkalm, 1995: 7). Okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilerek, eğitimin gelişmesi için yeni uygulamaların başlatılmasında ciddi bir öneri olarak incelenmesi gerekmektedir. Hesapçioğlu (1998: 97-10)’nun “Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü” adlı çalışmasına göre, yeni üretim anlayışı, öğrenen, kendini tanıyan, bağımsız ve yenilikçi bir eğitim örgütü oluşturmaktır. Bunun için okulu geliştirme gerekli olan plânlı ve sistematik süreçtir. Böylece okul kendisini topluma ‘öğrenen bir örgüt’ olarak var edecektir. Öğrenen bir örgütte yöneticilerin rolleri şu şekilde açıklanır; etkisiz okul yöneticileri arka plâna, birlikte çalışabilen yöneticiler ön plâna geçmektedir. Yöneticiler çalışanların öğrenim süreçlerini başlatan, yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortak amaçların gerçekleşmesi yönünde destekleyen,

denetleyen kişidir. Geleceğin eğitim örgütlerinde önemli olan iki faktör verimlilik ve yeniliktir. Bunun için eğitim yönetimi, kendisini iletişimsel bir süreç olarak algılamaktadır; bireyin, örgütün ve toplumun ihtiyaçlarını kabul ederek kendini geliştirir ve koordine eder (Hesapcıoğlu, 1988: 102).

Yeni yüzyılda başta eğitim olmak üzere pek çok alanda ülkemiz zorluk ve sorun yaşamaktadır. Eğitimde hedeflenen seviyeye ulaşılabilmesi için öncelikle eğitim yöneticilerinin alanlarına yönelik sorunları tespit etmeleri, doğru yorumlayarak çözüm üretecek yeterliliklere sahip olmaları için iyi yetiştirilmeleri çok önemlidir. Okul müdürleri bu yüzden mevzuat çerçevesindeki okul yönetim anlayışları ve uygulamaları yanında değişim sürecini anlamalı, uygulamalı ve yenilikçi anlayışla problem çözme yeteneğine sahip ve bilgiye erişebilen liderler olmaları gerekmektedir. Balcı (1988: 435-448), eğitim yönetimi araştırmalarının durumunu değerlendirdiği araştırmasında eğitim yönetimi araştırmalarındaki problemleri iki yaklaşım, anlayış ile sınıflandırmıştır;

1. Eğitim yöneticisinin davranışı, sebepleri ve etkileri,
2. Okulun örgütsel davranışı, etkenleri ve okulun etkileridir.

Bayraktar (2013) Türkiye’de eğitim yönetimi ve yöneticilerin yetiştirilmesi çalışmasında;

- Ülkemizde MEB ile üniversiteler arasında etkili bir işbirliği içinde eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, bilimsel bir temele dayanmalı,
- Eğitim yönetimi alanında bilginin üretilmesi ve değerlendirilmesi için kapsamlı çalışmalar yapılmalı,
- Eğitim yöneticisi adaylarının problem çözme, karar verme, işbirliği ortamı yönetmede yeterli hale getirilmeli,
- Lisansüstü eğitim yönetimi ve denetimi eğitiminin yasal bir çerçevede yaygınlaştırılması ve lisansüstü eğitime yönelik bir birimi oluşturulmalı,
- Eğitimsel-öğretimsel liderlik, öğrenen örgüt ve profesyonel öğrenme gibi yeni bilgi alanlarına önem verilmeli,
- MEB ve üniversitelerin işbirliği ile eğitim yönetimi politikalarına yön veren, işbirliğine dayalı bir örgütlenme modeli gerçekleştirilmeli,

- Okul müdürlerinin bireysel ve kurumsal ihtiyaçlarına göre mesleki gelişim programları geliştirilmeli,
- Eğitim yöneticileri, akademisyenler, milli eğitim bakanlığı uzmanları, öğretmenler ve sivil toplum kuruluşu yetkilileri eğitim programlarının geliştirilmesinde yer almalı,
- Hizmet öncesi ve hizmet-içi programların uluslararası standartları, Türkiye şartlarına uygun hale getirilmeli,
- Uzaktan eğitim yöneticisi yetiştirme programları ile etkili liderlik bilgi ve becerilerinin kazanılması için işbirliği ve gönüllü katılım teşvik edilmeli,
- Okul müdürlerinin tecrübe, sorun ve görüşlerini paylaşacakları; yeni yöntem ve teknikleri tartışacakları işbirliği, paylaşma ve yansıtma temelli oturumların yapılması,
- Okul müdürlerinin çevre ile iletişim ve etkileşim içine girmelerini sağlayacak, mesleki gelişimlerini hızlandıracak basın yayın ve bilişim araçlarının etkin kullanılması,
- Okulların sorumluluk ve hesap verirlilik düzeylerinin yükseltilmesi ve geliştirilmesinde desteklerin artırılması,
- Dünyada eğitim yöneticisi yetiştirme eğilimlerine uygun eğitim yöneticisi yetiştirme programlarında bir bütünlük sağlanması,
- Gelişmiş ülkelerdeki eğitim yönetimi alanındaki yaklaşım ve uygulamaların sürekli izlenmesi ve ülkemize uygulanabilirliğinin araştırılmasını önermektedir (Elma ve Çınkır, 2002: 130-144).

Okul yöneticilerine yönelik uluslararası girişimlerde yer almayan ülkemizde, bu girişimlerin sonuçlarından yola çıkarak yeni yaklaşımlar, öğrenme programları hedeflememesi eğitim liderlerinin yetişmesinde doğrudan etkili olmaktadır. OECD Eğitim Müdürlüğü tarafından “Okul Liderliğinin Geliştirilmesi Projesi”nde, Türkiye’de okul liderliğinin geliştirilememesinin nedenleri şöyle sıralanmıştır:

- Okulların özerkliğinin artırılmaması, okul yöneticilerine liderlik edebilme imkanı sunulmaması,
- Eğitim yöneticiliği kariyer basamaklarının belirlenmemesi,

- Yönetici yeterlikleri, görevde yükselme ve atama ölçütlerinin tanımlanmaması olarak açıklanmıştır. Türkiye’de “Eğitim Yöneticilerini Yetiştirme ve Geliştirme Programı”nın oluşturulmadığı ifade edilmektedir (OECD, 2009: 2).

Raporda ülkemizde eğitim yöneticiliği meslek olarak kabul edilmediği için kariyer basamakları da belirlenememekte ve okul yöneticiliği seçimi, yetiştirilmesi ve uygulama performansı olarak başarı gösterememektedir.

Okul yöneticisi yetiştirmede örnek bir başka ülke de Danimarka’dır. OECD girişimleri ile “Okul Liderliğini Geliştirme” (2009) projesine katılan Danimarka Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve okul kurulları önderliğinde ‘Liderlikte Ortaklık’ (Partnership on Leadership) projesi başlatmıştır. Bu proje kapsamında aşağıdaki girişimlerde bulunmuştur:

- Eğitim yönetimi kriterleri belirlemek,
- Öğretmenler için liderlik programları açmak,
- Liderlikte iyi örnekler kitapçığı hazırlamak,
- Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticileri için diplomalı kurslar ve liderlik yeterlikleri master programı tasarlamak,
- Tecrübeli yöneticilerden oluşan mentorluk takımları oluşturmak,
- Yönetici seçimine yönelik kitapçık hazırlamak,
- Görev yapmakta olan ve gelecekteki liderler için vizyoner seminerler düzenlemek projenin temel hedefleri haline getirilmiştir (Dalgıç, 2011: 93-94).

Okul yöneticilerine yönelik düzenlenen bu etkinlikler profesyonel öğrenme yaklaşımlarını belirleyen ve yönlendiren uygulamalardır. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme ihtiyacı hissetmelerini ve bu ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik girişimlerini belirlemektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel olmak üzere iki boyutlu bir araştırma modeli olan karma model ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelendiği bu çalışmada birden çok metodun kullanılması yoluyla hem araştırmanın güvenilirliğinin artırılması (Ekiz, 2003) hem de problemi farklı boyutlardan anlamlandırmak için hem nicel hem de nitel iki boyutlu araştırma modeli tercih edilerek yöntemler arası üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı çalışmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmasını ifade eder (Boyd, 2000). Temel amacı geçerliği daha yüksek bulgulara ulaşmak olan üçgenleme hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılabilmektedir.

Üçgenleme yönteminde amaç geçerliği daha yüksek bulgulara ulaşmaktır. Bu amaçla aynı konunun araştırılmasında birden fazla araştırma tekniği kullanılmaktadır. Üçgenleme hem nicel hem nitel araştırmalarda kullanılabilir (Bakioğlu, Sılay ve Kurnaz, 2005).

Araştırmada farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini incelemek için ilk bölümde nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli tercih edilmiştir. Bu yöntem bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını sağlayan çalışmalardan oluşur (Büyüköztürk vd., 2008: 14). Araştırmada nicel yöntemlerin yanında araştırılan konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek ve aynı araştırma sorusuna ait farklı nitelikteki verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasına ve doğrulanmasına imkan vermesi bakımından nitel yöntem (Patton, 1987: 111) ile veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir.

Sosyal olgular ve olaylar gerçekleştiği ortamlardan bağımsız olmazlar ve sürekli değişim geçirirler (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 52). Nitel araştırma soruları, araştırma konusunda daha önce gerçekleştirilmiş çalışmalar ve literatürü kapsayacak şekilde

hazırlanmıştır. Beş okul yöneticisi ile ön görüşmeler yapılmış, kapsam geçerliliğini tespit etmek için 10 akademisyen ve dil bilgisi açısından değerlendirmek üzere 2 dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Araştırma konusunda zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107) tekniği kullanılarak belirlenen okul yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde de farklılıkların) var olduğunu belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 109). Görüşmelerden elde edilen veriler ışığında görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Bu başlık altında nicel ve nitel araştırmada yapılan çalışmalar; görüşme sorularının ve ölçek formunun oluşturulması, örneklem ve çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin analizi ve yorumlanması konuları yer almaktadır.

4.1.1. Nicel Araştırma Modeli

Araştırmanın birinci aşamasında nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel araştırmada tarama modelinden ilişkisel tarama yaklaşımı ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılırken, korelasyon ve karşılaştırma yoluyla bulguların açıklanması yoluna gidilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2015: 89).

Nicel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği (OYPÖD)” kullanılmıştır. Bu ölçek; literatürün taranması, nitel bulguların dikkate alınması ve uzman görüşlerine başvurulmak suretiyle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyleri, .01, .05 ve .001 olarak kabul edilmiştir.

4.1.1.1. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği (OYPÖD)

4.1.1.1.1. Ölçek Geliştirme Süreci

“Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği”; 41 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek; 5’li Likert olup “Tamamen Katılıyorum” (5),

“Katılıyorum” (4), “Kararsızım” (3), “Katılıyorum” (2), “Tamamen Katılmıyorum” (1) şeklinde derecelendirmiştir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41 iken en yüksek puan 205’tir. Katılımcı okul yöneticisinin ölçekten aldığı puan yüksekliği profesyonel öğrenme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler olumlu puanlanmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği’ni geliştirmek için iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada geliştirilecek olan nicel ölçme aracına kaynaklık etmesi için 7 okul yöneticisi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye dahil edilen katılımcılar, amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik tekniği ile belirlenmiştir. Patton’a (1987) göre de amaçlı örnekleme yöntemine maksimum çeşitlilik örnekleme denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 88).

Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu ilgili literatürden hareketle hazırlanmış; dil ve içerik geçerliliğinin değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Derinlemesine görüşmeler ile toplanan veriler; nitel araştırma teknikleri doğrultusunda incelenerek içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi sonucu ulaşılan kategori ve temalardan ve ilgili literatürden hareketle nicel ölçme aracında kullanılacak maddeler için madde havuzu oluşturulmuştur.

Profesyonel öğrenme düzeyi tanımlama ve belirleme sürecinde literatürde yer alan profesyonel öğrenme, profesyonel gelişme, mesleki öğrenme, profesyonel öğrenme ve liderlik incelenmiştir (Cameron, 2013:377-397; Bickmore, 2012: 95–112; Doecke, vd., 2008; Mocakler & Gruondwater-Smith, 2015:603-614; Blase&Blase, 2000; Mulcahy, 2012; Wells, 2014:488-504; Zepeda, 2016; Mayer, 2011; Spillane, 2009; Dowling, 2015; Notmann, vd., 2009; L. Moos vd., (edt.), 2011:55-71; UNESCO, 2012; Admiraal, vd., 2015; Campell, vd., 2013: 209–222; Cole, 2008; Kerr, vd., 2009; Jurasaitė-Harbison & Lesley A. 2013:1-23; King, 2011:149-155; OECD, 2016; Opfer, 2011; AITSL, 2012; Darling-Hammond, vd., 2007; Wilson and Xue, 2013: 799-819; Final Etuce, 2012; Hallinger, 2009; Hallinger, 2011:125-142; Cole, 2005 ve 2006; Fahey, 2011).

Nicel ölçme aracı taslağı 6 uzmanla birlikte aynı ortamda yüz yüze her maddesi tek tek kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmiş ve önceden oluşturulan madde havuzundan seçilen 58 ifade ile ölçek formunun ilk hali ortaya çıkmıştır.

Tablo 8’de Ölçek aracı geliştirme sürecinde görüşülen uzmanlara ait demografik durum gösterilmiştir.

Tablo 8. Ölçme Aracı Geliştirme Uzman Demografik Durum

Sıra	Cinsiyet	Kıdem	Mesleği	Öğrenim Düzeyi	Unvan	Branş
1	Erkek	11	Öğretmen	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	Eğitim Ekonomisi Planlaması ve Politikası
2	Erkek	6	Akademisyen	Lisansüstü	Araştırma Görevlisi	Eğitim Ekonomisi Planlaması ve Politikası
3	Kadın	13	Uzman	Lisansüstü	MEB Proje Koordinatörü	Eğitim Ekonomisi Planlaması ve Politikası
4	Erkek	13	Akademisyen	Lisansüstü	Yardımcı Doçent	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
5	Erkek	15	Akademisyen	Lisansüstü	Yardımcı Doçent	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
6	Kadın	12	Uzman	Lisansüstü	MEB Ar-Ge Birimi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İkinci aşamada ise hazırlanan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak üzere ölçek 311 okul yöneticisine uygulanmış ve faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi için en az 300 (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 206), madde sayısının 5 ile 10 katı (MacCalum, Widaman, Zhang ve Hong, 1999; akt. Erkuş, 2014: 99) veya %27’lik alt ve üst grup analizi için 100, tercihen 200 kişilik örneklem büyüklüğü (Baykul, 2015: 320) önerilmektedir.

4.1.1.1.2. Geçerlik Çalışması

Geçerlik, ölçeğin uygulandığı alanda ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçmesidir (Büyüköztürk, 2012: 116-167; Karasar, 2014: 151; Punch, 2011: 97). Geçerliği sağlamak için öğrenme ve profesyonel öğrenme ile ilgili literatür taranarak profesyonel öğrenmeye kavramsal bir tanım getirilmiş, profesyonel öğrenme ile ilgili görüş alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman ve farklı kademe okul yöneticilerinin görüşleri alınarak, kuramsal çalışmalar incelenmiştir.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi (OYPÖD) ile toplanan verileri analiz etmeden önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığını ve hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Tablo 9.'da normallik analizi ve betimsel değerler verilmiştir.

Tablo 9. Ölçeği Betimsel İstatistik Değerleri

	Değerler
Frekans	311
Aritmetik Ortalama	4,3793
Standart Sapma	,55451
En küçük puan	1,00
En yüksek puan	5,00
Ranj	4,00
Çarpıklık	-3,051
Basıklık	14,781
Ortanca	,54
Kolmogrov Smirnov	.129
p	.000
Shapiro-Wilk	.748
p	.000

Tablo 9. incelendiğinde Kolmogrov-Smirnov (.000 ve $p < .05$) ve Shapiro-Wilk (.000 ve $p < .05$) değerleri anlamlı olduğundan, basıklık (14,781) ve çarpıklık (-3,051) değerleri ± 1 sınırları içinde olmadığından dolayı, puanların normal dağılım göstermediği görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012: 16). Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda, parametrik olmayan alternatif testlerden ilişkisiz iki örneklem için Mann Whitney U Testi ve ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H Testi yapılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 145). Bu nedenle veriler analiz edilirken Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) geçilmiş ve ölçeğin uygulaması sonrasında örneklem büyüklüğünün yeterliğini (sampling adequacy) denetlemek ve faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna karar verebilmek için KMO ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. ,50 ile ,70 arasında yer alan KMO değeri normal; ,70 ile ,80 arasındaki değer iyi, ,80 ile ,90 arasındaki değer çok iyi ve ,90'ın üzerindeki değer ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Field, 2005). KMO değeri 0.80'in üstünde ise örneklemden elde edilen verinin yeterliği, çok iyi olarak kabul edilir (Tavşancıl, 2002:

50). Ayrıca Bartlett's Küresellik Testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli/uygun ve korelasyon matrisinin uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Büyüköztürk (2012)'e göre de verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .60'dan yüksek ve Bartlett Küresellik Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir.

Tablo 9'de Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği'nin Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. OYPÖD Ölçeği'nin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri

Kaiser – Meyer – Olkin Örneklem Yeterliliği (KMO)		.970
	Ki-Kare Değeri	9907.991
Bartlett's Test of Sphericity	S. Değeri	820
	p.	.000

Tablo 10'da görüldüğü üzere ölçeğin (taslak) KMO değeri $KMO=.970$, Bartlett's değeri= 9907.99 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun olduğunu ve oluşan faktöriyel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini ifade eden maddeler örnekleme oluşturan okul yöneticilerine göre farklı algılanmakta ve örneklem farklı profesyonel öğrenme düzeyinde bulunan okul yöneticilerinden oluşmaktadır (Özdamar, 2016: 129). Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizine uygunluğu görülmektedir.

AFA, aynı özelliği ölçen çok sayıdaki madde arasından birbiri ile ilişkili maddeleri bir araya getirerek, değişken sayılarını azaltarak, yeni, anlamlı ve az sayıda boyut (faktör) bulmayı (Büyüköztürk, vd., 2012: 123), ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt bulmayı hedefleyen (Çokluk vd., 2012: 177), yapısal teorileri test etmek için kullanılan çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir (Baykul, 2015: 388). Faktör analizinde özdeğeri 1 veya 1'den daha büyük olan faktörler analize alınır (Büyüköztürk, 2012: 123).

Ölçeğin (taslak) ilk analizinde faktörlerin aldıkları özdeğer ve açıkladıkları varyans miktarı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. OYPÖD Ölçeği İlk Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyansları

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	29,755	51,302	51,302
2	2,316	3,994	55,295
3	1,637	2,823	58,118
4	1,424	2,455	60,573
5	1,262	2,177	62,750
6	1,112	1,917	64,666

Tablo 11’de görüleceği üzere özdeğeri 1’den büyük 6 faktör belirlenmiştir. 6 faktör, toplam varyansın %64,66’sını açıklamaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 29,75 ve açıkladığı varyans miktarı % 51,30’dur.

Faktör analizi yapılırken madde yüklerinin .30 veya üstü değer alması, maddelerin birden fazla faktöre girmemesi, birden fazla faktöre giren maddelerin madde yükleri arasında en .10 fark olması gerektiği önerilmektedir (Tavşancıl, 2002: 50). Ölçeğe son halini vermek için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizinde sırayla şu işlemler takip edilmiştir: Madde yükü .30’un altındaki maddeler ve madde yükleri birbirine .10 veya daha yakın olan maddeler çıkarılmıştır. Madde yükü .30’un altındaki maddeler çıkarılırken ilk önce en düşük madde yükü olan madde çıkarılmış, her defasında analiz yenilenerek diğer maddelerdeki yükler tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Yapılan analizde sırayla 4, 7, 8, 13, 17, 19, 23, 24, 25, 28, 43, 45, 49, 51, 54, 57, 58 tek tek çıkarılmış, her defasında analiz yenilenmiştir. Maddeler çok boyutlu olduğundan, madde çıkarma işleminde, maddeler tek tek analiz dışı bırakılmalıdır. Çünkü daha önce belirgin olarak bir faktörde görünen madde, madde yükü en düşük olan maddenin çıkarılması ile diğer faktörlere yük vermeye başlar ve madde yükünde değişim olur (Çokluk vd., 2012: 223).

Ölçeğin faktör sayısının belirlenebilmesi için açıklanan varyans oranı tespit edilmiş ve ölçeğin beş faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri ve açıkladıkları varyans oranı Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. OYPÖD Ölçeği Son Analiz Özdeğerleri ve Açıkladığı Varyans

Faktör	Özdeğer	Varyans	Kümülatif
1	21,108	51,483	51,483
2	2,018	4,921	56,404
3	1,335	3,255	59,660
4	1,223	2,982	62,642
5	1,012	2,468	65,110

Tablo 12’de görüldüğü üzere gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde ölçek maddelerinin 5 faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Oluşan beş faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı %65,11’dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 51,49, ikinci faktör için %4,93, üçüncü faktör için % 3,26, dördüncü faktör için, %2,99 ve beşinci faktör için %2,47 olarak belirlenmiştir. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesinin incelenmesini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek faktörlerinin altında yer alan maddeler ve maddelere ait yük değerleri Tablo 13.’te gösterilmektedir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği’nin Faktör Madde Yükleri

Madde	1	2	3	4	5
16	,654				
18	,587				
27	,484				
29	,601				
30	,550				
31	,634				
32	,661				
33	,624				
34	,721				
35	,680				
36	,688				
37	,661				
38	,731				
39	,705				
40	,778				

41	,752				
42	,695				
47	,571				
50	,495				
52	,616				
53	,602				
5	,580				
6	,706				
9	,571				
10	,624				
11	,571				
12	,724				
22	,539				
26	,529				
44	,565				
56	,537				
1		,673			
2		,662			
3		,617			
14			,650		
15			,702		
20			,542		
21			,589		
46				,549	
48				,772	
55				,658	
Açıklanan toplam varyans	%51,49	%4,93	%3,26	%2,99	%2,47

Tablo 13'te görüldüğü üzere son analiz sonucunda ölçekte 41 madde kaldığı görülmektedir. Varimax döndürme analizine göre, birden fazla faktörde 0.1'den daha az bir farkla yer alan maddeye rastlanmamıştır (Büyüköztürk, 2012: 125). Ölçeğin birinci faktör madde yük değerleri .49 ile .75, ikinci faktör .53 ile .71, üçüncü faktör .62 ile .67, dördüncü faktör .54 ile .70, beşinci faktör .55 ile .77 arasında değişmektedir. Kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Özdamar'a (2016: 48) göre iki ve daha fazla alt boyuta sahip ölçeğin her bir boyutun maddeleri kendi aralarında $r > .25$, $p < .05$ düzeyinde ilişki içermelidir.

Ölçeğin faktör analizi yapılırken madde yüklerinin .30 veya üstü değer alması, maddelerin birden fazla maddelere girmemesi, birden fazla faktöre giren maddelerin

madde yükleri arasında en fazla .10 fark olması gerektiği önerilmektedir (Çokluk vd., 2012:233; Tavşancıl, 2002:50). Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak elde edilen sonuçlara bakıldığında hiçbir maddenin içinde bulunduğu faktörden 0,30'un altında yük almadığı saptanmıştır. Dik döndürme yaklaşımlarından olan Varimax yöntemi, değişken sayısını azaltarak en az maddeyle en fazla bilgiyi toplayacak bir ölçme aracı geliştirme amacıyla kullanılmaktadır (Can, 2013). Öte yandan birden fazla faktörden 0,30'un üzerinde değer alan maddeler en yüksek yükü aldıkları faktör içinde değerlendirilmişlerdir. Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayıları Tablo 12'de sunulmuştur. Faktör analizi sonucunda 58 maddeden oluşan taslak ölçeğin 17 maddesi değerlendirme dışında kalarak 41 maddeye düşmüştür. Bununla birlikte beş faktör ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ise 1. Faktör altında 21 madde, 2. Faktör altında 10 madde, 3. Faktör altında 3 madde, 4. Faktör altında 4 madde ve 5. Faktör altında ise 3 madde yer almıştır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde belirlenen alt boyutlar ve boyutlardan yük alan maddelere ait sayı ve numaralar Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Faktör Analizi Sonucunda Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Maddeler Numarası
1. Faktör	21 Madde	34, 35, 42, 36, 33, 32, 31, 47, 41, 40, 37, 38, 39, 30, 16, 18, 27, 29, 50, 52, 53.
2. Faktör	10 Madde	5, 6, 10, 11, 12, 22, 26, 44, 56
3. Faktör	3 Madde	1, 2, 3
4. Faktör	4 Madde	14, 15, 20, 21
5. Faktör	3 Madde	46, 48, 55

Tablo 14'te görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 21 maddeden (16, 18, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 50, 52, 53. maddeler); ikinci faktör 10 maddeden (5, 6, 9, 10, 11, 12, 22, 26, 44, 56. maddeler); üçüncü faktör 3

maddeden (1, 2, 3. Maddeler); dördüncü faktör 4 maddeden (14, 15, 20, 21. Maddeler); beşinci faktör 3 maddeden (46, 48, 55. Maddeler) oluşmaktadır.

Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörler belirlenir. Ortaya çıkan faktörlerin adlandırılması ve yorumu kuramsal beklentilere ve birikime dayalı olarak ve fenomene özgü biçimde yapılır (Özdamar, 2016: 52). Bu bağlamda birinci alt boyuta giren maddeler öğrenilen bilgi ve tecrübeyi kişisel ve profesyonel gelişime çevirmeye ilişkin maddeler içerdiği için “*kişisel ve profesyonel gelişim*” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. İkinci alt boyuta giren maddeler birlikte öğrenme ortamı ile ilgili maddeler içerdiğinden “*öğrenme kültürü*” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü alt boyuta giren maddeler okul yöneticilerinin okul öğrenme iklimi oluşturması ile ilgili maddeler içerdiğinden “*okul iklimi*” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü alt boyuta giren maddeler ise öğrenmede karşılıklı güvenin önemi ile ilgili maddeler içerdiğinden dolayı “*güven*” alt boyutu olarak; beşinci alt boyuta giren maddeler ise öğrenmede meslektaş rolünü açıkladığından dolayı “*meslektaştan öğrenme*” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Belirlenen alt boyutlara ait örnek maddeler aşağıda belirtilmiştir:

1. Kişisel Öğrenme ve Profesyonel Gelişim: “*Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim*”.
2. Öğrenme Kültürü: “*Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum*”.
3. Okul İklimi: “*Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum*”.
4. Güven: “*Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim*”.
5. Meslektaştan Öğrenme: “*Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım*”.

Ölçeğin tamamının ise “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği (OYPÖD)” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir.

4.1.1.1.3. Güvenirlilik

Açımlayıcı faktör analizinden sonra ise güvenirlilik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Bir ölçme aracının güvenirliliğini belirlemenin birçok yolu bulunmaktadır. Likert tipi ölçeklerde öncelikle iç tutarlılığın elde edilmesi gerekmektedir. Likert tipi bir ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için sıklıkla Cronbach’s Alpha güvenirlilik ölçütü kullanılmaktadır. Özgüven’e (1999) göre Cronbach Alpha

güvenirlilik katsayısı ölçek içinde bulunan maddelerin homojenliğinin bir ölçüsü olup, Alpha katsayısı yükseldikçe ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu varsayılabilir. Öte yandan Cronbach Alpha katsayısının ,70 ve üzerinde olması durumunda ölçme aracının araştırmalarda kullanılabilmesini belirtmektedir (Tavşancıl: 2002; Büyüköztürk: 2008). Baykul (2015: 143)'a göre ise bu katsayının mümkün olduğunca 1'e yakın olması gerekmektedir. Ölçek üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeğine İlişkin Tutarlık Katsayıları İstatistik Sonuçları

Ölçme Aracı	Cronbach Alpha
OYPÖD	,975
Kişisel Gelişim ve Profesyonel Öğrenme	,969
Öğrenme Kültürü	,914
Okul İklimi	,861
Güven	,818
Meslektaştan Öğrenme	,767

Tablo 15 incelendiğinde, toplam ölçeğin Cronbach Alpha değerinin .97, *kişisel gelişim ve profesyonel öğrenme* alt boyutuna ilişkin değer .96, *öğrenme kültürü* alt boyutuna ilişkin değer .91, *okul iklimi* alt boyutuna ilişkin değer .86, *güven* alt boyutuna ilişkin değer .81 ve *meslektaştan öğrenme* alt boyutuna ilişkin değer .76 olduğu görülmektedir. Bu değerlerden hareketle ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir.

Elde edilen ölçeğin her bir maddesinin benzer davranışlar örnekleyip örneklemediğini tespit etmek amacıyla yapılan madde analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçek Maddeleri, Madde Toplam Korelasyonu

Ölçek Maddeleri	Madde Toplam Korelasyonu
1. Bilgilerimi öğrenmek için paylaşıyorum.	.684
2. Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum	.746
3. Öğretim programları değişikliklerini takip ederim.	.706
4. Okulun başarısı için işbirliğine yönelik araştırmalar yaparım.	.708
5. Okulumda öğretmenler arası iletişim için çaba sarf ederim.	.607
6. Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim.	.705
7. Profesyonel gelişimim için süreli yayınları takip ederim	.675
8. İhtiyaç sebebiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanırım.	.667
9. Öğrendiklerimi paylaşma konusunda çevremdekilere güven veririm.	.604
10. Çalışanların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlerim.	.664
11. Bilgimi temel bir değer olarak kabul ederim.	.657
12. Kişisel gelişimim için teknolojik gelişmeleri takip ederim.	.728
13. Okul yöneticisi olarak yeni beceriler kazanmada kendime güvenirim.	.717
14. Mesleki gelişimin kişisel gelişime bağlı olduğuna inanırım.	.607
15. Okulumda profesyonel öğrenmeye yönelik faaliyetler düzenlerim.	.630
16. Mesleki alandaki eksikliklerimi tespit ederim.	.678
17. Sorunları çözmeye tecrübelerimi kullanırım.	.633
18. Okul yöneticiliği ile ilgili mevzuatı takip ederim.	.744
19. Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için ödüllendiririm.	.728
20. Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim.	.580
21. Yöneticiliği öğrenmede gözlem yaparım.	.699
22. Profesyonel gelişimim için farklı öğrenme yolları ararım.	.753
23. Başarılı bir okul yöneticisi olmak için çalışırım.	.721
24. Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum.	.778
25. Okul yöneticisi arkadaşlarımdan uygulamalarımı değerlendirmelerini isterim	.719
26. Okul ortamında araştırma ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlarım.	.706
27. Bana danışan okul yöneticilerine her konuda yol gösteririm.	.735
28. Çevremde duygu ve düşüncelerimi aktaracağım bir danışman ararım.	.728
29. Öğretmenlerle işbirliği yapmak için öğrenme etkinliklerine katılırım.	.738
30. Yöneticilikte öğretmenleri etkilemek için öğrenme fırsatları sunarım.	.767
31. Yenilikleri paylaşmak için okulumda değerlendirme toplantıları yaparım.	.789
32. Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını takip ederim.	.695
33. Okul çevresinden okul ile ilgili almış olduğum görüşleri güvenle uygularım.	.560
34. Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım.	.664
35. Öğrenmeye açık bir yönetici olmaya çalışırım.	.736
36. Okul paydaşlarıyla paylaşım toplantıları yaparım.	.515
37. Okul ortamında profesyonel öğrenme engellerine yönelik önlem alırım.	.728
38. Mesleki yeterliliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.	.764
39. Çevremdeki okul yöneticileriyle uygulamalarımı güvenle paylaşıyorum.	.768
40. Öğrenmek için uygulamalarımı sorgularım.	.643
41. Kendimi farklı açılardan geliştirmek için empati kurarım.	.680

Tablo 16'daki madde toplam korelasyon analizleri incelendiğinde, en düşük değer .515, en yüksek değer ise .789 olduğu görülmektedir. Can'a (2013) göre, düzeltilmiş madde toplam korelasyonu katsayısı .30 ve üzerinde olan maddeler, iyi maddeler olarak değerlendirilebilir.

Tablo 17'de ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için yapılmış olan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon

		Kişisel Gelişim ve Profesyonel Öğrenme	Okul (Öğrenme) Kültürü	Okul İklimi	Güven	Meslektaştan Öğrenme
Okul (Öğrenme) Kültürü	r	,772**	1			
	p	,000				
	N	311	311			
Okul İklimi	r	,739**	,729**	1		
	p	,000	,000			
	N	311	311	311		
Güven	r	,734**	,698**	,653**	1	
	p	,000	,000	,000		
	N	311	311	311	311	
Meslektaştan Öğrenme	r	,651**	,633**	,531**	,602**	1
	p	,000	,000	,000	,000	
	N	311	311	311	311	311
Toplam Puan	r	,963**	,893**	,812**	,818**	,737**
	p	,000	,000	,000	,000	,000
	N	311	311	311	311	311

Tablo 17'de görüldüğü üzere ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu anlamlılıklar tüm düzeyler arasında $p < ,001$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu bulgular, ölçeğin tüm alt boyutlarının aynı yapıyı ölçtüklerini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında son olarak üst ve alt %27'lik gruplar arasında Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmaktadır (Baykul, 2015: 320). Söz konusu teste ilişkin sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ort	ss	t	sd	p
Kişisel Gelişim ve Profesyonel Öğrenme	Alt	84	79,97	15,82	-13,23	166	0.00
	Üst	84	103,02	2,11			
Öğrenme Kültürü	Alt	84	35,91	7,02	-13,69	166	0.00
	Üst	84	47,03	2,44			
Okul İklimi	Alt	84	11,82	2,80	-8,71	166	0.00
	Üst	84	14,59	,80			
Güven	Alt	84	15,02	3,24	-10,25	166	0.00
	Üst	84	18,91	1,24			
Meslektaştan Öğrenme	Alt	84	10,42	2,43	-12,69	166	0.00
	Üst	84	14,04	,99			
Toplam puan	Alt	84	153,16	28,86	-13,93	166	0.00
	Üst	84	197,61	4,69			

Tablo 18 incelendiğinde, % 27'lik alt ve %27'lik üst grupları arasında hem alt ölçek puanları hem de toplam ölçek puanları arasında anlamlı ($p < .01$) düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın üst %27'lik grup lehine olduğu tespit edilmiştir. Ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanların, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edildiği söylenebilir.

4.1.1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini temsil ettiği inanan İstanbul ili Beylikdüzü, Büyükçekmece, Avcılar, Esenyurt, Küçükçekmece ve Silivri ilçelerindeki okullarda görevli 600 okul yöneticisine ölçek formları elden teslim edilmiştir. Araştırmacı kendisine verilen randevu saatlerinde ölçek formlarını okul yöneticilerinden teslim almıştır. Bu metot ile toplanan ölçeğin sayısı 520'dir. Bu uygulama, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülmüştür. Toplanan ölçeklerden 471 tanesi geçerli kabul edilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemek için hata oranı %5, güven seviyesi %95 kabul edilmiş ve örneklem büyüklüğü 339 hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012: 95; Karasar, 2014: 124). Araştırmaya katılan ve geçerli sayılan 471 yönetici sayısının örneklem büyüklüğü için yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmanın nicel örneklem grubunun demografik bilgileri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Katılımcıların demografik özellikleri

Özellik	f	%
Cinsiyet		
Kadın	110	%23,35
Erkek	361	%76,65
Medeni Durumu		
Evli	404	%85,77
Bekâr	67	%14,23
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	163	%34,60
Kültür Dersleri	171	%37,58
Meslek Dersi	137	%27,82
Görev		
Müdür	215	%45,64
Müdür Yardımcısı	256	%54,36
Okul Türü		
İlkokul	194	%41,18
Ortaokul	138	%29,29
Lise	139	%29,53
Eğitim Düzeyi		
Lisans	276	%58,59
Lisansüstü	195	%41,41
Öğretmenlikteki Süre		
0 – 5 Yıl	12	%2,54
6 – 10 Yıl	61	%12,95
11- 15 Yıl	123	%26,11
16 – 20 Yıl	122	%25,90
20 – 25 Yıl	64	%13,58
26 Yıl ve Üstü	89	%18,51
Yöneticilik kıdemi		
1 – 3 Yıl	167	%35,45
4 – 6 Yıl	106	%22,50
7 – 9 Yıl	87	%18,47
10 ve üstü	111	%23,58
Okul Öğrenci Mevcudu		
1 – 500	82	%17,40
501 – 1000	178	%37,79
1001 – 1500	145	%30,78
1501 – 2000	48	%10,19
2001 ve üstü	18	%3,84
Hizmet-içi Eğitim		
Yönetim	102	%21,65
Öğretim	54	%11,46
Her İkisi	291	%61,78
Hiçbiri	24	%5,09
Toplam	471	%100

Tablo 19'daki farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların demografik özellikleri değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan okul yöneticilerinin % 23,35'i (110) kadın, % 76,65'i (361) erkektir. Yöneticilerin medeni durumlarına bakıldığında % 85,77'si (404) evli, % 14,23'ü (67) bekârdır. Branş dağılımına bakıldığında % 34,60'ının (163) sınıf öğretmenliği, % 36,30'unun (171) kültür dersleri, % 29,10'unun (137) meslek dersi branşında görev yaptığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin % 45,65'inin (215) müdür, % 54,35'inin (256) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Okul yöneticilerin görev yaptığı okul türü dağılımına göre % 41,20'sinin (194) ilkokul, % 29,30'unun (138) ortaokul, % 29,50'sinin (139) lisede görev yapmaktadır. Yöneticilerin 276'sı lisans, 195'i lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Yöneticilerin öğretmenlik mesleğindeki kıdem yıllarına bakıldığında 0-5 yıl kıdeme sahip yöneticilerin % 2,55 (12); 6-10 yıl kıdeme sahip yöneticilerin % 12,95 (61); 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticilerin % 26,10 (123); 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin % 25,90 (122); 20-25 yıl kıdeme sahip yöneticilerin % 13,59 (64); 26 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticilerin % 18,91 (89) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin okul yöneticiliğindeki sürelerine bakıldığında 1-3 yıl kıdeme sahip % 35,45 (167) yönetici, 4-6 yıl kıdeme sahip % 22,50 (106) yönetici, 7-9 yıl kıdeme sahip % 18,47 (87) yönetici, 10 ve üstü yıl kıdeme sahip % 23,56 (111) yönetici olduğu görülmektedir. Okul öğrenci mevcuduna bakıldığında yöneticilerin % 17,42'si (82) 1-500 öğrenci mevcutlu, % 37,80'i (178) 501-1000 öğrenci mevcutlu, % 30,78'i (145) 1001-1500 öğrenci mevcutlu, % 10,20'si (48) 1501-2000 öğrenci mevcutlu, % 3,8'i (18) 2001 ve üstü öğrenci mevcutlu okulda görev yapmaktadır. Yöneticilerin öğrenme konusunda almış oldukları hizmet-içi eğitime bakıldığında % 21,66'sının (102) yönetim, % 11,46'sının (54) öğretim, % 61,78'inin (291) her kisini ve % 5,10'unun (24) hiçbir hizmet-içi eğitim almadığı görülmektedir.

4.1.1.3. Nicel Verilerin Toplanması

Geliştirilen OYPÖD ölçme aracı ile verilerin toplanmasında sanal ortandan faydalanılmıştır. Bu amaçla evreni temsil ettiği düşünülen altı ilçede farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerine kısa mesaj ile ölçme aracının bağlantısı iletilmiştir. Bununla birlikte ölçme aracı araştırmacı tarafından elden okul yöneticilerine ulaştırılmış ve uygulanmıştır. Toplam 600 okul yöneticisine ölçme aracı

ulaştırılmış, 520'si ölçme aracını yanıtlamış ve bunun 471'i değerlendirmeye uygun bulunmuştur.

4.1.1.4. Nicel Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümündeki “Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmanın konusu hakkında görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, branş, öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi, okul öğrenci mevcudu, hizmet-içi eğitim alması, eğitim düzeyi ve yöneticilik görevine ait sorulara verilen cevapların analizinde SPSS paket programı kullanılarak, değerler yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Daha sonra gruplandırılmış değişkenler, bu grupların içerisinde normal dağılım özelliği ($N \leq 30$) göstermeyen gruplar için Non- Parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin farklı kariyer evrelerine göre profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesi ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların, cinsiyet, öğrenim düzeyi, medeni durum, okul öğrenci mevcudu, branş, öğretmenlik kıdemi, yöneticilik kıdemi ve hizmet-içi eğitim değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Non-Parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesi ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların, meslekî yöneticilik kıdemi, öğretmenlik kıdemi, görev yapmakta oldukları okul türü, öğrenci mevcudu, eğitim seviyesi, hizmet içi eğitim değişkenlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere Non-Parametrik Kruskal Wallis- H testi kullanılmıştır. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinde Mann Whitney-U testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2006: 162). Buna göre Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı bulunan farklılıklarda, farklılıkların kaynaklarını belirlemek üzere Non-Mann Whitney-U kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ kabul edilmiştir, anlamlılık düzeyine ulaşmayan verilerin tablolarına yer verilmemiştir.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinin incelenmesi için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere faktör analizinin ilk aşamasında KMO ve Barlett testi uygulanmıştır. Daha sonra da Varimax Rotated yöntemi ile ölçeğin alt boyutlarının özdeğerleri, açıkladıkları varyans oranları ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Faktör yükleri esas alınarak her maddenin girdiği alt boyutlar bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin analizinde iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik esas alınarak her bir maddenin varyanslarına dayalı olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı bulunmuştur.

Cronbach-Alfa katsayısı, iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı olarak da kabul edilir. Cronbach güvenilirlik katsayısı bir ölçekte bulunan maddelerin tutarlılığı ve söz konusu fenomeni ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşup oluşmadığı hakkında bilgi verir (Tezbaşaran, 2008: 48; akt. Özgenel, M. 2017: 178). Ölçeğin alt boyutlarının yüksek derecede ($0.76 \leq a < 0.96$) güvenilir ve genel güvenilirliğin de yüksek derecede ($0.76 \leq a < 0.97$) güvenilir olduğu görülmüştür. Ölçeklerde kullanılan 5’li likert seçeneklerin puanlanmasında kullanılan puan sınırları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

4.1.2. Nitel Araştırma Modeli

Bu başlık altında nitel verilerin toplanması, çalışma grubu ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

4.1.2.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel yöntem bölümünde farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme yaklaşımlarını tespit etmek için görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Punch (2005)’a göre görüşme nitel araştırmada temel veri toplama araçlarından birisidir. Görüşme formunun geliştirilmesi geniş bir literatür taraması ile

katılımcıların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceklerini sağlayacak nitelikte beş ana ve on alt sorudan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşme yönteminden daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar ve görüşmeciye iletir. Bununla birlikte araştırmacı görüşmenin gidişatına göre görüşme formunda bulunmayan sorularla görüşmenin akışını değiştirebilir ve katılımcının cevaplarını ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir tekniktir. (Ekiz, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak iki eğitim yönetimi ve denetimi uzmanına, bir rehberlik ve psikolojik danışma uzmanına, bir eğitim ekonomisi ve planlaması uzmanına ve ölçme değerlendirme sunulmuştur. Uzmanlara ait demografik bilgiler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Uzman Demografik Durum

Sıra	Cinsiyet	Kıdem	Mesleği	Öğrenim Düzeyi	Unvan	Branş
1	Erkek	11	Öğretmen	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	PDR
2	Erkek	16	Akademisyen	Lisansüstü	Araştırma Görevlisi	Ölçme ve Değerlendirme
3	Erkek	15	Akademisyen	Lisansüstü	Yardımcı Doçent	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
4	Kadın	12	Uzman	Lisansüstü	MEB Ar-Ge Birimi	Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Beş yönetici ile pilot görüşmeler yapılarak amaca uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Görüşmeler sonucunda eksik ve karşılıksız kalan sorular yeniden düzenlenerek uzman görüşlerinden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

4.1.2.2. Nitel Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmaya gönüllü olarak katılan farklı kademedeki okul yöneticilerinin her birinin içinde buldukları kariyer evresi esas alınmıştır. Bu noktada, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel

öğrenme düzeylerine ilişkin olarak farklı okul türündeki (ilkokul, ortaokul ve lise) resmi okullarda görev yapan okul yöneticileri belirlenmiştir.

Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Amaçlı örnekleme fenomenolojik araştırmalar içinde uygun bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle katılımcıları araştırmacının amacına ve araştırmacının yargısına göre İstanbul'un çeşitli ilçelerindeki resmi okullarda görev yapmakta olan araştırma konusunda zengin bilgi ve deneyime sahip olduğu düşünülen eğitim yöneticileri arasından seçilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda “veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek zengin bilgi kaynağı olabilecek birey, grup ya da durumların saptanmasında etkilidir” (Yıldırım & Şimşek, 2005). Amaçlı örneklemede araştırmacı, çalışma grubuna seçilecek kişiler konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olan çalışma grubunu belirlemektedir (Balci, 2007: 90). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, bu örnekleme yönteminin temelinde, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan durumların çalışılması vardır. Burada bahsedilen ölçüt veya ölçütler, araştırmacı tarafından belirlenebilir veya önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanma yoluna gidilebilir. Bu araştırmadaki çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmacı, Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçesinde görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarını çalışma grubu olarak belirlemiştir.

Fenomenolojik araştırmalarda karşılaşılan ortak sorun örneklem büyüklüğüdür. Bu tür araştırmalarda düşülen en büyük hata, katılımcıların sayısını arttırmanın araştırmanın istatistiksel olarak güvenilirliğini arttıracığı düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme stratejisinin kullanıldığında örneklem büyüklüğüne ve örnekleme yöntemine karar verilirken çalışmanın amacı temel alınmalıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Fenomenolojik araştırmalarda derin görüşmeler yapılarak 10 katılımcıya ulaşılması yeterli bulunurken (Yıldırım ve Şimşek, 2005) bu tür araştırmada yeterli derinliğe inildiği takdirde tek bir örneklem bile yeterli görülmektedir. Bu amaçla görüşme yapılacak okul yöneticileri araştırmacı tarafından bilgi ve deneyimi esas alınarak İstanbul ili Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri arasından amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada farklı kariyer evrelerinde olması hedeflenen okul yöneticilerinin genellikle tecrübe sahibi, farklı deneyimlere sahip kişilerden

seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmacının seçilen üç ilçeyi yakından tanınması, otuz yıla yakın dönem bu bölgede yaşaması, öğretmenlik ve yöneticilik yapması, bölgenin eğitim öğretime yönelik özellikleri yanında öğretmen ve yöneticileri çok iyi tanınması nitel araştırmanın amacını destekleyen bir unsur olarak önem arz etmektedir. Bu bölümde daha çok veri toplayacağını düşünülen farklı kariyer basamağındaki, sosyo-ekonomik düzeyi aynı olmayan okulların yöneticileri amaçlı örneklem yöntemi ve maksimum çeşitlilik tekniği ile seçilerek, görüşmenin gizliliği hakkında bilgi verilmiş, görüşmeler sesli olarak kaydedilip kelime kelime yazılarak katılımcılara teyid ettirilmiş ve kullanıma hazır hale getirilmesi sayesinde iç geçerlik (inandırıcılığı) sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiş ve görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Veri kaybının önlenmesi için de araştırmacı görüşmeleri bizzat kendi yönetmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden yapılan doğrudan alıntılar da araştırmanın inandırıcılığı arttırılmıştır. Nitel görüşmeye katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ait frekans ve yüzdeler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Nitel Görüşmeye Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sıra	Kod	Cinsiyet	Medeni Durum	Kıdem	Kariyer Evresi	Öğr/Öğrt (Sayı)	Okul Türü	Eğitim Düzeyi	Branş
1	G1	Erkek	Evli	29 (25)	Bağlantısızlık	36/591	Lise	Lisans	Tarih
2	G2	Erkek	Evli	9 (2)	Başlangıç	42/802	Ortaokul	Lisans	Tek. Tas.
3	G3	Erkek	Evli	19 (17)	Bağlantısızlık	80/1200	Lise	Lisansüstü	Coğrafya
4	G4	Erkek	Evli	16 (8)	Gelişme	47/752	Lise	Lisansüstü	Edebiyat
5	G5	Erkek	Evli	34 (22)	Bağlantısızlık	32/794	İlkokul	Lisansüstü	Sınıf
6	G6	Erkek	Evli	12 (3)	Başlangıç	40/1200	İlkokul	Lisansüstü	PDR
7	G7	Erkek	Evli	25 (7)	Gelişme	62/1267	Ortaokul	Lisansüstü	İngilizce
8	G8	Erkek	Evli	22 (12)	Otonomi	52/860	Lise	Lisans	Edebiyat
9	G9	Erkek	Bekar	20 (11)	Otonomi	52/962	Lise	Lisansüstü	Felsefe
10	G10	Kadın	Evli	22 (14)	Otonomi	42/802	Ortaokul	Lisansüstü	Matematik
11	G11	Kadın	Evli	16 (9)	Otonomi	38/863	Ortaokul	Lisansüstü	Edebiyat
12	G12	Kadın	Evli	14 (3)	Başlangıç	64/1382	Ortaokul	Lisans	Bil. Tekn.
13	G13	Erkek	Evli	20 (16)	Bağlantısızlık	47/978	İlkokul	Lisansüstü	Sınıf
14	G14	Kadın	Bekar	17 (7)	Gelişme	69/1021	Lise	Lisansüstü	Edebiyat
15	G15	Erkek	Evli	11 (4)	Başlangıç	55/862	Lise	Lisansüstü	Bil. Tekn.

Tablo 22’de görüldüğü üzere katılımcı okul yöneticilerinin %73,33’ünün erkek, %26,77’sinin kadın, %66,66’sının okul müdürü, %33,44’ünün müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin %73,44’ünün lisansüstü, %26,66’sının ise lisans seviyesinde eğitim düzeyinde oldukları ve %46,64’ünün lise, %33,33’ünün ortaokul, %20’sinin ise ilkokulda yöneticilik yaptıkları tespit edilmiştir.

Bakioğlu’nun (1994) yöneticilerin kariyer evreleri araştırmasındaki değerlendirmeye göre farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerine ait bilgiler şunlardır: Okul yöneticilerinin %26,3’ü (4) Başlangıç evresinde, %20’si (3) Gelişme evresinde, %26,3’ü (4) Otonomi evresi ve %26,3’ünün de (4) Bağlantısızlık evresinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %66,6’sı (10) okul müdürü, %33,4’ü (5) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Okul yöneticisi katılımcılarla; öğretmenlik ve yöneticilik kıdemi, branş, cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü açısından mümkün olduğunca maksimum çeşitlilik tekniği

ile İstanbul ilinde her kademe kariyer evresi ve farklı tür okulda çalışan okul yöneticileri ile 20-60 dakika süren yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan okul yöneticileri, içinde buldukları kariyer evrelerine göre sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflandırma, Bakioğlu'nun (1994) tanımlamış olduğu kariyer evrelerine göre yapılmıştır.

Görüşme, "katılımcılardan belirli olgular, deneyimler ya da deneyimler hakkında derinlemesine bilgi edinme" yöntemi olarak veri toplamanın temeliydi. Amaç, mümkün olduğunca katılımcıların sözcüklerinden ve deneyimlerinden mümkün olduğunca eksiksiz bir resim oluşturmaktır "(deMarrais, 2004: 52). Yarı yapılandırılmış, yüz yüze görüşmeler, "bakış açılarını ortaya koyan sözcükleri" (Bogdan & Biklen, 2007: 104) anlamak için fırsat olarak kullanılmaktadır.

Araştırmada görüşme süreci ayrıntılı belirtilerek dış geçerliğini (aktarılabiliğini) artırmak amaçlanmıştır. Görüşmelerde gönüllülük esasına göre seçilen katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği ve ses kaydı yapılabilecek ortamlarda, kendilerinin randevu verdikleri zaman dilimlerinde veriler toplanmıştır. Araştırmaya davet edilen 15 katılımcı okul yöneticisinden tamamı yüz yüze görüşmeyi ve ses kaydı yapılmasını kabul etmiştir.

Görüşmelere öncelikli olarak farklı kurumlardan okul yöneticileri ile başlanmıştır. Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının okul kültüründen kaynaklı özelliklere sahip olabilecekleri düşünülerek farklı tür ve düzeydeki eğitim kurumlarında görev yapmaları yönünde tercih edilmiştir. Araştırmada kariyer evreleri göz önünde tutularak katılımcıların yaş, cinsiyet veya kıdem sınırlandırılması yapılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin genellikle tecrübe sahibi ve farklı deneyimlere sahip oldukları görülmüştür.

4.1.2.3. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle geniş kapsamlı bir literatür çalışması yürütülmüş ve nitel çalışmanın yol gösterdiği doğrultuda sorular oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bulgulara göre farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerine yöneltilmek üzere sorular yazılmıştır.

Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini tespit etmek ve dil bilgisi açısından değerlendirilmek amacıyla 2 yardımcı doçent ve 8 doktor uzmanın görüşüne

sunulmuştur. Uzman görüşü için 10 eğitim yöneticisi ile irtibata geçilmiş, bunlardan 5 okul yöneticisi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen tecrübeler ışığında görüşme soruları tekrar gözden geçirilmiş ve 2 uzmanın daha görüşüne başvurulmuştur. Son hali verilen görüşme sorularından oluşan görüşme formu ile 15 okul yöneticisine görüşme teklif edilmiş, tamamı görüşmeyi kabul eden 15 yönetici ile yüz yüze görüşmeler çalıştıkları okul ortamında kendi yönetici odalarında gerçekleştirilmiştir. Kendilerini seçilmiş hissederek samimi paylaşımda bulunan okul yöneticilerinin ses kayıt cihazı kapatıldıktan sonra da aynı duygu ve düşünceleri ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

4.1.2.4. İnanırcılık ve Tutarlılık

Nitel araştırmanın doğası gereği nicel araştırmadan farklı olması nedeniyle araştırmada Lincoln ve Guba (1985: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005)'nın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın geçerlik boyutunda “inancırcılık”, “güvenirlik” yerine de “tutarlılık” kavramları kullanılmıştır.

Araştırmacı seçilen üç ilçede otuz yıla yakın süredir öğretmen ve yönetici olarak yaşamaktadır. Bu üç ilçe okullarını, veli ve öğrenci profilini, öğretmen ve yönetici özelliklerini tanıması dolayısıyla nitel araştırma için önemli bir tecrübeye sahiptir. Hatta ilçe şube müdürlüğü yaptığı dört yıl süre ile okulları yakından gözleme imkanı bulmuştur. Ayrıca görüşmelerde araştırmacının tanınması katılımcıların görüşmeleri kendi istekleriyle önceden karar verilen süreden daha çok uzatmalarını sağlamıştır. Araştırmacıya duyulan güven sonucunda katılımcıların cevaplarına da yansımıştır. Araştırmacı elde edilen görüşme metinlerini derinlemesine inceleyerek metin içi ve metinler arası kavramları karşılaştırma ve yorumlama yoluna gitmiştir. Ayrıca daha çok veri toplayacağını düşündüğü okul yöneticilerinden, farklı kariyer basamağındaki, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların yöneticilerinden zengin veri toplamak amacıyla örneklem çeşitlemesi yoluna gitmiştir. Araştırmada örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin kodlanması, temalanması ve analizinde eleştirel bakış getiren bir uzman geri bildirimde bulunmuştur. Görüşme sonrasında görüşme dökümlerinin katılımcılara gönderilmesi yoluyla katılımcıların teyidi sağlanmış, bu şekilde eklemek, değiştirmek ya da görüşmeden çıkarmak istedikleri bölümler netleştirilmiştir. Görüşme yapılan

onbeş katılımcıdan tamamı kendi görüşme metinlerini incelemiş ve hiçbir düzeltmeye gitmeden geri bildirim ile onaylamışlardır.

Nitel araştırmada “aktarılabirliği” sağlamak için a) ayrıntılı betimleme, b) amaçlı örnekleme stratejileri kullanılabilir (Erlandson ve diğerleri, 1993, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak amacıyla şu stratejiler izlenmiştir: a) Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, yorum katmadan kullanılmıştır. b) Araştırmada hem genele ait olay ve olguları hem de özele ait farklı özellikleri ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmada tutarlılıkla ifade edilmek istenen “olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği, araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım” (Yıldırım & Şimşek, 2005) izlemektedir. Bu nedenle araştırmada tutarlılık incelemesi kapsamında görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmuş olmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına, veri kodlaması sırasında aynı süreçlerin takip edilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla da, elde edilen sonuçların araştırmacının bireysel yargılarından arındırılıp arındırılmadığını kontrol etmek için iki uzmandan yardım alınmıştır. Bu uzman, araştırma sonuçlarını ham veriler ile karşılaştırarak teyit incelemesinde bulunmuştur.

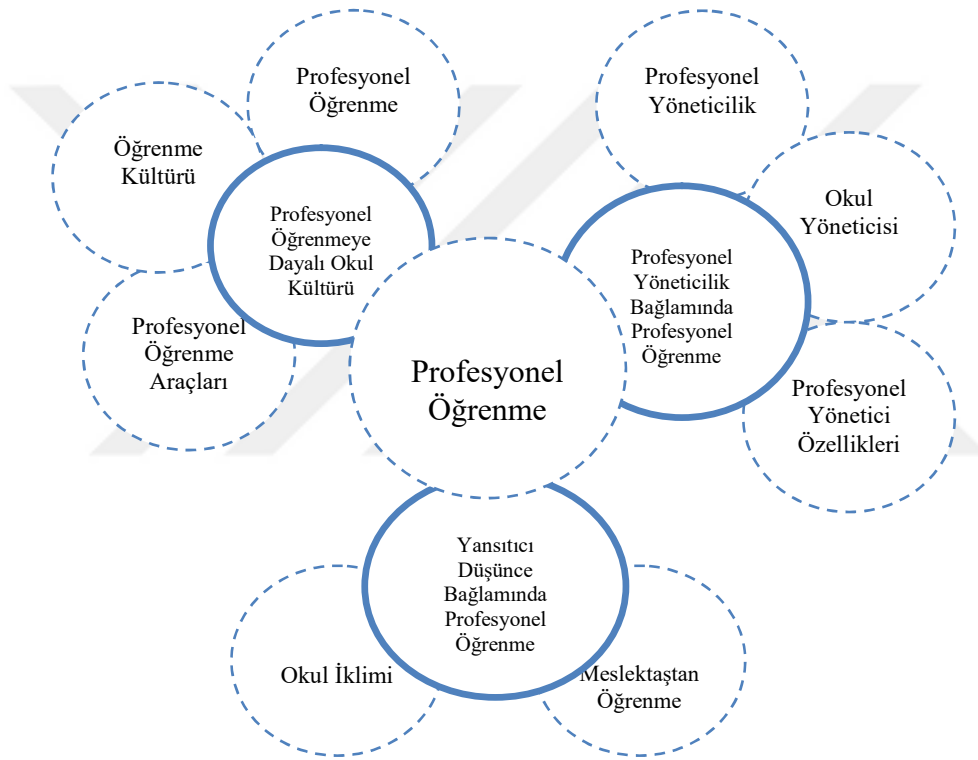
4.1.2.5. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 240). İçerik çözümlemesi model, tema ve anlamı ortaya çıkarmak amacıyla bir metnin dikkatli, ayrıntılı, sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012: 241).

Verilerin çözümlenmesinde, gizliliği sağlamak için katılımcılar müdür (Md.) ve müdür yardımcısı (Md. Yrd.) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya (G1, G2, G3...) numara verilmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler yazıya aktarılmış ve daha sonra

yapılan kayıtlar çözümlenmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinden elde edilen verilerle ana ve alt boyutlara göre içerik analizine geçilmiştir. Formlardan elde edilen veriler öncelikle yazıya aktarılarak birkaç kez okunmuş (Punch, 2011: 18), görüşme kayıtlarının transkripsiyonu tamamlandıktan sonra, görüşme soruları temel alınarak görüşme kodlamaya geçilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılarak içerik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar şekilde gösterilmiştir.

Şekil 7. Profesyonel Öğrenme Tema, Alt Tema ve Kodlar



Nitel bulguların yorumlanması aşamasında profesyonel tema ve alt temalara ait tablolarda hem o kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcılara ait frekanslara ve o koda ilişkin kaç kez atıf yapıldığını gösteren frekanslara yer verilmiştir. Bilgin (2006: 19) tematik çözümlenmeyi; verilerin önce birimlere bölünmesi, ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre temalar (kategoriler) halinde sınıflandırılması olarak tanımlamıştır. Bu aşamada bir önceki aşamada yapılan ayrıntılı kodlama, tematik kodlamaya dönüştürülmüştür.

Bulguların yorumlanması aşamasında veriler, ortaya çıkan kodlara ve temalara göre betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular arasındaki ilişkiler belirlenip bunlar

arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmuş ve bulgulardan bir takım sonuçlar çıkartma yoluna gidilmiştir. Betimlemelerin yanında katılımcıların doğrudan ifadelerine geniş bir şekilde yer verilmiştir. Raporlaştırma aşamasında araştırma bulguları, var olan alanyazın ile ilişkilendirilmiş ve tartışılmıştır. Raporlama sırasında araştırmanın, akademisyenler ile esas uygulayıcılar olan okul yöneticilerine ve eğitim uzmanlarına hitap edecek şekilde belirtilmesine özen gösterilmiştir.



BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Çalışmanın bu kısmında, araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin “Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği”nin “Profesyonel Öğrenme ve Kişisel Gelişim” alt boyutunu ölçen sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin tüm sorulara ortalama olarak ($\bar{x}=4,46$) aritmetik ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Her bir soruya verilen cevapların standart sapmaları incelendiğinde ise standart sapma değerlerinin birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili alt boyutu ölçen sorulara verilen cevapların değişkenliği de birbirlerine çok yakındır.

Tablo 23 yöneticilerin Profesyonel Öğrenme ve Kişisel Gelişimine ilişkin alt boyuta ait yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Sorunları çözmede tecrübelerimi kullanırım” ($\bar{x}=4,64$) ifadesi olduğu, en düşük ortalamanın ise yine ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Kendimi farklı açılardan geliştirmek için empati kurarım” ($\bar{x}=4,26$) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin profesyonel öğrenme ve kişisel gelişim alt boyutlarında bireysel farkındalık ve algıya yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 23. Profesyonel Öğrenme ve Kişisel Gelişim Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler

İfadeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Okulun başarısı için işbirliğine yönelik araştırmalar yaparım.	4,54	,69
Bilgilerimi öğrenmek için paylaşıyorum.	4,48	,68
Bilgimi temel bir değer olarak kabul ederim.	4,47	,71
Kişisel gelişimim için teknolojik gelişmeleri takip ederim.	4,47	,72
Kendimi farklı açılardan geliştirmek için empati kurarım.	4,26	,83
Mesleki gelişimin kişisel gelişime bağlı olduğuna inanırım.	4,43	,74
Başarılı bir okul yöneticisi olmak için çalışırım.	4,53	,71
Yöneticiliği öğrenmede gözlem yaparım.	4,53	,69
Sorunları çözmeye tecrübelerimi kullanırım.	4,64	,65
Profesyonel gelişimim için farklı öğrenme yolları ararım.	4,54	,70
Öğretim programları değişikliklerini takip ederim.	4,45	,70
Mesleki alandaki eksikliklerimi tespit ederim.	4,40	,68
Mesleki yeterliliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.	4,41	,71
Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim.	4,36	,70
Okul yöneticiliği ile ilgili mevzuatı takip ederim.	4,45	,69
Bana danışan okul yöneticilerine her konuda yol gösteririm.	4,45	,70
Öğretmenlerle işbirliği yapmak için öğrenme etkinliklerine katılırım.	4,46	,71
Öğrenmeye açık bir yönetici olmaya çalışırım.	4,56	,68
Öğrenmek için uygulamalarımı sorgularım.	4,29	,71
Öğrendiklerimi paylaşma konusunda çevremdekilere güven veririm.	4,58	,66
Okul yöneticisi olarak yeni beceriler kazanmada kendime güvenirim.	4,47	,68
Toplam	4,46	

Araştırmaya katılan yöneticilerin “Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği”nin “Öğrenme Kültürü” alt boyutunu ölçen sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin tüm sorulara ortalama olarak ($\bar{x}=4,14$) aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Her bir soruya verilen cevapların standart sapmaları incelendiğinde ise standart sapma değerlerinin birbirlerinden farklı olduğu

görülmektedir. Buna göre ilgili alt boyutu ölçen sorulara verilen cevapların değişkenliği de birbirlerine yakın değildir.

Tablo 24 yöneticilerin Öğrenme Kültürüne ilişkin alt boyuta ait yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum.” ($\bar{x}=4,33$) ifadesi olduğu, en düşük ortalamanın ise yine ‘Katılıyorum’ düzeyinde “Profesyonel gelişimim için süreli yayınları takip ederim” ($\bar{x}=3,89$) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğrenme kültürü alt boyutunda farklı düzeyde bireysel farkındalık ve algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 24. Öğrenme Kültürü Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum.	4,32	,74
Okulumda profesyonel öğrenmeye yönelik faaliyetler düzenlerim.	3,94	,84
Okul paydaşlarıyla paylaşım toplantıları yaparım.	4,33	,75
Okul ortamında profesyonel öğrenme engellerine yönelik önlem alırım.	4,15	,80
Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını takip ederim.	4,24	,69
Çalışanların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlerim.	3,91	,85
Yöneticilikte öğretmenleri etkilemek için öğrenme fırsatları sunarım.	4,20	,74
Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için ödüllendiririm.	4,28	,75
Profesyonel gelişimim için süreli yayınları takip ederim	3,89	,89
Yenilikleri paylaşmak için okulumda değerlendirme toplantıları yaparım.	4,23	,77
Toplam	4,14	

Araştırmaya katılan yöneticilerin “Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği”nin “Okul İklimi” alt boyutunu ölçen sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 25 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin tüm sorulara

ortalama olarak ($\bar{x}=4,47$) aritmetik ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Her bir soruya verilen cevapların standart sapmaları incelendiğinde ise standart sapma değerlerinin birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili alt boyutu ölçen sorulara verilen cevapların değişkenliği de birbirlerine çok yakındır.

Tablo 25 yöneticilerin Okul İklimine ilişkin alt boyuta ait yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Okulumda öğretmenler arası iletişim için çaba sarf ederim.” ($\bar{x}=4,58$) ifadesi olduğu, en düşük ortalamanın ise yine ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Okul ortamında araştırma ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlarım.” ($\bar{x}=4,39$) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin Okul İklimi alt boyutunda bireysel farkındalık ve algıya yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 25. Okul İklimi Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Okulumda öğretmenler arası iletişim için çaba sarf ederim.	4,58	,71
Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum.	4,44	,73
Okul ortamında araştırma ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlarım.	4,39	,72
Toplam	4,47	

Araştırmaya katılan yöneticilerin “Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği”nin “Güven” alt boyutunu ölçen sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin tüm sorulara ortalama olarak ($\bar{x}=4,30$) aritmetik ortalama ile “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Her bir soruya verilen cevapların standart sapmaları incelendiğinde ise standart sapma değerlerinin birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili alt boyutu ölçen sorulara verilen cevapların değişkenliği de birbirlerine çok yakındır.

Tablo 26 yöneticilerin Güven alt boyutuna ait yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “İhtiyaç sebebiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanırım.” ($\bar{x}=4,41$) ifadesi olduğu, en düşük ortalamanın ise yine ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Okul çevresinden okul ile ilgili almış olduğum görüşleri güvenle uygulayırım” ($\bar{x}=4,22$) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin Güven alt boyutunda bireysel farkındalık ve algıya yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 26. Güven Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Çevremdeki okul yöneticileriyle uygulamalarımı güvenle paylaşıyorum.	4,37	,75
Okul çevresinden okul ile ilgili almış olduğum görüşleri güvenle uygulayırım.	4,22	,80
Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim.	4,23	,79
İhtiyaç sebebiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanırım.	4,41	,77
Toplam	4,30	

Araştırmaya katılan yöneticilerin “Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyleri Ölçeği”nin “Meslektaştan Öğrenme” alt boyutunu ölçen sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 27 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin tüm sorulara ortalama olarak ($\bar{x}=4,14$) aritmetik ortalama ile “Katılıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Her bir soruya verilen cevapların standart sapmaları incelendiğinde ise standart sapma değerlerinin birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Buna göre ilgili alt boyutu ölçen sorulara verilen cevapların değişkenliği de birbirlerine yakın değildir.

Tablo 27 yöneticilerin Meslektaştan Öğrenmeye ilişkin alt boyuta ait yönetici görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde “Okul yöneticisi arkadaşlarımdan uygulamalarımı değerlendirmelerini isterim.” ($\bar{x}=4,25$) ifadesi olduğu, en düşük ortalamanın ise yine ‘Katılıyorum’ düzeyinde

“Çevremde duygu ve düşüncelerimi aktaracağım bir danışman ararım.” ($\bar{x}=3,93$) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin Meslektaştan Öğrenme alt boyutunda farklı düzeyde bireysel farkındalık ve algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 27. Meslektaştan Öğrenme Alt Boyutu İçin Betimleyici İstatistikler

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Okul yöneticisi arkadaşlarımdan uygulamalarımı değerlendirmelerini isterim.	4,25	,80
Çevremde duygu ve düşüncelerimi aktaracağım bir danışman ararım.	3,93	,96
Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım.	4,24	,80
Toplam	4,14	

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri araştırmasının alt problemlerine ait nicel bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmanın nicel kısmına katılan okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney – U testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Alt Boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Kişisel Öğrenme	Erkek	361	236,50	85376,00	19675,000	-,144	,885
	Kadın	110	234,36	25780,00			
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	Erkek	361	230,17	83091,50	17750,500	-1,692	,091
	Kadın	110	255,13	28064,50			
	Toplam	471					
Okul İklimi	Erkek	361	235,65	85070,50	19729,500	-,102	,918
	Kadın	110	237,14	26085,50			
	Toplam	471					
Güven	Erkek	361	232,02	83761,00	18420,000	-1,16	,246
	Kadın	110	249,05	27395,00			
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	Erkek	361	237,84	85860,50	19190,500	-0,54	,589
	Kadın	110	229,96	25295,50			
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanları	Erkek	361	233,69	84363,50	19022,500	-,666	,505
	Kadın	110	243,57	26792,50			
	Toplam	471					

Tablo 28’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutlarının ve profesyonel öğrenme düzeyi toplam puanlarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir ifade ile yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasındaki farklılığın farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı elde edilen bulgular arasındadır.

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Yöneticilik Görevine Göre incelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin yöneticilik görevine göre incelendiği Mann Whitney – U analizinden elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Alt Boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Yöneticilik Görevi Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Kişisel Öğrenme	Müdür	215	269,38	57916,50	20343,500	-4,881	,000
	Md. Yrd.	256	207,97	53239,50			
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	Müdür	215	244,55	52578,00	25682,000	-1,255	,209
	Md. Yrd.	256	228,82	58578,00			
	Toplam	471					
Okul İklimi	Müdür	215	250,12	53776,00	24484,000	-2,103	,035
	Md. Yrd.	256	224,14	57380,00			
	Toplam	471					
Güven	Müdür	215	253,66	54536,50	23723,500	-2,607	,009
	Md. Yrd.	256	221,17	56619,50			
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	Müdür	215	253,94	54597,50	23662,500	-2,664	,008
	Md. Yrd.	256	220,93	56558,50			
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	Müdür	215	261,65	56254,50	22005,500	-3,749	,000
	Md. Yrd.	256	214,46	54901,50			
	Toplam	471					

Tablo 29’da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutlarında ve öğrenme düzeyi toplam puanlarının, yöneticilik görevi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda; gruplar arasında kişisel öğrenme, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme ve öğrenme düzeyi toplam puanları alt boyutları arasında istatistiksel açıdan okul müdürleri lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenme kültürü alt boyutuna göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir ifade ile müdürlerin, müdür yardımcılara göre kişisel öğrenme, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme ve öğrenme düzeyi toplam puanlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenme kültürü alt boyutunda ise müdür ve müdür yardımcılarının profesyonel öğrenme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmenin öğrenme kültürü alt boyutunda algı, yaklaşım ve düzeylerinde farklılık olmadığı ve öğrenme kültürü boyutunda aynı düşündüklerine yordanabilir.

4.1.3. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Kişisel Öğrenme	Sınıf Öğretmeni	221	221,68	5,084	2	,079	
	Kültür Dersi Öğrt.	114	242,23				
	Meslek Dersi Öğrt.	136	254,05				
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	Sınıf Öğretmeni	221	217,28	7,957	2	,019	Sınıf Öğrt Br.- Kültür Dersi Br.; Sınıf Öğrt Br.-Meslek Dersi Br.
	Kültür Dersi Öğrt.	114	251,61				
	Meslek Dersi Öğrt.	136	253,33				
	Toplam	471					
Okul İklimi	Sınıf Öğretmeni	221	216,05	11,540	2	,003	Sınıf Öğrt. Br.- Kültür Dersi Br.
	Kültür Dersi Öğrt.	114	267,48				
	Meslek Dersi Öğrt.	136	242,02				
	Toplam	471					
Güven	Sınıf Öğretmeni	221	221,90	4,976	2	,083	
	Kültür Dersi Öğrt.	114	254,46				
	Meslek Dersi Öğrt.	136	243,43				
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	Sınıf Öğretmeni	221	220,47	5,963	2	,051	
	Kültür Dersi Öğrt.	114	255,31				
	Meslek Dersi Öğrt.	136	245,06				
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	Sınıf Öğretmeni	221	218,15	7,177	2	,028	Sınıf Öğrt.- Kültür Dersi Öğrt.; Meslek Dersi Öğrt- Sınıf Öğrt.
	Kültür Dersi Öğrt.	114	250,76				
	Meslek Dersi Öğrt.	136	252,63				
	Toplam	471					

Tablo 30’dan anlaşılacağı gibi, Kişisel Öğrenme, Öğrenme Kültürü, Okul İklimi, Güven, Mesleki Öğrenme alt boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanları sıra ortalamalarının yöneticilerin branşları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda; yöneticilerin branş gruplarının öğrenme kültürü ($x^2=7,957$; $sd=2$; $p<0.05$), okul iklimi

($x^2=11,540$; $sd=2$; $p<0.05$) ve toplam öğrenme düzeyi ($x^2=7,177$; $sd=2$; $p<0.05$) sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Öğrenme kültürü alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana meslek dersi branşı yöneticilerinin sahip olduğu, meslek dersi branşı yöneticilerini sırasıyla, kültür dersi branşı yöneticileri ve sınıf öğretmenliği branşı yöneticileri izlemektedir. Okul iklimi alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında; en yüksek puana kültür dersi branşı yöneticilerinin sahip olduğu, kültür dersi branşı yöneticilerini sırasıyla, meslek dersi branşı yöneticileri ve sınıf öğretmenliği branşı takip etmektedir. Profesyonel öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana meslek dersi branşı yöneticilerinin sahip olduğu, meslek dersi branşı öğretmenlerini sırasıyla kültür dersi branşı yöneticileri ve sınıf öğretmenliği branşı yöneticilerinin izlediği görülmektedir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Öğrenme kültürü alt boyutunda sınıf öğretmenliği branşı yöneticileri ile kültür dersi branşı yöneticileri arasında kültür dersi branşı yöneticilerinin lehine; sınıf öğretmenliği branşı yöneticileri ile meslek dersi branşı yöneticileri arasında meslek dersi branşı yöneticileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul iklimi alt boyutunda sınıf öğretmenliği branşı yöneticileri ile kültür dersi branşı yöneticileri arasında kültür dersi branşı yöneticileri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Profesyonel öğrenme düzeyi toplam puanlarına göre sınıf öğretmeni branşı yöneticileri ile kültür dersi branşı yöneticileri arasında kültür dersi branşı yöneticileri lehine; sınıf öğretmenliği branşı okul yöneticileri ile meslek dersi branşı okul yöneticileri arasında meslek dersi branşı yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kişisel öğrenme ($x^2=5,084$; $sd=2$; $p>0.05$), güven ($x^2=4,976$; $sd=2$; $p>0.05$), mesleki öğrenme ($x^2=5,963$; $sd=2$; $p>0.05$) arasında farklılık bulunamamıştır.

Öğrenme kültürü alt boyutunda meslek dersi branşı yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi diğer branşlardan daha yüksektir. Bu sonuç, meslek derslerinin uygulama ağırlıklı olmasının karşılıklı etkileşimi artırarak öğrenme kültürüne olumlu yansıtıldığına ve bununla birlikte meslek liselerinde görevli eğitim yöneticilerinin branşının kültür dersi olmasına yordanabilir. Okul iklimi alt boyutunda, kültür dersi

öğretmenlerinin profesyonel öğrenme düzeyi diğer branşlardan daha yüksektir. Kültür dersi branşlarındaki katılımcı yöneticilerin farklı branşlardan oluşan heterojen bir grup olması okul iklimi alt boyutunda profesyonel öğrenme düzeyine olumlu yansımıştır. Okul türleri gözönüne alındığında kültür dersi yöneticilerinde branş çeşitliliği sözkonusudur. Profesyonel öğrenme toplam puan alt boyutunda meslek dersi öğretmenlerinin profesyonel öğrenme düzeyi diğer branşlardan daha yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyinin okul iklimi, öğrenme kültürü ve toplam puan alt boyutlarında profesyonel öğrenme düzeyi en düşük grup olduğu görülmektedir. Kültür dersi branşındaki yöneticiler ikili karşılaştırmalarda toplam puanlara göre sınıf öğretmenliği branşından düzey olarak daha yüksek çıkmıştır. Kişisel öğrenme, güven ve mesleki öğrenme alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.1.4.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Hizmet-içi Eğitim Değişkenine Göre incelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin hizmet-içi eğitim değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Hizmet-içi Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Kişisel Öğrenme	Yönetim	102	248,20				
	Öğretim	54	245,44				
	Her İkisi	291	233,42	3,450	3	,550	
	Hiçbiri	24	194,23				
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	Yönetim	102	230,55				
	Öğretim	54	241,94				
	Her İkisi	291	239,58	1,951	3	,583	
	Hiçbiri	24	202,38				
	Toplam	471					
Okul İklimi	Yönetim	102	250,46				
	Öğretim	54	237,91				
	Her İkisi	291	232,67	2,250	3	,522	
	Hiçbiri	24	210,67				
	Toplam	471					
Güven	Yönetim	102	231,56				
	Öğretim	54	241,28	1,818	3	,611	
	Her İkisi	291	239,31				

	Hiçbiri	24	202,90			
	Toplam	471				
Mesleki Öğrenme	Yönetim	102	233,49			
	Öğretim	54	210,17			
	Her İkisi	291	243,42	3,538	3	,051
	Hiçbiri	24	214,81			
	Toplam	471				
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	Yönetim	102	241,11			
	Öğretim	54	240,16			
	Her İkisi	291	236,60	2,109	3	,316
	Hiçbiri	24	197,63			
	Toplam	471				

Tablo 31'den anlaşılacağı gibi, Kişisel Öğrenme, Öğrenme Kültürü, Okul İklimi, Güven, Mesleki Öğrenme alt boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanları sıra ortalamalarının yöneticilerin hizmet-içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kişisel öğrenme ($\chi^2=3,450$; $sd=3$; $p>0.05$), öğrenme kültürü ($\chi^2=1,951$; $sd=3$; $p>0.05$), okul iklimi ($\chi^2=2,250$; $sd=3$; $p>0.05$), güven ($\chi^2=1,818$ $sd=3$; $p>0.05$), mesleki öğrenme ($\chi^2=3,538$; $sd=3$; $p>0.05$) ve öğrenme düzeyi toplam puanı ($\chi^2=2,109$; $sd=3$; $p>0.05$) arasında farklılık bulunmamıştır. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde hizmet-içi eğitimin her hangi bir etkisi bulunmadığı düşünülebilir. Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı en az bir hizmet içi eğitim programına katılmasına rağmen profesyonel öğrenme düzeyi alt boyutlarında anlamlı farklılık çıkmaması yaşanan eğitim programlarına ait tecrübeleri ile ilgili görülebilir. Hizmet içi eğitim değişkeni okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyini etkilememektedir.

4.1.5.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre incelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
Kişisel Öğrenme	İlkokul	194	234,58	3,368	2	,186	
	Ortaokul	139	251,86				
	Lise	138	222,02				
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	İlkokul	194	234,18	1,495	2	,474	
	Ortaokul	139	246,99				
	Lise	138	227,49				
	Toplam	471					
Okul İklimi	İlkokul	194	225,89	2,866	2	,239	
	Ortaokul	139	250,98				
	Lise	138	235,13				
	Toplam	471					
Güven	İlkokul	194	226,82	5,277	2	,071	
	Ortaokul	139	258,04				
	Lise	138	226,71				
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	İlkokul	194	228,41	4,128	2	,127	
	Ortaokul	139	255,36				
	Lise	138	227,16				
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	İlkokul	194	231,99	2,897	2	,235	
	Ortaokul	139	251,97				
	Lise	138	225,55				
	Toplam	471					

Tablo 32’de görüldüğü üzere kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanları sıra ortalamalarının yöneticilerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kişisel öğrenme ($\chi^2=3,368$; $sd=2$; $p>0.05$), öğrenme kültürü ($\chi^2=1,495$; $sd=2$; $p>0.05$), okul iklimi ($\chi^2=2,866$; $sd=2$; $p>0.05$), güven ($\chi^2=5,277$ $sd=2$; $p>0.05$), mesleki öğrenme ($\chi^2=4,128$; $sd=2$; $p>0.05$) ve öğrenme düzeyi toplam puanı $\chi^2 (=2,897$; $sd=2$; $p>0.05$) arasında farklılık bulunamamıştır. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde çalışılan okul türünün herhangi bir etkisi bulunmadığına yordanaabilir. Okul yöneticilerinin yönettikleri okulların türü profesyonel öğrenme düzeylerini alt

boyutların tamamında ve toplam puan ortalamalarına göre etkilememektedir. Okul türünün profesyonel öğrenme düzeyinde öğrenme iklimi, kültürü, etkileyen faktörleri açısından farklılık oluşturan bir değişken olmadığı, olumlu ya da olumsuz bir etkisinin bulunmadığı anlaşılabilir.

4.1.6. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğrenci mevcudu değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenci Mevcudu Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x} sıra	x^2	sd	p	Anlamlı Farklılık
Kişisel Öğrenme	1-1000	260	243,58	2,600	2	,272	
	1001-1500	145	221,02				
	1501 ve üzeri	66	239,07				
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	1-1000	260	234,66	,388	2	,824	
	1001-1500	145	234,03				
	1501 ve üzeri	66	245,61				
	Toplam	471					
Okul İklimi	1-1000	260	236,70	1,044	2	,593	
	1001-1500	145	241,43				
	1501 ve üzeri	66	221,33				
	Toplam	471					
Güven	1-1000	260	244,56	2,936	2	,230	
	1001-1500	145	230,26				
	1501 ve üzeri	66	214,88				
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	1-1000	260	239,16	,455	2	,796	
	1001-1500	145	234,38				
	1501 ve üzeri	66	227,12				
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	1-1000	260	240,94	,852	2	,653	
	1001-1500	145	228,05				
	1501 ve üzeri	66	234,01				
	Toplam	471					

Tablo 33’ten anlaşılacağı gibi, kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanları sıra ortalamalarının yöneticilerin öğrenci mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kişisel öğrenme ($\chi^2=2,600$; $sd=2$; $p>0.05$), öğrenme kültürü ($\chi^2=,388$; $sd=2$; $p>0.05$), okul iklimi ($\chi^2=1,044$; $sd=2$; $p>0.05$), güven ($\chi^2=2,936$ $sd=2$; $p>0.05$), mesleki öğrenme ($\chi^2=,455$; $sd=2$; $p>0.05$) ve öğrenme düzeyi toplam puanı ($\chi^2=,852$; $sd=2$; $p>0.05$) arasında farklılık bulunamamıştır. Okul öğrenci mevcudunun farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunmadığı sonucu yordandırabilir. Öğrenci mevcudunun okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyine etki eden bir değişken olmaması, yöneticilerin görevlerine yönelik algı ve aktivitelerine de yansıtılabilir. Farklı bir araştırmada okul yönetimlerinin; sınıf öğrenci mevcudu az olan öğretmenlerin kendi profesyonel öğrenmelerini olumlu, kalabalık öğrenci mevcudu olanları ise olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öğrenci mevcudu, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyine herhangi bir alt boyutta ve toplam puan sıralamalarında etki etmemektedir.

4.1.7.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Öğrenim Düzeyine Göre İncelenmesi

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğrenim düzeyine göre incelendiği Mann Whitney - U testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Kişisel Öğrenme	Lisans	276	224,94	62083,50	23857,500	-2,100	,036
	Lisansüstü	195	251,65	49072,50			
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	Lisans	276	227,39	62759,00	24533,000	-1,641	,101
	Lisansüstü	195	248,19	48397,00			
	Toplam	471					
Okul İklimi	Lisans	276	231,39	63863,00	25637,000	-,892	,373
	Lisansüstü	195	242,53	47293,00			
	Toplam	471					
Güven	Lisans	276	226,37	62478,00	24252,000	-1,846	,065
	Lisansüstü	195	249,63	48678,00			

	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	Lisans	276	232,12	64064,00			
	Lisansüstü	195	241,50	47092,00	25838,000	-,749	,454
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi	Lisans	276	226,27	62450,50			
	Lisansüstü	195	249,77	48705,50	24224,500	-1,846	,065
Toplam Puanı	Toplam	471					

Tablo 34’te görüldüğü üzere, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutlarında ve öğrenme düzeyi toplam puanlarının, öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda; gruplar arasında kişisel öğrenme alt değişkeninde istatistiksel açıdan lisans lehine $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme ve öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutları arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başka bir ifade ile okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre lisans mezunlarının, lisansüstü mezunlarına göre kişisel öğrenme toplam puanlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre profesyonel öğrenme alt boyutlarından kişisel öğrenme boyutunda lisans mezunu yöneticilerin lehine daha yüksek çıkmıştır. Profesyonel öğrenme kişisel olarak mesleki ihtiyaçları karşılamak için bireysel düzeyde gerçekleştiğinden lisans mezunu yöneticilerin kişisel öğrenme boyutunda anlamlı çıkması algılarının daha yüksek olduğuna yordanabilir. Öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme ve öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutunda ise lisans ve lisansüstü mezunlarının profesyonel öğrenme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme dışındaki alt boyutlarda yöneticinin lisans ya da lisans üstü eğitim seviyesinde olması herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.1.8.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Öğretmenlik Kıdemine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğretmenlik kıdemine göre incelendiği Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Öğretmenlik Kıdemi Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
Kişisel Öğrenme	0-10 Yıl	73	225,88				
	11-15 Yıl	123	231,94				
	16-20 Yıl	122	231,95	1,681	3	,641	
	21 Yıl ve Üzeri	153	247,32				
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	0-10 Yıl	73	254,77				
	11-15 Yıl	123	232,68				
	16-20 Yıl	122	235,24	1,747	3	,626	
	21 Yıl ve Üzeri	153	230,32				
	Toplam	471					
Okul İklimi	0-10 Yıl	73	242,95				
	11-15 Yıl	123	228,75				
	16-20 Yıl	122	234,44	,698	3	,874	
	21 Yıl ve Üzeri	153	239,75				
	Toplam	471					
Güven	0-10 Yıl	73	242,87				
	11-15 Yıl	123	235,10				
	16-20 Yıl	122	233,23	,248	3	,970	
	21 Yıl ve Üzeri	153	235,66				
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	0-10 Yıl	73	255,99				
	11-15 Yıl	123	219,61				
	16-20 Yıl	122	236,07	3,578	3	,311	
	21 Yıl ve Üzeri	153	239,58				
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	0-10 Yıl	73	240,14				
	11-15 Yıl	123	230,79				
	16-20 Yıl	122	232,78	,504	3	,918	
	21 Yıl ve Üzeri	153	240,78				
	Toplam	471					

Tablo 35'te görüldüğü üzere farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanları sıra ortalamalarının yöneticilerin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Kişisel öğrenme ($x^2=1,681$; $sd=3$; $p>0.05$), öğrenme kültürü ($x^2=1,747$; $sd=3$; $p>0.05$), okul iklimi ($x^2=,698$; $sd=3$; $p>0.05$), güven ($x^2=,248$ $sd=3$; $p>0.05$), mesleki öğrenme $x^2 (=3,578$; $sd=3$; $p>0.05$) ve öğrenme düzeyi toplam puanı ($x^2=,504$; $sd=3$; $p>0.05$) arasında farklılık bulunamamıştır. Profesyonel öğrenme düzeyi üzerinde, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi üzerinde yönetici olmadan önce çalıştığı öğretmenlik süresinin bir etkisi olmadığı yordanabilir. Okul yöneticilerine

göre yöneticilik öncesi geçirilen öğretmenlik süresinin profesyonel öğrenme düzeyine herhangi bir alt boyutta ve toplam alt boyut puanlarına göre etkisi bulunmamaktadır.

4.1.9.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Yöneticilik Kıdemine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin yöneticilik kıdemine göre incelendiği Kruskal Wallis – H testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği Alt Boyut ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelendiği Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	P	Anlamlı Farklılık
Kişisel Öğrenme	1-3 Yıl	167	230,56	9,591	3	,022	9-12 yıl - 4-8 yıl; 13 yıl ve üzeri – 4-8 yıl
	4-8 Yıl	106	207,18				
	9-12 Yıl	87	261,76				
	13 Yıl ve Üzeri	111	251,51				
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	1-3 Yıl	167	249,97	7,303	3	,063	
	4-8 Yıl	106	206,94				
	9-12 Yıl	87	247,44				
	13 Yıl ve Üzeri	111	233,76				
	Toplam	471					
Okul İklimi	1-3 Yıl	167	241,57	5,743	3	,125	
	4-8 Yıl	106	208,85				
	9-12 Yıl	87	246,01				
	13 Yıl ve Üzeri	111	245,69				
	Toplam	471					
Güven	1-3 Yıl	167	243,29	9,768	3	,021	1-3 yıl-4-8 yıl; 4-8 yıl -9-12 yıl
	4-8 Yıl	106	204,85				
	9-12 Yıl	87	263,29				
	13 Yıl ve Üzeri	111	233,39				
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	1-3 Yıl	167	241,66	5,464	3	,141	
	4-8 Yıl	106	209,43				
	9-12 Yıl	87	244,42				
	13 Yıl ve Üzeri	111	246,27				
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	1-3 Yıl	167	238,41	9,112	3	,028	1-3 yıl-4-8 yıl; 4-8 yıl - 9-12 yıl; 4-8 yıl-13 ve üzeri yıl
	4-8 Yıl	106	203,65				
	9-12 Yıl	87	259,52				
	13 Yıl ve Üzeri	111	244,83				
	Toplam	471					

Tablo 36'dan anlaşılacağı gibi, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanları sıra ortalamalarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda; yöneticilik kıdemi gruplarının kişisel öğrenme ($\chi^2=9,591$; $sd=3$; $p<0.05$), güven ($\chi^2=9,768$; $sd=3$; $p<0.05$) ve toplam öğrenme düzeyi ($\chi^2=9,112$; $sd=2$; $p<0.05$) sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Kişisel öğrenme alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 9-12 yıl yöneticilik kıdemli yöneticilerin sahip olduğu, 9-12 yıl yöneticilik kıdemli yöneticileri sırasıyla, 13 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli, 1-3 yıl yöneticilik kıdemli ve 4-8 yıl yöneticilik kıdemli yöneticiler izlemektedir.

Güven alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise en yüksek puana 9-12 yıl yöneticilik kıdemli yöneticilerin sahip olduğu, 9-12 yıl yöneticilik kıdemli yöneticileri sırasıyla, 1-3 yıl yöneticilik kıdemli, 13 yıl ve üzeri kıdemli ve 4-8 yıl yöneticilik kıdemli yöneticiler izlemektedir.

Öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutunda grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puana 9-12 yıl yöneticilik kıdemli yöneticilerin sahip olduğu, 9-12 yıl yöneticilik kıdemli yöneticileri sırasıyla 13 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemli, 1-3 yıl yöneticilik kıdemli ve 4-8 yıl yöneticilik kıdemli yöneticiler izlemektedir. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Kişisel öğrenme alt boyutunda 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 9-12 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 9-12 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin lehine; 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler arasında 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Güven alt boyutunda 1-3 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 1-3 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin lehine; 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 9-12 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 9-12 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutunda 1-3 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 1-3 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin lehine; 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 9-12 yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında 9-12 yıl kıdeme sahip yöneticilerinin lehine; 4-8 yıl kıdeme sahip yöneticileri ile 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler arasında 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğrenme kültürü ($\chi^2=7,303$; $sd=3$; $p>0.05$), okul iklimi ($\chi^2=5,743$; $sd=3$; $p>0.05$) ve mesleki öğrenme ($\chi^2=5,464$; $sd=3$; $p>0.05$) arasında farklılık bulunamamıştır.

Profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme, güven ve toplam öğrenme düzeyi alt boyutlarında okul yöneticilerinin içinde buldukları kariyer evresi yani yöneticilik süresi etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme alt boyutunda otonomi evresi yöneticileri, gelişme evresi yöneticilerinden; bağlantısızlık evresi gelişme evresindeki yöneticilerden profesyonel öğrenme düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Güven alt boyutunda da başlangıç evresindeki yöneticilerin gelişme evresindeki yöneticilerden; otonomi evresindeki yöneticilerin de gelişme evresindeki yöneticilerden profesyonel öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutunda gelişme evresindeki yöneticilerin, başlangıç, otonomi ve bağlantısızlık evresindeki yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Kişisel öğrenme ve güven alt boyutlarında kariyer evrelerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin birbirinden farklı olduğu ancak gelişme evresindeki yöneticilerin düzey olarak en düşük düzey yöneticiler olduğu söylenebilir. Kişisel öğrenme alt boyutunda başlangıç evresinin diğer evrelerle ikili karşılaştırmada herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmüştür. Otonomi ve bağlantısızlık evresi yöneticilerinin düzey olarak benzer olduğu da söylenebilir. Öğrenme düzeyi toplam puan alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi kariyer evrelerinden kaynaklandığını tespit etmek için yapılan ikili karşılaştırmalarda ise gelişme basamağının diğer basamaklardan profesyonel öğrenme düzeyi algısının daha düşük olduğu, başlangıç, otonomi ve bağlantısızlık basamaklarındaki yöneticilerin profesyonel öğrenme algılarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Gelişme evresi bütün ikili karşılaştırmalarda profesyonel öğrenme düzeyine göre alt seviyede görülmektedir.

4.1.10.Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin medeni durum değişkenine göre incelendiği Mann Whitney - U testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Yöneticilerin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Alt Boyutları ve Öğrenme Düzeyi Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelendiği Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	P
Kişisel Öğrenme	Evli	404	236,49	95542,00	13336,000	-,192	,848
	Bekar	67	233,04	15614,00			
	Toplam	471					
Öğrenme Kültürü	Evli	404	234,31	94661,50	12851,500	-,665	,506
	Bekar	67	246,19	16494,50			
	Toplam	471					
Okul İklimi	Evli	404	236,69	95622,50	13255,500	-,275	,783
	Bekar	67	231,84	15533,50			
	Toplam	471					
Güven	Evli	404	234,93	94911,00	13101,000	-,424	,672
	Bekar	67	242,46	16245,00			
	Toplam	471					
Mesleki Öğrenme	Evli	404	238,08	96185,00	12693,000	-,828	,408
	Bekar	67	223,45	14971,00			
	Toplam	471					
Öğrenme Düzeyi Toplam Puanı	Evli	404	235,85	95283,00	13473,000	-,059	,953
	Bekar	67	236,91	15873,00			
	Toplam	471					

Tablo 37’de görüldüğü üzere, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutlarında ve öğrenme düzeyi toplam puanlarının, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi alt boyutlarda ve toplam puanlarında medeni durum değişkeninin herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Okul yöneticilerinin evli ya da bekar olmasının profesyonel öğrenme düzeylerine etkisi farklılaşmamaktadır.

5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu kısımda araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda üç farklı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü, Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme ve Yansıtıcı Düşünce Bağlamında Profesyonel Öğrenme olarak adlandırılmıştır. Analiz sonucu elde edilen temalar ve alt temalar tablo 38’de sunulmuştur.

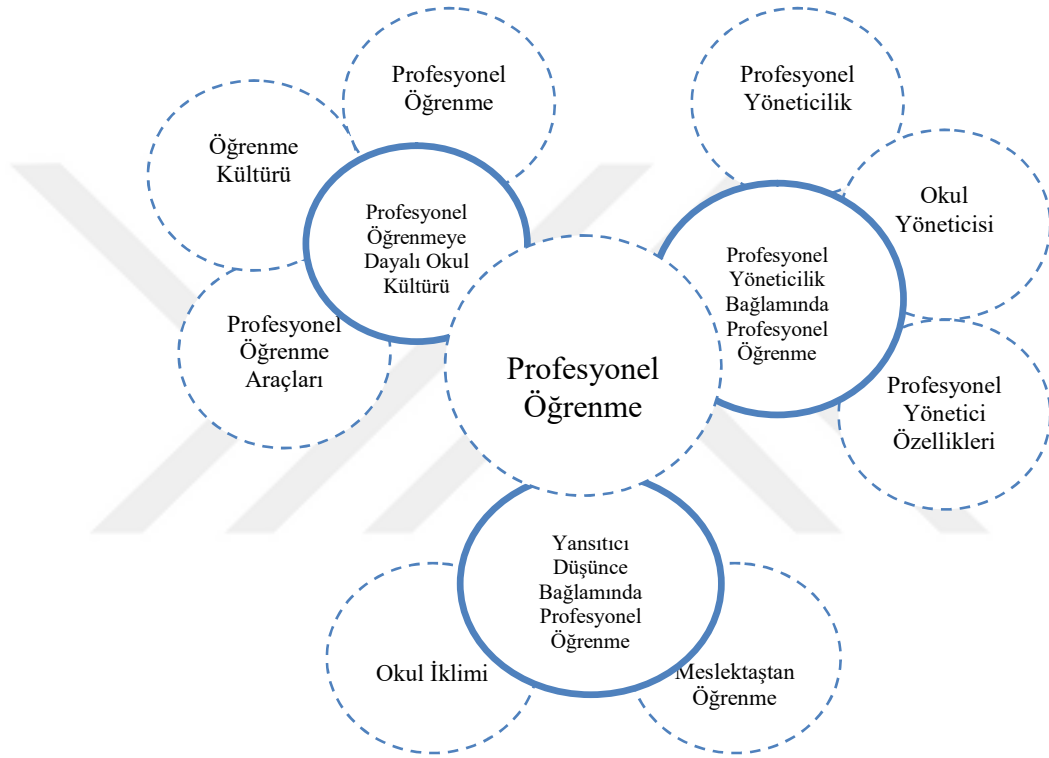
Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Tema, Alt tema ve Kodları

PROFESYONEL ÖĞRENME	PROFESYONEL ÖĞRENMEYE DAYALI OKUL KÜLTÜRÜ	Profesyonel Öğrenme	Profesyonel öğrenme
			Bireysel öğrenme
			Birlikte öğrenme
		Profesyonel Öğrenme Araçları	Hizmet-içi eğitim
			Yazılı-basılı yayınlar
			Teknoloji-Web araçları
	Öğrenme Kültürü	Kişisel ve mesleki gelişim	
		Yönetim süreçleri ile öğrenme	
	PROFESYONEL YÖNETİCİLİK BAĞLAMINDA PROFESYONEL ÖĞRENME	Okul Yöneticisi	Kişilik
			Kariyer
			Yeterlilik
		Profesyonel Yöneticilik	Profesyonel meslek
			Profesyonel olmak
			Liyakat
		Profesyonel Yönetici Özellikleri	Güven
Adalet			
İletişim			
YANSITICI DÜŞÜNCE BAĞLAMINDA PROFESYONEL ÖĞRENME	Okul İklimi	Empati	
		Okul iklimi	
		Kurum kültürü	
	Meslektaşan (Akran) Öğrenme	Motivasyon	
		Tecrübe-Yaşayarak öğrenme	
		İşbirliği	
Meslektaşan öğrenme			

Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda düzenlenen ve verileri açıklayan temalar ve içerik analizi ile ulaşılan alt temalar ve kodlar Tablo 38’de sistematik hale getirilmiştir.

Tablo 38’de verilen nitel tema, alt tema ve kodların araştırmanın farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini inceleme amacına ışık tutması için genel çerçeve olarak Şekil 8’de düzenlenmiştir. Analiz sonucu elde edilen temalar ve alt temalar, Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Tema, Alt tema ve kodları

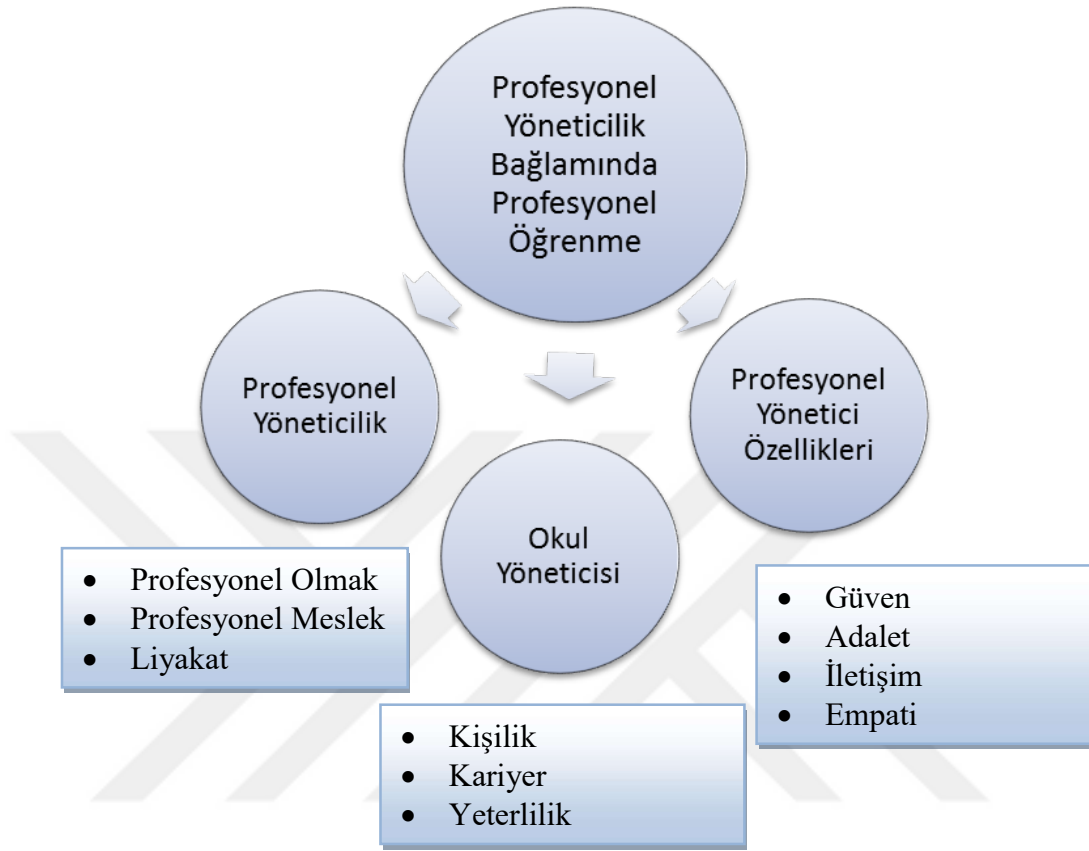


5.2.1. Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme

Eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek olmasına rağmen katılımcılar okul yöneticiliğinin uygulamada profesyonel bir meslek olarak kabul edilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların profesyonel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerine ait Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme temasına ait frekans değerleri Ek 3’de gösterilmiştir. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi temalarına ait kategoriler Şekil 9’da gösterilmiştir.

Şekil 9. Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme Temasına Ait Alt Temalar



5.2.1.1. Profesyonel Yöneticilik

Katılımcıların bir kısmı (4/15), eğitim yöneticiliğinin öncelikle meslek olması gerektiğini, yöneticilerin de profesyonel düşünerek hareket etmeleri ve uygulamalarında da profesyonelliğin gerektirdiği gibi davranmalarını vurgulamaktadırlar. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda ifade edilmektedir:

“Yönetici olarak da profesyonel olabilmelidir. Şimdi eğer insani yönü için yöneticilik kısmındaki uygulamalara da yanı sıra o zaman bir müddet sonra uygulamalarda sıkıntılar yaşanabilir” (G 4).

“Müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları aynı anlayışa yani profesyonel olarak aynı anlayışa sahipse zaten iyi işler ortaya çıkıyor. Ama yanı anlayışa sahip değilse, demin söyledim müdür hayır diyebilecek

becerisine sahip değil, herkese mavi boncuk dağıtan biriye o müdür yardımcısına angarya olarak dönüyor” (G 6).

Araştırmanın nitel bulgularından profesyonel yöneticilik teması, katılımcı görüşlerine göre profesyonel öğrenmenin en önemli kavramlarının başında gelmektedir. Mesleki profesyonellik yöneticinin düşünme, öğrenme, gelişme ve uygulamalarına da yansıyan ve bu algıya sahip olmayan yöneticilerin mesleklerini profesyonellik düzeyinde gerçekleştiremeyeceği düşünülebilir. Gökçora (2005)'ya göre bilgi ve beceri düzeyini sürekli güncel tutan, tecrübeli kişi profesyoneldir. Profesyonel yönetici yaptığı işi ayrıntılı bilen ve bekleneni kurallarına uygun gerçekleştiren kişidir.

Okul yöneticiliğinin her kademesinin uzmanlık gerektiren profesyonel bir meslek olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri (4/15) aşağıda sunulmuştur:

“Profesyonel İngilizcede Professional bir meslektir ya, o anlamda söylemeye çalışıyorum..... bir de tabii öğretmenliği bizim ülkemizde tabii ki öğretmenlik önemli bir şey farklı bir yere koyuyorlar. Farklı bir yere koyup onun içini doldurmuyorlar ama” (G 7).

“..biraz daha profesyonel bakan yöneticilerin sayısının artması ile bu iş yürüyecek. Çünkü hiçbirimiz işte bu kurumda baki değiliz. Ama öyle bakmadığı sürece çevredekiler bu organik bağ yürümüyor” (G 9).

“Yöneticiliğin önce profesyonel hale gelmesi, kabul edilmesi gerekiyor. Biz profesyonel değiliz, böyle bir profesyonellik yok. Burada hiçbir yöneticinin üç sene sonra iki sene sonra ne yapacağını bilmeyen bir işte profesyonellik olmaz. Ama profesyonellik istiyorsanız onun yasal mevzuatını yapmak zorundasınız. Onu bir meslek haline getirmeniz lazım” (G 14).

Okul müdür ve müdür yardımcılığı özel bilgi, beceri, donanım ve tecrübe gerektiren görev kademeleri olarak meslek kabul edilirken ülkemizde seçme ve görevlendirmede profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Bu algı yöneticilerde gelecek kaygısı oluştururken, görevlerine yönelik düşünce ve davranışlarına da olumsuz yansımaktadır.

Okul yöneticilerinin seçilmesinde katılımcılar liyakata önem verilmesini ve yönetici seçiminde kriter olması yönündeki katılımcı görüşleri (3/15) şöyledir:

“Liyakat, beceri, çalışkanlık, tecrübe yani yönetici işin mutfağında yetişmelidir. Yönetimin her kademesinde çalışarak üst yönetici olabilmeli. Kademeli olarak yükseltilmelidir. Atama yapılırken beceri, çalışkanlık, tecrübeleri ve başarıları göz önünde bulundurulmalıdır” (G 1).

“Bence liyakat çok önemli bir şey bunda yani sevgiden ziyade o kişinin yapa bilirliğine bakmak lazım o yükü kaldıra bilirliğine bakmak lazım. Orada görev yaptığı pozisyon her ne ise o görevin tam yapılıp yapılmayacağına bakmak lazım” (G 12).

Okul yöneticileri liyakati yöneticilik görevlendirmelerindeki diğer özelliklerden daha önemli gördükleri için liyakatin yönetici seçiminde kriter olmasını istemektedirler. Benzer sonuçlara literatürde örneğin Demirtaş ve Özer (2014)’in araştırmasında da katılan müdürlerin atamada liyakatı önemsemeleri eğitim sistemimiz adına sevindirici bir durum olarak görülmüştür.

5.2.1.2. Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi alt teması ile ilgili cevaplar incelendiğinde (6/15) okul yöneticiliğinin öğretmenliğin devamı olarak uygulandığı, kişilik özelliklerinin yönetici başarısını etkilediği ayrıca okul yöneticiliğinin kariyer basamağı olmadığı ve yöneticilerin kendilerini güvende hissetmediği yönündeki görüşler (9/15) aşağıdadır.

Okul yöneticisi seçiminde adayların kişilik özelliklerinin de değerlendirmeye alınmasını ve bu özelliklerin başarılı yönetici olmada çok etkili olduğuna dair düşünceleri (9/15) şöyledir:

“Kişilik özellikleri olarak bence her şeyden önce insani değerler ön planda olmalı. Yani işimiz insanla olduğu için malzememiz de insan olduğu için insanı iyi tanımamız gerektiğini düşünüyorum. İnsani yönü ağır basmalı” (G 4).

“Öncelikle egosu olmamalı... öğretmenin işini kolaylaştıran kişi, öğrencinin önün açan kişi olması, yanlış yapabileceğini bilmeli, bir öğrencisinden bile bir şey öğrenebileceğini bilmeli...hata yapabileceğini

düşünerek belki yanlış hesapladığını düşünerek gerekçeleriyle kararlarını almalı. Öz değerlendirme yapabilmeli” (G9).

“...kişilik olarak araştıran bir kişiliğe sahip olması lazım, merak edilmesi lazım, kişisel olarak biz eleştiriye açık değilsek o zaman bize yapılan şeyleri kendi karakterimize yapılan bir saldırıymış gibi anlıyoruz. Kesinlikle açık olması gerekir bence idareci. Bunu da oturtturduktan sonra şeffaflık, herkes rahat ve güvenilir olur artık” (G 10).

“Kişisel özellikler de bir defa dürüstlük önemli, ikircilik olmamalı. Tek bir müdür olmalı. Yetki ya da sorumluluk verdiğiniz kişinin arkasında durmadığınız zaman okulda çok ciddi ikilemler ortaya çıkıyor” (G 11).

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken mesleki ve kişisel özellikler okul başarısında önemlidir. Katılımcı yöneticiler belli bilgi ve becerilere sahip olmayı yani uzmanlık gerektiren okul yöneticilerinin insani değerlere sahip, güvenilir, dürüst, kararlı, eleştiriye ve öğrenmeye açık, güçlü, şeffaf, sabırlı olmak gibi özelliklere de sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Çetin ve Adıgüzel (2006)'in çalışmasındaki okul müdürlerinin özel mesleki bilgi, kişisel özellikler ve uzmanlıkta sahip olması gereken yeterlikler literatür tarafından da desteklenmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticiliği meslek olarak görülmeyip öğretmenliğin devamı olarak uygulanması ve öğrenmeyi olumsuz etkilediği yönündeki katılımcıların (6/15) görüşleri:

“Eğitimde bir kariyer basamağı yok, öğretmenliğin bir üstü müdür yardımcılığı, müdürlük değil. Diğer mesleklerle kıyasladığınızda arada bir şey var boşluk var. Farklı bir yere farklı bir alana sığıyorsun, tamamen farklı bir iş yapıyorsun. Dolayısıyla orada bir takım yasal boşluklar var” (G6).

“...Burayı yöneticilik anlayışından profesyonel öğrenme anlayışından ayırabilir miyiz ayıramayız. Eğitimin içerisinde eğitimden korkan eğitimin içeriğinden korkan birisi eğitime yönetici olacak. Ciddi bir garabet var. Kişi bizde zaten yöneticilik bir şeyden kaçış için başvuru olan bir kariyer basamağı. Bir şeyleri kapamak için, bir şeyden kaçmak için başvuru olan bir makam gibi” (G 2).

“Öncelikle kendi kurum kültürünü iyi bilmeli, kurumun yapısını, seviyesi iyi bilmeli ona uygun bir strateji ve vizyon oluşturmalı. Onu oluşturduktan sonra gelişimi ile ilgili ne yapacağını da belirleyebilmeli. Bu planlama kariyer planlaması eğer kendi yöneticiliği ile ilgiliyse, kurumuyla ilgiliyse bu olmalı ama daha geniş baktığı zaman o kurum dışında da başka yerlerde çalışabileceğini düşünüyorsa veya mevcut kurumunu bir üste taşımaya düşünüyorsa eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri de takip etmesi lazım” (G 9).

Yöneticilik olarak öğretmenlik mesleğine ek bir görev olarak ele alınan okul yöneticiliği (Şişman, 2004), hedef ve uygulama açısından diğer yönetimlerden farklı olan eğitim yönetiminin özel bir uzmanlık alanı (Aydın, 2005) olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlik tecrübesi okul yöneticisine görevine yönelik kolaylık sağlayabilir ancak sorumluluk ve yetki açısından birbirinden farklı özelliklere sahip mesleklerdir. Katılımcı okul yöneticileri de öğretmenliğin devamı olarak görülmesinin okul yönetimine olumsuz yansıdığını düşünmektedirler.

Özellikle okul müdürlüğü için farklı bilgi ve beceriler gerektiğini düşünen katılımcıların (5/15) görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“İlk kendimi tanıtırken öğretmen arkadaşlara söyledim. Yani bu ben bir şeyim ben bir şey oldum anlamında değildi kesinlikle. Ben iki tane yüksek lisans yaptım, Amerika’da bulundum bir yıl dil eğitim aldım. İstanbul Edebiyat mezunu olduğumu işte bilmem kaç yıl bu zamana kadar müdür yardımcısı olarak görev yaptığımı bunları söyledim arkadaşlara. Yani hani burada şu mesajı verdim. Ben bu kurumda kendimi yeterli hissediyorum siz de bunu görün” (G 11).

“Öncelikle dinlemeyi bilmeli, mesleki yeterlilik olmalı, eğitim teknikleri anlamında yönetici ise kendi alanıyla beni tatmin etmeli. İyi niyet her şeyi bazen çözen bir şey iyi niyet hissettirilmeli”(G 9).

“Şöyle ki kişinin neyi, nereden, nasıl alabildiği ve bunu nasıl değerlendirebildiği önemli olduğu için kişisel yeterlilikler, özelliklerin çok önemli olduğunu düşünüyorum”(G 14).

“..birçok yönden donanımlı hale gelmek lazım. Çünkü öğretmeniz oradan çıktık, okul müdürlüğü yapıyoruz ama okul müdürlüğü yani idarecilik

yöneticilik öğretmenlikle yönettiğimiz kitle açısından onların problemlerini sorunlarını bilmek açısından...ancak üzerine bir şey ekleyemezsek kendimizi geliştiremezsek, bilgi anlamında kendimizi yeterli olarak geliştiremezsek o zaman hepimiz kendi karakterimize göre kendi şahsi duygularımıza göre birtakım yönetim anlayışları ortaya çıkaracağız”(G 11).

“..ben okul müdürlerinin bu işi yaptıkları süre içinde kısa da olsa uzun da olsa o süreç içerisinde daha yeterli bir yönetim anlayışına sahip olabilmeleri için daha iyi bir eğitimden geçmeleri seminerlerle ilgili olarak daha iyi yetiştirilmeleri gerektiğini düşünüyorum”(G 11).

Eğitim yönetimi alanında İngiltere gibi öncü ülkelerde okul müdürlerine yönelik uzmanlık standartları getirilerek sahip olunması gereken beş temel özellik yönetici seçiminde zorunlu kılınmıştır (MEB, 2007). Gökçe (2008) de Kombıçak, (2008); Terci, (2008); Karadağ, (2011) gibi yönetici yeterliklerini kendisinden beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışlar olarak nitelendirmektedir. Katılımcı okul yöneticileri yöneticilik için farklı eğitimlerin alınmasını, kişisel ve mesleki yeterliklerin aranmasını önermektedir. Ağaoglu vd., (2012) araştırmasında ortak, kapsamlı, tutarlı, güvenilir bir yeterlik listesi oluşturulmasını önermektedir.

5.2.1.3. Profesyonel Yönetici Özellikleri

Okul yöneticiliği literatürde profesyonellik gerektiren ayrı bir meslek alanı olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinin çağdaş bilgi, birikim ve becerilere sahip olmanın yanında katılımcılar aşağıda yer alan kodların da sahip olunması zorunlu özellikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Okullarda karşılıklı güven ortamı oluşması ve yöneticilere güven duyulmasının, okul yöneticilerinin de kendilerini güvende hissetmesinin öğrenmeye olumlu katkı sağlayacağı yönündeki katılımcı yönetici görüşleri (12/15) şöyledir:

“Kalite motivasyonla artıyor. O motivasyon için de işte gönüllülük, heves-heveslilik, karşılıklı saygının ve güvenin olduğu bir iklimde o faktörler hem öğretmeni hem müdür yardımcısını harekete geçirecek pozitif faktörler o iklimde ortaya çıkıyor”(G 6).

“Ben okulunda müdürüme güveniyorum. Bence bana da güveniyorlar. Bu güveni şöyle sağladım. Adaletli davranırım. Şimdi öğretmenlerden duyduğum beni çok mutlu eden şey tabi ki bu benim duyduğum kısmı” (G 12).

“Seni sınıyor, ölçüyor, tartıyor. Güven hissediyor, hem güven hissediyor hem de tamam diyor. Mesela oluyor öğretmen bakıyor; haftada üç tane dört tane okulda motivasyonu bozacak şey oluyor. Ama ona rağmen sizi kararlı görürse..” (G 13).

“Aynı tür okul müdürlerine bilgi anlamında net güvenmediğim belki güvenmek de gerekir ama ya da sığ kalacağını düşündüğüm ya da yönetmelik ya da kanunun güncellenmesinden dolayı bilginin eksik kalabileceği olması ihtimalinden dolayı ben biraz yönetmeliğe bakarak öğrenmeyi tercih ediyorum” (G 11).

Nitel araştırmaya katılan yöneticiler farklı psikolojik faktörlerin okul ortamını olumsuz etkileyerek saygı ve güveni zayıflattığını düşünmektedirler. Güven okul iklimini olumlu etkileyerek, öğrenmeyi güçlendirir. WWC Intervention Report (2006)’a göre okul ikliminin boyutlarından en önemlisi güvendir. Öğrenme yönelimli örgüt kültüründe karşılıklı güven çok önemlidir (Sanz-Valle vd., 2011; akt. Ömür, 2014).

Örgütsel öğrenmeyi destekleyen faktörlerden olan yöneticilerin adil olması, herkese eşit mesafede olması katılımcıların (11/15) çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir:

“En başta öğretmen için idarecinin adaletli olması, yani adil olması. Adil olması noktasında fikirlerine değer vermesi,... ‘adam yerine koyması’. Eğer değerli olduğunu hissederse, öğretmen değerli olduğunu hissederse kesinlikle bu gibi durumlarda dönütü olumlu ya da olumsuz yani katkı sunacağı anlamda sunar diye düşünüyorum” (G 4).

“İyi işlerde iyi insanlarla karşılaşip iyi ilişkilerle onu öğrenmek, insanlara eşit davranmayacaksınız, adaletli olacaksınız” (G 5).

“Yani adil olmak önemli adalet herkese eşit olarak dağıtmak değil bence adalet herkesi her şeyi layık olduğu yere koymaktır. Dolayısıyla çok başarılı birisini diğerleriyle eşit tutmak onun motivasyonunu düşürür

diğerlerini de tembelliğe alıştırır. ... adaleti gerçekleştirmek motivasyonu artırıcı özelliğindedir” (G 8).

“Bir müdürün en başta bütün yönetmeliği ben orada öğretmen olsam bile benim aleyhime de olsa o onu yapmalıdır. Çünkü ben hiçbir zaman ben öğretmenken de çünkü tamam kısa bir süre öğretmenlik yaptım ama bana bu yapılacak dendiğinde onu yaptım ama bu egosunu tatmin etmek için değil hakkaniyete uymalı. Herkes için adalet olmalı” (G 10).

Katılımcıların okul yöneticilerinin profesyonel yöneticiliklerinde adaletli olma, adil davranmanın en önemli özellik olduğu görüşleri literatür (DeConinck ve Stilwell 2004, Atalay, 2005; Altınkurt, 2010; Özgan ve Bozbayındır, 2011) tarafından da desteklenmektedir.

Okulun öğrenmesinde açık ve etkili iletişim, yöneticinin iletişim becerisi problem çözerek karşılıklı güveni artırarak birlikte öğrenmeyi sağlayacağı yönündeki katılımcı görüşleri (15/15) şöyledir:

“Diğer ilçedeki okul müdürleri ile iletişim halindeyiz. Karşılaştığımız bir sorun karşısında hemen görüş alışverişinde bulunuyoruz” (G 2).

“Hata yapmayı kabul etmemiz lazım. Başka insani ilişkilerin ön planda olması lazım; iletişim çok iyi olması lazım” (G 3).

“Herkes mutlu, huzurlu, bir şeyin göstergesi bence, demek ki iletişim kurabildikleri bir yönetici var yani sonuçta. Suratı asık olsa da derdi olduğunu dinleyen, sorunlarını çözüm üretmeye çalışan bir yönetici var” (G 7).

“En güçlü olduğumu tarafım iletişim becerilerim ve hızlı öğrenebilmem. Zayıf olduğum taraf ise halen mesleğim konusunda tecrübe eksikim olduğunu düşünüyorum” (G 15).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı profesyonel öğrenmenin birlikte öğrenme düzeyinde gerçekleşmesinde açık ve etkili iletişim kurabilmenin yöneticilerde aranan en belirgin özellik olarak vurgulamaktadır. Literatürde (Fogarty ve Pete, 2004; Senge, 2004; Topluer, 2008; Varoğlu ve Basım, 2014; Ağaoğlu vd., 2012) okul yöneticilerinin insanlarla etkili iletişim kurmasının birlikte çalışmayı ve

öğrenmeyi olumlu etkilediği yönündeki araştırma sonuçları da katılımcı görüşlerini desteklemektedir.

Okuldaki diğer bireylerle empati kurmak, iyi bir yönetici olmak için katılımcıların (8/15)yöneticinin sahip olması gereken profesyonel özellik yönündeki görüşleri:

“Daha iyi bir liderlikte; empati kurabilen, çatışma yönetebilen...biraz yenilikçi lider pozisyonunda olmam lazım. Yani bir değişim yaşatmam lazım....okuldaki öğrenci ve velinin beklentisi yüksek bir öğrenme ihtiyacı var” (G 2).

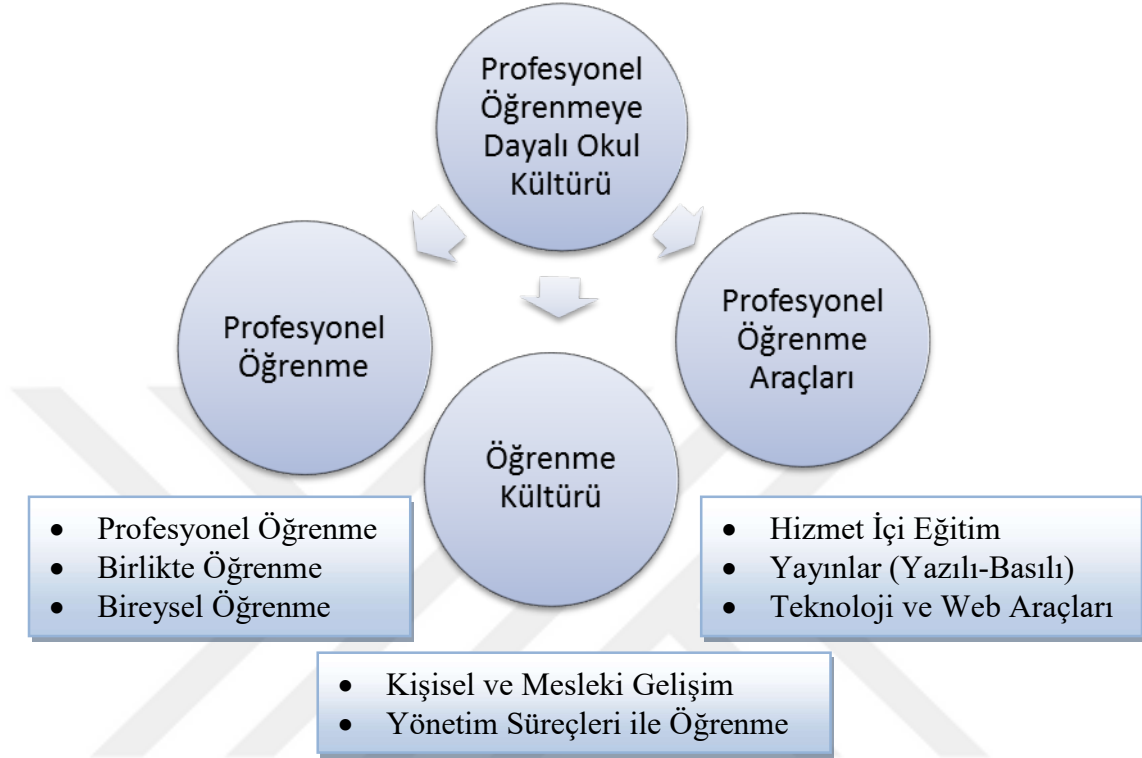
“Genel bazen işleyiş hakkında yorum yapıyorum. Bunlarda bütün bunları göz önünde bulunduruyorum ve empati yaparak ortaya çıkabilecek sorunları biraz daha öncesinden hissederek, düşünerek karar veriyorum” (G 4).

“Empatik olmak şart. Çünkü biz insanlarla çalışıyoruz. Karşımızdaki her insanın ve tabi ki anlamaya çalışmak mecburiyetindeyiz” (G 15).

Okul yöneticilerinin empatik düşünmesi ve davranması (Yılmaz ve Ceylan 2011: iş doyum; Ekinci, Bindak ve Yıldırım 2012: iş birliği, etkili iletişim; Goleman 2002: sorunlara duyarlılık; Töremen, Ekinci ve Karakuş 2006: okul başarısını arttırma; Ketelle ve Mesa 2006: yönetici yeterliliği) nitel görüşmelere katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu tarafından profesyonel özellik olarak görülmektedir.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmeye dayalı okul kültürü temasına ait alt tema ve kodlar Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10. Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü temasına ait alt tema ve kodlar



5.2.2. Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü

Profesyonel öğrenme ile ilgili sorulara yöneticilerin verdiği cevaplar incelendiğinde “Profesyonel Öğrenme”, “Öğrenme Kültürü” ve “Profesyonel Öğrenme Araçları” olmak üzere 3 alt temaya ulaşılmıştır.

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların profesyonel öğrenmeye ilişkin görüşleri sonucunda ortaya çıkan Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü temasına ait frekans değerleri Ek 3’te gösterilmiştir.

5.2.2.1. Profesyonel Öğrenme

Profesyonel öğrenme; “bireysel öğrenme” ve “birlikte öğrenme” kodlarına ulaşılrken, Öğrenme Kültürü; “kişisel ve mesleki gelişim” ve “yönetim süreçleri ile öğrenme” kodlarına ulaşılmıştır. Profesyonel Öğrenme Araçları ise “hizmet-içi eğitim”, “yayınlar (yazılı-basılı)” ve “teknoloji ve web araçları” kodlarına ulaşılmıştır.

Herhangi bir mesleğin içerisinde o işin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve donanıma sahip olmak için gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri profesyonel öğrenme kapsamında değerlendirilmektedir. Bilgi temelinde topluma hizmet anlayışını taşıma ve üst düzey hizmet becerisi gerektirme (Bayhan, 2011); iş, uğraş ve meslek aşamaları sonucunda (Karasu, 2001) profesyonel meslek olmaktadır. Eğitim yöneticiliği de uzmanlık gerektiren özel bir yönetim alanını içerdiğinden yöneticilerin kaliteli ve etkili bir yönetici olmalarına katkı sağlayacak öğrenmelere yönelik katılımcı okul yöneticilerinin sonucunda profesyonel alt temasına ilişkin aşağıdaki üç koda ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri kendilerini yenilemek ve değişimi yakalamak için sürekli öğrenmesinin gerekliliği yönündeki katılımcı (4/15) görüşleri şöyledir:

“Profesyonel öğrenme, yöneticilik anlamında profesyonel gelişme yaptığım yöneticiliği icra ederken çağın gereklerine uygun bir anlayışla yöneticilik yapma ve teknolojik araçlara hakim olma, insani ilişkilerde yine çağın gereklerine uyma, konjonktürün gerektirdiği iletişim becerilerine sahip olma” (G 6).

“Profesyonel öğrenme kendini geliştirmektir” (G 7).

“Profesyonel öğrenme yani hocam ben açıkçası bizim zaten şu anda görevimiz okul müdürü yaptığımız iş öğretmenlik. Ancak ben okul müdürlerinin bu işi yaptıkları süre içinde kısa da olsa uzun da olsa o süreç içerisinde daha yeterli bir yönetim anlayışına sahip olabilmeleri için daha iyi bir eğitimden geçmeleri seminerlerle ilgili olarak daha iyi yetiştirilmeleri gerektiğini düşünüyorum” (G 11).

“Mesleki öğrenme ve gelişmenin sürekli olduğunu, süreklilik gerektirdiğini düşünüyorum” (G 14).

Okul yöneticisinin profesyonel mesleği gereği beklenen ihtiyaçları karşılayabilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi yolunda bir çaba (Al-Hımai, 2003; akt. Bayhan, 2011) göstermesi gerekmektedir. Profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim eğitiminin sürekliliği profesyonelliğin anahtar öğeleri olarak bilgiyi derinleştirerek, alandaki önemli gelişmeleri yakalayıp ve gelişme vadeden yenilikleri uygulayarak kariyer boyunca öğrenmeye (Sykes, 1990; akt. Sachs, 1997) devam etmektir. Katılımcı okul

yöneticilerinin bazıları da literatür doğrultusunda mesleki öğrenme ve gelişmede sürekliliğin önemini vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin okul içi uygulamaları ve yöneticilik özellikleri öğrenme ortamını olumlu ve olumsuz etkilediği, öğrenmenin bireysel ve birlikte olduğu ancak okulun öğrenmeye açık ya da kapalı olmasının yöneticilere ve diğer katılımcılara bağlı olmasına ilişkin katılımcı yönetici görüşleri (10/15) şöyledir:

“Şöyle bir algı var ben söylesem de yapmıyorlar, olsun sen söyle de yine söyle. ..ama okulda birlikte öğrenmeye kapalı. Çok iyi bireysel olarak okuyanlar, kendini bireysel olarak geliştirenler var. Mutlaka var onları da yadsımıyorum, okuldaki şeye karşı öğretmenlik şeyimizi geliştirelim” (G 11).

“Tüm lise müdürleri ilçe milli eğitim müdürümüzün böyle bir çabası oldu. Ben istiyorum ki lise müdürleri ayda bir toplansın birlikte hem sohbet edelim hem de iyi örneklerimizi paylaşalım sorunlarımızı konuşalım. Ama ikinci toplantıdan sonra bu iş biraz da hani şey döndü ben onu niye yapamadım veya o okulda ben olsam bende yaparım tarzına dönünce zaten kendiliğinden yürümedi. O yüzden biraz daha profesyonel bakan yöneticilerin sayısının artması ile bu iş yürüyecek” (G 9).

“Okulda öyle bir birlikte öğrenme ile ilgili bir çalışmamız yok. Projelendirdiğimiz ya da kendimize evet amaç ediniyoruz bazı şeyleri yapma noktasında ama bu birlikteliği sağlayamıyoruz. Belki bireysel bazda bir iki kişi olarak bir şey ortaya koyuyorsunuz, bunu gerçekleştirebilmek adına ama bir bütün olarak birlikte bir şeyler öğrenme noktasında o bütünlüğü o heyecanı öğretmenlerde göremiyoruz” (G 4).

“Birlikte öğrenmeye yönelik aslında hepimiz birlikte öğreniyoruz. Yeni meslek lisesi olduğumuz için hepimiz birlikte meslek lisesi olmayı öğreniyoruz aslında. Öğretmenlerimizle konuştuk, meslekçilerle konuştuk; ne yapabiliriz dedik. Onların kendi alanları olmasa dahi bize şu şekilde yol gösterdiler”(G 14).

Nitel araştırmaya katılan okul yöneticileri okulun yapısı, özellikleri, kültürünün yöneticilerin ve diğer paydaşların öğrenmesini doğrudan etkilediğini düşünmektedirler. Profesyonel gelişim eğitiminin, yeteneğin sürdürülmesi, yeni ve yenilenen bilginin geliştirilmesi ve başa ıkılabilmeyi gerektirdiği (Breen, 2001; akt. Bayhan, 2011) açıklamaktadır. Okul yöneticileri zamanının çoğunu okul içinde geçirdiğinden bu zaman içinde yeni bilgi ve becerilerini geliştirebilmesi için okul kültürü ne çıkmaktadır. Öğrenmeyi okul kültürünü oluşturan yönetici, ğretmen ve ğrenci iletişiminin yapısı gibi ögeler farklı düzeyde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin anlayışları, bilgi ve becerileri, öğrenme yaklaşımları kültürü oluşturan inanç, hedef, amaç, düşünce, bilgi ve beklentilerindeki öncelikleri farklılıkları belirlemektedir (Celep, 2002).

Bireysel düzeyde yöneticilerin öğrenmeye açık olması ve birlikte öğrenme üzerine etkileri konusundaki katılımcıların (5/15) görüşleri şöyledir:

“Kendim için bireysel olarak öğrenmeye çok açık bir insanım, severim de. Bir şeyin yeni bir şeyin farkına vardığımın bilincine varmayı severim. Ama bizim akran gruplarımızın mesleki öğrenmeye çok açık olduğunu zannetmiyorum. Çünkü sistemde onu teşvik etmiyor. Sistem onu teşvik etse belki daha açık olurlar” (G 7).

“Okul da birlikte öğrenmeye kapalı. Çok iyi bireysel olarak okuyanlar, kendini bireysel olarak geliştirenler var. Mutlaka var onları da yadsımıyorum, okuldaki şeye karşı öğretmenlik şeyimizi geliştirelim hayır hepsi oldu. Onlar artık olmuşlar” (G 11).

Araştırmanın nitel bölümünde katılımcı okul yöneticilerinin bireysel öğrenmenin profesyonel öğrenmede önemli olduğu görüşleri, örgüt ikliminden, örgüt kimliğini oluşturan sahip olduğu bilgi gibi her unsurdan etkilendiği ancak bireysel öğrenme tek başına profesyonel öğrenmeyi belirleyemediği bazı araştırmalar (şahin, 2014; Collinson ve Cook, 2007) tarafından desteklenmektedir. Profesyonel ğrenme okul yönetimlerinden ve çalıştıkları okulların okul kültürlerinden doğrudan etkilenmektedir (İnceçay, 2007: 196). Okul yöneticileri profesyonel öğrenmeye açık olmanın birlikte öğrenmeyi sağlayan bir kültürde geerebileceğini ifade etmektedirler.

5.2.2.2.Öğrenme Kültürü

Profesyonel öğrenme ile ilgili faktörlere ilişkin sorulara yöneticilerin verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu (10/15) okul içinde kişisel algı, istek ve becerilere bağlı her türlü sürekli etkinliği bireysel öğrenmeler sonucu mesleki gelişme olarak görür, buna yönelik eğitim programlarının önemini vurgular.

“İşte yönetmeliklere mevzuata uygun işte kişisel gelişimlerini yapabilecek mesleki çalışmalarında karar alabilecek bir yol izlenmeli”(G 2).

“Öğrenme ve gelişmenin hiçbir zaman nihayetleneyeceğine inanmıyorum. Yaşadığım sürece de buna ihtiyaç duyacağıma eminim. Bu anlamda mesleğim adına içerisinde yaptığım süre içerisinde sürekli öğrenme çabası içerisinde olmam gerektiğinin farkındayım”(G 15).

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi yetişkin öğrenme üzerine inşa edilerek, öğrenme ve olgunlaşma yoluyla bir kişinin çevreye uyum sağlamasını kolaylaştıracak bir süreç olan gelişimi (Erdoğan, 2003) amaçlamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticisi katılımcılar da yaşam boyu gelişme için hayatın her anında ve alanında gerçekleşecek etkinliklerle profesyonel düzeyde öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade etmektedirler.

Kişisel ve mesleki gelişimin günümüz imkanlarının kullanılarak okul öğrenme kültürünün kapsamında her türlü gelişimin bireylere bağlı olan etkinlikler olduğu konusunda katılımcıların (10/15) görüşleri şunlardır:

“Mesleki gelişimde de dediğim gibi eğitimle uğraştığımız için sürekli kendini yenileyen, teknolojiye, mevzuata ve dünyaya ayak uydurmamız lazım. Bu yüzden de mesleki olarak da sürekli kendini yenileyen bir idareci pozisyonunda olmamız her zaman elimizi güçlendirir”(G 2).

“... okul içerisinde de hizmet içi eğitim yapılabilir bunun organizasyonu illa bakanlıktan yani devletten beklememek lazım. Kendi kişisel gelişimlerimizle bunu yapabilir. Hem öğretmenlerimiz hem kendimiz faydalanabiliriz”(G3).

“Mesleki gelişim anlamında diyorum ki kişisel isteğe kişisel beceriye bırakılmış gibi duruyor. Ben kendi adıma söylüyorum”(G 5).

Gerçekten böyle bir sıkıntı var, toplum olarak böyle bir sıkıntı var. Herkes kendi yaptığı şeyin en iyi olduğunu, en iyisini kendisinin yaptığını düşünüyor. Bu da tabii ki şeyi mesleki gelişimi okul gelişimini engelliyor(G 7).

“Maddi olarak da ek derslere baktığınız zaman okul müdürü olarak en az ek dersi alan kişi siz oluyorsunuz okulda, herkes sizden daha yüksek alıyor. Maddiyat da tabii ki bu noktada önemli. Bunlar da kişisel ve mesleki gelişim de doyum noktası olması gerekiyor”(G 10).

“Mesleki öğrenme ve gelişmenin sürekli olduğunu, süreklilik gerektirdiğini düşünüyorum. Mesleki gelişimin kişinin algısıyla ya da kendi çerçevesiyle de ilgili olduğunu düşünüyorum” (G 11).

“Öğretmenlerden biz diyoruz, mesela altındaki diğer kısmına yazın, gerçekten ihtiyaç nedir, bunu da düşünen değerlendiren yok. Eğitime açık olmanız gerekiyor. Yani öğrenmeye açık olmamız gerekiyor. En fazla kendisini yenilemesi gereken bir meslekte çalışıyoruz aslında. Ama hiç birimiz böyle bir şeye tenezzül etmiyoruz. Yani kitap okuyan kaç tane öğretmen vardır baktığında. Ya da yenilikleri takip eden ne kadar öğretmen var? Ya da öğrenmeye açık olan ne kadar öğretmen vardır. Ne oluyor bir süre sonra çocuklar da sizin önünüze geçiyor. Önce öğrenmeyi öğrenmek lazım, onu istemek lazım, açık olmak lazım”(G 12).

“Mesleki öğrenme ve gelişmenin sürekli olduğunu, süreklilik gerektirdiğini düşünüyorum. Mesleki gelişimin kişinin algısıyla ya da kendi çerçevesiyle de ilgili olduğunu düşünüyorum. Şöyle ki kişinin neyi, nereden, nasıl alabildiği ve bunu nasıl değerlendirebildiği önemli olduğu için kişisel yeterlilikler, özelliklerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda etrafındaki insanların, yöneticilerin onu motive etmesinin de kişisel gelişim üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum”(G 14).

Profesyonel öğrenme bireysel düzeyde istek ve çaba ile gerçekleşen, gelişme ve yeniliği hedefleyen yetişkin öğrenmesidir. Profesyonel eğitimcilerin sürekli öğrenmesi için kişisel gelişim planlaması (Fenwick, 2004), okul ortamının hazırlanması (Balcı, 1988) ve gelişim engellerinin ortadan kaldırılması (Díaz-Maggioli, 2004) gerekmektedir. Okul yöneticilerinin görevlerine yönelik gelecek

idealleri oluşturması için öğrenmeyi süreklileştirecek iç ve dış faktörlerle desteklenmesi beklenmektedir. Katılımcı okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme ve gelişme istekleri ve bu yönde ihtiyaçlarının dikkate alınması yönündeki görüşleri çok önem arz etmektedir.

Yönetim süreçlerinin bir öğrenme yöntemi olarak öğrenme kültürünün parçası olduğu konusunda katılımcı görüşleri (6/15) şöyledir:

“Öğrenme ile ilgili eksikleriniz diye bazen hızlı karar alma adına, yaptığım doğru deme adına bazen bazı şeyleri tek başıma vermiş olduğumu fark ediyorum. Sonrasında bunu fark ettiğim anda geri adım atıp sürece çoğullaştırmaya çalıştığım da oluyor ama kararın neyle ilgili olduğuna bağlı. Bir de okulda öğretmenlerden öncü görevleri olan, öncü liderliği olan, diğerlerini etkileyen veya en fazla bu işe direnecek öğretmenleri çağırıyorum bu sürece katmak için” (G 13).

Araştırmaya katılan okul yöneticileri uyguladıkları yönetim süreçlerini profesyonel öğrenme için araç olarak görmektedirler. Literatür okul yöneticilerinin yeterliklerini (insan ilişkileri ve iletişim Topluer, 2008), eğitim-öğretim (Saçal, 2002), çatışma yönetimi (Elma, 1998), sosyal beceri (Çelik, 2004), liderlik (Kırılmaz, 2005; Gümüşeli, 2006), yöneticilik ve yönetim süreçleri (Seçkin, 2003; Barut, 2007), teknoloji (Yılmaz, 2008; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç 2011), değişim yönetimi (Ak, 2006; Gökçe, 2008), toplantı yönetimi (Şencan, 2008) ve bilgi yönetimi (Özsarıkamış, 2009) öğrenmeye bağlı edinilen beceri ve donanım olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin öğrenmeye dönüşmesi görüşleri desteklenmektedir.

5.2.2.3. Profesyonel Öğrenme Araçları

Profesyonel öğrenme araçları alt teması “hizmet içi eğitim”, “yayınlar” ve “teknoloji ve web araçları” kodlarından oluşmaktadır.

Okul yöneticisi katılımcılar (10/15) yöneticilik öncesinde ve yöneticilik devam ederken mesleki eğitimin gerekliliğini, profesyonel öğrenme aracı olarak görülen hizmet içi eğitim ile mesleki öğrenmenin sürekliliğinin sağlanabileceği ancak mevcut seminerlerin kalitesinin düşük olduğu ve bu amacı gerçekleştirmekten uzak kaldığı yönündeki görüşleri şu şekildedir:

“Bir araç olarak daha önceden elimizde olan yazılı işte hazırlıklarda daha doğrusu yöneticilik hazırlık kitaplarındaki maddeleri inceleyerek. Eğitim yöneticiliğine başlayalı ikinci yılım. Hizmet içi eğitim görmedim, yok hayır” (G 2).

“Zaman zaman hizmet içi eğitimler yapılıyor ama hizmet içi eğitimlerin çok verimli geçtiğini düşünmüyorum. Biraz metazoru gitmek zorunda kalıyoruz. Yöneticilikle ilgili bilgi içerikli hizmet içi eğitimlere gidiyorum ama oralardan çok şey öğrendiğimi söyleyemem” (G 6).

“Okuyarak da kendimi geliştiriyorum, eğitimlerle de kendimi geliştiriyorum. Hizmet içi eğitimlerle de kendimi geliştiriyorum elimden geldiğince boş vermemeye çalışıyorum”(G 7).

“Milli Eğitim Bakanlığı'nın bunula ilgili çok çalışma yaptığını düşünmüyorum. Zaten hizmet içi eğitim seminerlerinde de çok fazla bir bu konularla ilgili değerlendirme yapılmıyor. Yönetim ile ilgili katıldığım seminer beş tane idi”(G10).

“Geçmişteki hizmet içi eğitim tecrübelerimden yola çıkarak pek çoğunun maalesef göstermelik olmasından dolayı veya uygun eğitmen bulamamaktan dolayı sırf bu eğitimi birileri versin diye verildiği için amaca ulaşmıyor. Çok az gerçekten amaca ulaştığını düşündüğüm hizmet içi eğitime katıldım”(G 9).

Okul yöneticileri hizmet içi eğitimin profesyonel öğrenme ve mesleki gelişimi destekleyen bir araç olduğunu ancak ülkemizde kalite açısından yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin karşılaşılabileceği zorluklara çözümler bulabilmeleri için, okul yöneticiliği alanında kaliteli olarak değişim hızına ulaşabilmelerine, bireysel ve mesleki alanda sürekli eğitime ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ülkemizde hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesine ihtiyaç vardır (Özcan ve Bakioğlu, 2010). Alanyazın katılımcıların görüşlerini desteklemektedir. Eğitim bireylerin işini daha iyi yapabilmesine ve performansını geliştirmesine katkı getirmektedir. Ancak hizmet içi eğitim almamış yöneticiler ile almayanların yeterlik algıları birbirine çok yakın olduğu (Ağaoğlu vd., 2012) görüşleriyle uyumsuzluk yaşanmaktadır.

Yazılı ve basılı her türlü yayın; resmi mevzuata ilişkin yönetmelik, genelgeler ile kitap, makale, akademik çalışmalar vb. araçların öğrenmeyi sağladığı yönündeki katılımcıların (9/15) düşünceleri şöyledir:

“Okuyarak da kendimi geliştiriyorum, eğitimlerle de kendimi geliştiriyorum”(G 7).

“Sürekli yayınlarda mümkün olduğu kadar bulduğum sürekli yayınları takip etmeye çalışıyorum ve akademik makaleleri; doktora ile birlikte eğitim yönetimi ile ilgili akademik makaleleri kitapları okuyorum, ... Tabii en temel bizim için önemli olan şey yönetmelikler”(G 9).

“Ben yönetmelikten açıkçası öğrendiğimi söyleyebilirim. Birine danışarak öğrenme metodu bana biraz aynı tür okul müdürlerine bilgi anlamında net güvenmediğim belki güvenmek de gerekir ama ya da sığ kalacağını düşündüğüm ya da yönetmelik ya da kanunun güncellenmesinden dolayı bilginin eksik kalabileceği olması ihtimalinden dolayı ben biraz yönetmeliğe bakarak öğrenmeyi tercih ediyorum” (G 11).

Nitel araştırmada okul yöneticilerinin çoğunluğu resmi mevzuat, eğitim yöneticiliği alanındaki kitap, makale ve diğer çalışmaları okuma ve takip etmeyi profesyonel öğrenme aracı olarak görmektedirler. Okul yöneticilerinin çağdaş bilgi, birikim ve beceriye sahip olmaları (Memduhoğlu, 2007) okulu etkili ve verimli yönetmeleri (Bursalıoğlu, 2002) için kendini sürekli yenileyerek ve geliştirerek mesleki gelişim (Peker ve Selçuk, 2011) göstermeleri beklenmektedir. Etkili yöneticilik (Yılmaz, 2006; Gökçe ve Karaman, 2010; Çubukçu ve Girmen, 2006; Kuşaksız, 2010) için iyi eğitim alma ve yetişmenin okuyarak desteklenmesi araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Günümüzde gelişen teknoloji ile bilgisayar, cep telefonu, forumlar gibi pek çok öğrenme aracının kullanıldığı ve bilgiye çok çabuk ulaşılabildiği yönündeki katılımcıların çoğunluğuna (12/15) ait görüşler şunlardır:

“Bakanlığın yayınladığı hemen hemen bakanlığa ait olan bütün sitelere üye olmuşum. Günlük olarak bilgisayarım da tıkladığımda ulaşabileceğim şekilde ulaşabileceğim şekilde konumlandırmışım. Onlara

sıklıkla göz atıyorum çünkü elektronik çağ başladıktan sonra, öyle diyeyim internet kullanılmaya başlandıktan sonra ulaşabiliyorum”(G 5).

“Genelde internette kendim araştırıyorum ya da kitap okuyorum bununla ilgili olarak. Milli Eğitim Bakanlığı’nın bununla ilgili çok çalışma yaptığını düşünmüyorum”(G 10).

“Bakanlık aracılığı yani resmi yazılarla, internette siteler ve forumlardan, çevremden takip ediyorum. Bilişim araçlarını kullanarak seminerlere katılarak öğreniyorum” (G 8).

“Genel internet önemli bir kaynak oluyor, forumlar yöneticilikle ilgili çeşitli forumlar var, buralardan meslektaşlarımdan ve forumlardan yeni bilgileri öğreniyorum”(G 6).

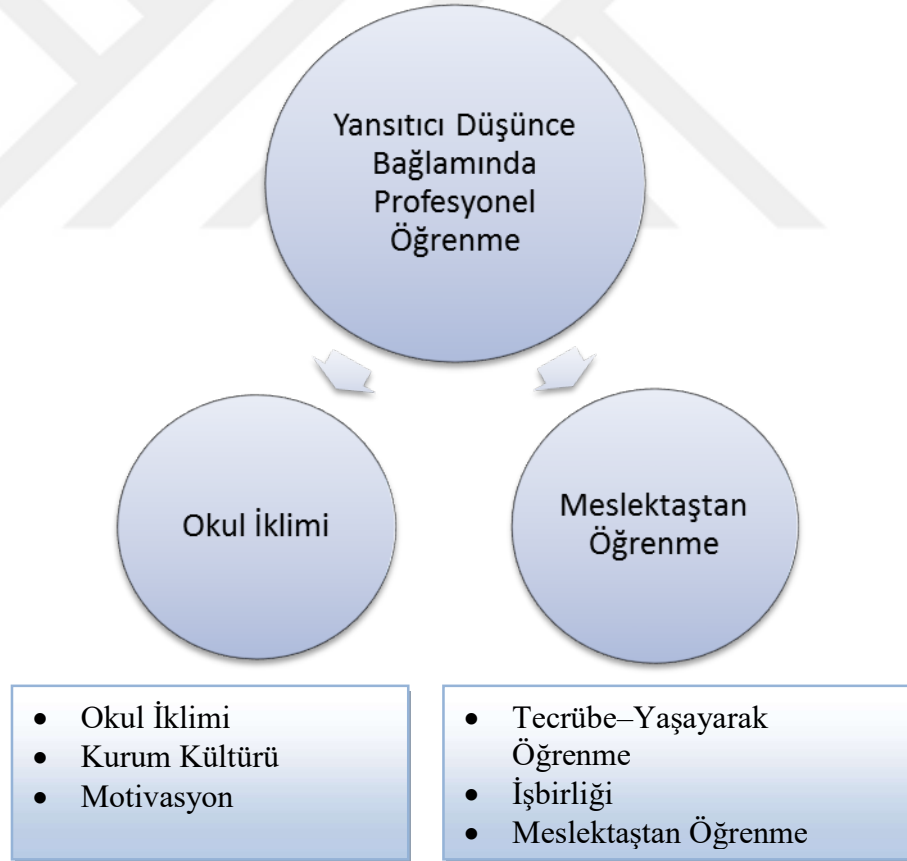
“Teknoloji Öğrenme aracı bence. Çok güzel olur ama herkesin o bilinçte olması gerekli. Okullarımızda Whatsapp haberleşme hem sınıflarımızda hem öğretmenler aramızda kullanıyoruz ama belli bir süre sonra amacının dışına çıkmaya başlıyor. Çünkü gerçekten insanların hala bir resmi boyuttaki haberleşme ile ilgili eksikleri var” (G 10).

Bir eğitim kurumunda yapılacak tüm değişim ve gelişim çalışmalarının başarısı yönetim anlayışına bağlı (Wildman ve Niles, 1987) görüldüğünden okul yöneticilerinin teknolojiye uyumundaki yeterliklerinin eğitimlerle sağlanması gerekmektedir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Teknolojinin bilgiye hızlı erişim sağlamasını avantaja dönüştürmek yöneticilikte zamanın verimli kullanılarak başarılı olmayı kolaylaştıran önemli araç olarak görülmektedir. 21. yüzyıl yönetim becerilerine sahip olmayı sürdürebilmek için web araçları, internet, sosyal medya, dijital ağlar ile bilgisayar, cep telefonu, ipad gibi teknoloji ürünlerinin etkin kullanımı bir yönetici yeterliliği olarak kabul edilmektedir. Eğitim yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanılarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini (Hacıfazlıoğlu vd., 2010) sağladığı düşüncesiyle teknoloji liderinin okuldaki gelişim ve öğrenme döngüsünün merkezinde olması (Hacıfazlıoğlu vd., 2011). Katılımcı okul yöneticilerinin bu gerekliliği fark etmesi ve kullanma eğilimleri geleceğin teknoloji liderleri olacak okul yöneticiliğinin gelişmesine yönelik umut verici gözükmektedir.

5.2.3. Yansıtıcı Düşünce Bağlamında Profesyonel Öğrenme

Yansıtıcı düşünce bağlamında profesyonel öğrenme teması incelendiğinde “okul kültürü ” ve “meslektaştan öğrenme” olmak üzere 2 alt temaya ulaşılmaktadır. Yansıtıcı düşünceye dayalı profesyonel öğrenme; “okul iklimi”, “kurum kültürü” ve “yönetim süreçlerine katılım” kodlarına ulaşılırken, meslektaştan öğrenme; “tecrübe”, “işbirliği” ve “meslektaş paylaşımı” kodlarına ulaşılmıştır. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların görüşlerine ait yansıtıcı düşünceye dayalı profesyonel öğrenme teması, alt tema ve kod frekans dağılımına ait bilgiler Ek 3’te gösterilmiştir. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünceye dayalı profesyonel öğrenme temasına ait alt tema ve kodlar Şekil 11’de verilmiştir.

Şekil 11. Yansıtıcı düşünceye dayalı profesyonel öğrenme temasına ait alt tema ve kodlar



Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyine yönelik yönetici görüşlerinde ortaya çıkan yansıtıcı düşünce bağlamında profesyonel öğrenme temasının kategorileri okul iklimi ve meslektaştan öğrenme olarak yordanmıştır.

Fikirler, bilgi sağlamaya uygun ortamlardaki insanlar arasındaki derin etkileşim aracılığıyla oluşmaktadır (Khalili, Maleki ve Mirzahosseinian, 2011). Öğrenme hem bireysel hem de örgütsel düzeyde bilgi edinmeyi gerçekleştirecek ve mevcut bilgiyi değiştirecek ve arttıracaktır (İskan Kubba ve Demirel, 2014). Bilgi kendi içinde yenilenme sağlayacağından okul yöneticilerinin okulda öğrenme kültürü gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Lam (2011), düzen ortamında işbirliği sonucunda gerçekleşen ve bir örgütsel öğrenme ve bilgi yaratma süreci olan öğrenme sonucunda yeniliğin olacağını ifade etmiştir. Okulun kendini yenilemesi ve geliştirmesi sahip olduğu iklim ve öğrenme kültürü sonucunda gerçekleşecektir. Okul yöneticileri de nitel bölümde okul kültürü teması ve okul iklimi ile meslektaştan öğrenme alt temalarında öğrenme sürecine ve sonuçlarına vurgu yapmaktadırlar.

5.2.3.1. Okul İklimi

Herhangi bir kurum, okul gibi bir organizasyonun kültürünü oluşturan üç ana unsur; insan aracılığıyla gerçekleştirilen işleyiş, prosedürler ve ürünler; ortak kabul edilen değerler ile değerlere uygun davranış şekilleridir (Gronn, 1999; Çetin ve Özcan, 2004). Öğrenme de o kurumu oluşturan bireylerin ortak gerçekleştirdiği eylemlerden kabul edilmektedir. Okul kültürünü oluşturan üç koda ulaşılmıştır; “okul iklimi”, “kurum kültürü” ve ”Motivasyon”.

Okul içinde çalışanların motivasyonunu, moralini ve dolayısıyla öğrenmeyi önemli oranda etkileyen iklim konusunda katılımcı okul yöneticileri (4/15) öğretmen hareketliliği, okula uyum süresi, yönetici-öğretmen-öğrenci ve veli iletişimini öne çıkarmaktadır. Literatüre paralel olarak katılımcılar iklimi okulun özellikleri ile okul paydaşlarının etkileşimindeki seviye arasındaki ilişki olarak görmektedirler.

“Motivasyon için de işte gönüllülük, heves-heveslilik, karşılıklı saygının ve güvenin olduğu bir iklimde o faktörler hem öğretmeni hem müdür yardımcısını harekete geçirecek pozitif faktörler o iklimde ortaya çıkıyor. Yönetici bireysel olarak kendisi destekleyerek götürebilir bilmiyorum ama

bu işe istekli olan hevesli öğretmenleri destek olurdum, yüreklendirirdim kendim de tabii işin içine girerek ne gerekiyorsa. Ekip ruhu okul ikliminin öyle olması”(G 6).

“Genelde benim okulumda çok öğretmen geliş gidişi olmuyor, öğretmen tayin istemiyor. Arada Bir tane veya iki tane oluyor. Yeni gelen öğretmenleri benimkiler alıyorlar bu okulun iklimini anlatıyorlar. Bak o öyle olmaz. Bir iki olay yaşadığı anda bakıyorum ki bizimkiler oturtturmuş onu, hemen zümreler kavratıyorlar, bir anda bakıyorsun ki o sanki on yıldan beri burada yaşıyor”(G 10).

Araştırmaya katılan okul yöneticileri okul ikliminin profesyonel öğrenmeyi destekleyen önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Ortamda gerçekleştirilecek olan öğretme ve öğrenmeye uygun olması gereken belli bir okul ortamı, daha geniş, dinamik bir kültürel ve sosyal yönün bir parçasıdır (Woolner, McCarter, Wall ve Higgins, 2012). Dolayısıyla okul ortamını şekillendiren yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimleri öğrenme ve öğretme etkinliklerine yön vermektedir. Değişen şartlara uyum ve beklentilere cevap verebilmek için okul kültürü her türlü yenilik ve gelişime destek sağlamalıdır.

Okulları birbirinden ayıran değer, norm ve özelliklerin oluşturduğu kurum kültürünün mesleki öğrenme üzerindeki etkisi konusunda katılımcıların (7/15) görüşleri şöyledir:

“Liderler toplumların psikolojisini belirler. Bu okulda çalıştığım iki tane müdür oldu ikisi de öğrenmeye açık, iletişim kabiliyetleri yüksek müdürlerdi. O yüzden okulumuzda iyi bir okul kültürünün oluştuğunu düşünüyorum”(G 8).

“Beni İstanbul’un ya da başka bir yere neresine götürürseniz götürün, benim mevzuatım vardır. İnsan aynı insandır, ilişkiler aynı biraz farklı yerde sorun vardır. Probleminiz öğretmeninizle ilgili, kurum kültürü sıkıntısı vardır. Sorunu doğru analiz ettiğinizde mutlaka çözümü doğru getirebilirsiniz”(G 13)

“En başında okulun kültürünün oluşabilmesi için bakın milli eğitim bakanlığının kendine özgü bir yönetim sistemi kültürü var ama her okulun her okulun bir kültürü muhakkak vardır. Ama okul kültürünün olumlu

yönde gelişebilmesi olumlu bir kültür olması bence yöneticinin sorumluluğuyla ve katkılarıyla çoğalır bunun içinde her sınıfın da kültürü vardır”(G 5).

“Okul kültürünü oluşturmada müdürün etkisi çok büyük orada, bir problem varsa o çatışmaya dönüşüyor. Bu çatışma durumu her zaman böyle açık şekilde ifade edilmiyor”(G6).

“Bizim kendi kültürümüze dayalı bir eğitim sistemimiz olması lazım. En büyük yanlışlık bu bir yerlerden alınıp geliniyor bir yerlerden, adapte edilmeye çalışılıyor. Ama bizim kendi kültürümüze göre yani biz bu topraklarda yaşıyorsak bu toprakların kültürüne göre bir eğitim sistemimiz olması lazım. Dolayısıyla okul yöneticiliği de diğer ülkelerdekinden farklı”(G 2)

Katılımcı okul yöneticilerine göre okul kültürü oluşturan norm, değer, gelenek gibi etkenler yönetici ve öğretmenlerin öğrenme düşünce, uygulama ve yaklaşımlarını belirlemektedir. Literatürde öğrenme kültürünün (Darvish ve Nazari 2013; Noruzy vd., 2012; Garcia-Morales vd., 2010; Bolivar-Ramos vd., 2011) örgütsel öğrenmeyi, örgütsel öğrenmenin de yeniliği olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Günümüzün gelişen ve değişen şartlarında, okul yöneticilerinin bireysel düzeyde öğrenmeyi örgütsel düzeye ulaştıracak donanıma sahip olabilmek için profesyonel öğrenme düzeyine ulaşması gerekli görülebilir.

Birlikte çalışmada yöneticilerin motivasyon unsuru olarak kurum içi önemli etkiye sahip olduğu konusunda katılımcı okul yöneticilerinin (5/15) görüşleri şöyledir:

“Kalite motivasyonla artıyor. O motivasyon için de işte gönüllülük, heves-heveslilik, karşılıklı saygının ve güvenin olduğu bir iklimde o faktörler hem öğretmeni hem müdür yardımcısını harekete geçirecek pozitif faktörler o iklimde ortaya çıkıyor”(G 6).

“..hedef belirleme konusunda becerilerinin olması gerekiyor. İnandığı hedeflerde o inancı paydaşlarla öğrencilerle öğretmenlerle paylaşabilmesinin motivasyon yeteneğinin iyi olması gerektiğini düşünüyorum”(G 8)

“Marjinal bir şey gibi görünüyor ama kişinin motivasyon kaynağının ne olduğunun farkına varacağız, orayı besleyeceğiz. Yöneticiler için de bir araya gelmek. O ortam beş altı kişi için sohbet ortamı, çay kahve içilir. O arada ihtiyaçların paylaşıldığı öğrenmelerin genel öğrenmelerin paylaşıldığı o ortam başlı başına bir motivasyon kaynağı olabilir” (G 6).

Katılımcı okul yöneticileri işbirliği ve motivasyonun okul içi profesyonel öğrenmeyi destekleyen önemli unsurlar olduğunu vurgulamaktadır. Literatür de bu görüşü desteklemektedir. Örneğin Cemaloğlu (2011), okul yöneticisinin motivasyon, etkili iletişim, yönlendirme ve ödüllendirme gibi özellikleri göstererek sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturabileceğini ve bireysel öğrenmeleri, birlikte öğrenmelere dönüştürmek için okulda bir güven ortamı oluşturabileceğini ifade etmektedir. Silins ve Mulford (2002) da örgütsel öğrenme kapasitesi geliştirmek ve birlikte öğrenen bir okul inşa etmek için işbirliği ve güvenin olduğu bir okul iklimini zorunlu görmektedir. Nitel araştırmada ortaya çıkan profesyonel öğrenme ile ilgili tema ve kodların tamamı işbirliği için güvenin, güven için motivasyonun, motivasyon için iklimin zorunlu görülmesi gibi birbiri ile bağlantılıdır ve birbirlerini bütünlemektedir.

5.2.3.2. Meslektaştan Öğrenme

Meslektaştan (Akran) öğrenme alt teması altında “Yaşayarak öğrenme-Tecrübe”, “İşbirliği” ve “Meslektaş paylaşımı” kodlarına ulaşılmıştır. Yöneticiler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yetişirken, iş başında tecrübe ile yaşayarak öğrenme etkileşimleri ile tecrübe sahibi oldukları yönündeki katılımcı okul yöneticilerinin (7/15) görüşleri şöyledir:

“Yönetici işin mutfağında yetişmelidir. Yönetimin her kademesinde çalışarak üst yönetici olabilmeli. Kademeli olarak yükseltilmelidir” (G 1).

“İdareci olduğumda tecrübeli bir insanın yanında; tamam müdür yardımcısı olarak görevlerim olmalı ama hani bir staj süresi gibi bir şey olabilir, tecrübeli kişilerin yanında farklı alanlarda. Çünkü biz sadece akademik olarak davranmıyoruz yeri geliyor bu okulun tesisat işleri dış paydaşlarla da çalışmalarımız var hani bu süreçlere hakim olmamız lazım” (G 2).

“İyi bir eğitim yönetici olmak için bence ilk insanın şansı her anlamda kötü bir okulda yöneticilik yapması lazım. “Şartları zor diyelim kötüden ziyade”, zor şartları olan bir okulda çalışması lazım. Çünkü zorluğu görmeli ki tecrübesi daha çok artsın”(G 3).

“Bir kere deneyimler tecrübeler çok önemli. Evet, Biz kitap okuyoruz, kaynakları araştırıyoruz. Ama uygulama çok farklı, Ben özellikle yöneticilerin yönetici olduktan sonra yönetim kademelerinde başarılı olmuş insanların deneyimlerinden, tecrübelerinden mutlak surette faydalanması gerektiğini düşünüyorum”(G 4).

“Yaşayarak yaparak yaptığım şeyin eksiklerini not alıp üstüne bir şey koyarak ve yine tekrar ediyorum. ...sen nasıl yapıyorsun? Bu meslek akran paylaşımını dersiniz buna, meslektaş paylaşımı mı o yine devreye giriyor”(G 9).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısı meslektaşlarını iyi bir öğrenme aracı olarak görmektedir. Yöneticiliğin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri kadar iş başında öğrenme fırsatlarının da önemli olduğunu, uygulamada da meslektaşlar ile tecrübenin önemli öğrenme fırsatlarından olduklarını ifade etmektedirler. Yapılan araştırmalarda Collinson (2010), bağımsız öğrenme ve meslektaş dayanışmasının olduğu okulun öğrenmeyi zenginleştireceğini; Silins ve Mulford (2002), işbirliği ve meslektaş dayanışmasının olduğu, öğrenmenin sürekli olduğu, ortak anlayışın geliştirildiği; Louis (2006), Silins ve Mulford (2004) ve Peretz ve Hertz-Lazarowitz (2010), güven kültürünün olduğu, öğretmenlerin geliştirme olanağı bulduğu bir okulda örgütsel öğrenmenin dolayısıyla yöneticilerin profesyonel gelişmesinin olacağı sonuçları araştırmamızı desteklemektedir. Dalgıç (2010) araştırması sonucuna göre çağımızın eğitime yansıyan hızlı değişen ihtiyaçları okul yöneticilerinden bu hızla değişen ihtiyaçlara cevap verebilmeleri için okullarda sürekli iyileştirme içinde olmalarını; etkili öğrenme ortamı sağlayabilmeleri ve tecrübelerini öğrenmeye dönüştürmelerini zorunlu görmektedir. Öğrenme araçları olarak tecrübe, meslektaş, gözlem yapma, yaparak ve yaşayarak öğrenme önemli görülmektedir.

Okul ortamında işbirliği eğitim öğretimin kalitesini arttırarak birlikte öğrenmeyi de güçlendirebilir, herkesin sorumluluklarının olması işbirliğini, işbirliği de öğrenmeyi arttıracaktır yönünde katılımcı okul yöneticilerinin (5/15) görüşleri şöyledir:

“Yöneticiliğin ilk evrelerindeki çalışma ortamında işbirliği halinde olduğu üst yöneticilerle ilişkileri vs. çok önemlidir”(G 8).

“Ben liseleri biraz daha farklı görüyorum. Oradaki öğretmen arkadaşların anlayışları algıları da bana göre daha farklı. Onlar meseleye daha profesyonel yaklaşıyorlar. Dolayısıyla oradaki yöneticiler de hep birlikte daha farklı bir bakış açısıyla hareket ettiklerini düşünüyorum”(G 11).

“Kimi zaman eğitim dinamik bir süreçtir o süreç içinde karşılaştığımız o problemlerde tabii ki gerek kimi zaman zümre kimi zaman bir öğretmen grubu ile kimi zaman bireysel görüşmelerle bir yol haritası çiziliyor, birlikte hareket etmeye çalışılıyor”(G 6).

“Planlamada bir takım bürokratik beklentiler oluyor, onlar çok dakik işlemiyor... çalışmaların yönetici öğretmen öğrenci işbirliğiyle yürütülüyor olması iyi bir şey bizim okulda”(G 8).

Araştırmanın nitel sonuçlarından biri de işbirliğinin profesyonel öğrenmede önemli olduğudur. İş birliği okul içinde iletişime ve güven sonucunda karşılıklı dayanışma ve paylaşmayı sağlayan ve okul yönetiminin etkisiyle oluşan bir süreçtir. York-Barr (2006)'a göre, karşılıklı tecrübe ve bakış açılarını anlamamız okuldaki iklimi ve meslektaşlar arasındaki işbirliğini arttırmaktadır. Nicel bulgularda ortaya çıkan öğrenme kültürünün gerçekleşmesi de iş birliğine dayanmaktadır. Bu yüzden iş birliği, iletişim ve güven nicel ve nitel bulgulara dayanan ortak yargılardandır.

Akran öğrenmesi veya meslektaştan öğrenme uygulamaya yönelik tecrübelerin paylaşılması, tecrübeli meslektaşlara danışma ve paylaşma ile gerçekleşen öğrenmeye yönelik katılımcı okul yöneticilerinin (9/15) görüşleri şöyledir:

“Meslektaşlarıma sorarım, bir konu asla ben bilirim modunda olmam. Ama bilginin arkasından giderim”(G 3).

“Meslek içerisinde genellikle tecrübelerden gelen bir sorun bir şey çıkıyor ondan süzme yapmaya çalışıyorsunuz. Değerli meslektaşlarımla bilgi alışverişinde bulunuyorum”(G 5).

“Meslektaşlarımdan ve forumlardan yeni bilgileri öğreniyorum”(G6).

“Bizim akran gruplarımızın mesleki öğrenmeye çok açık olduğunu zannetmiyorum. Çünkü sistemde onu teşvik etmiyor. Sistem onu teşvik etse belki daha açık olurlar... Çok açık olduğunu düşünmüyorum öğretmen arkadaşların da öğrenmeye” (G 7).

“Oluşabilen muhtemel problemleri çözme aracım benim birisine danışmaktır çoğu zaman. Yöneticiliğe başladığım ilk zamanlarda danışabilecek birilerini okul içerisinde bulamadım. Çözüm üretmem gerektiğinde daha doğrusu kısa zaman içerisinde çözüm üretmem gerektiğinde karar vermem gereken anlar oldu. Ama onun haricinde biraz zamanım olduğunda ya da vereceğim cevaplar için zamanım olduğunda tecrübesine inandığım, doğru cevap verebileceğini düşündüğüm, benden kıdemli ya da kıdemsiz yetkin kişilere ulaştığım oldu (G 15).

Okul yöneticilerinin tecrübelerini paylaşması ve meslektaş dayanışması yöneticiye pratikteki uygulamalarını değerlendirme ve daha az problem yaşama imkanı sağlar. Bu açıdan meslektaştan öğrenme önemli bir öğrenme fırsatı olarak görülebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm; okul yöneticilerinin görüşlerine göre resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan katılımcıların profesyonel öğrenme düzeylerinin incelendiği bu araştırmada genel olarak ulaşılan bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Profesyonel öğrenmenin nedenleri araştırıldığında yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyinde kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme faktörlerinin bulunduğu; kariyer evresi, eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü, yöneticilik ve öğretmenlikteki hizmet süresi, aldıkları hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bütün bu farklı değişkenler, yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyine hizmet etmektedir. Bu nedenle çalışmada farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini şekillendiren ve sürekliliğini sağlayan faktörlerin incelenmesi, bu faktörlerin okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesine ne yönde ve ne şekilde etkide bulunduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleriyle ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde her iki yöntemin sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin demografik özelliklerine, kariyer evrelerine, bireysel ve birlikte öğrenme durumlarına, profesyonel öğrenme ve meslek algılarına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin en önemli öncelikleri değişen beklentileri karşılamaya yönelik sürekli öğrenme ve gelişme sağlamalarıdır. Günümüzde de eğitim yöneticilerinin kalitesi, göreve başlamadan önce ve sonra edindikleri sürdürülebilir profesyonel öğrenmenin nitelikleri ile okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca giderek zorlaşan mesleki beklentileri karşılayıp karşılamayacağı konusu belirsizliğini korumaktadır (Darling Hammond vd., 2007).

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerine ilişkin nicel bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerini cinsiyet açısından değerlendiren Çelikten ve Yeni (2004) katılımcıların çoğunluğunun cinsiyet faktörünün okul yöneticiliğinde önemli olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın nitel bulguları dikkate alındığında kadın yöneticilerin yöneticilikte cinsiyet bağlamında bir farklılık oluşturmadığı, Özcan (2008)'nin araştırması da eğitim yöneticisinin cinsiyetinin farklı olmasının genelde hiçbir etkisinin olmadığını göstermiş ve toplumsal bakış açısına göre ise farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Cinsiyet ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Her yönetici kendi içinde kendi özelinde değerlendirilmeli. Bana ‘zaten kadınsınız’ dendiğinde ben duyduğum zaman sinirleniyorum. Benim okulumdaki sıkıntılar benim gibi davranan başka bir erkek yönetici olsa da olurdu. Herkese mavi boncuk dağıtan bir müdür olmadığım için erkek müdürde de aynısı olacaktı” (G11).

“İlk kadın müdür gördüğünde acaba mı soruları çok olmuştu. İşte zamanla alışıyorlar... kadınların hala toplum hayatında veya bir de yönetici konumunda olmasını kesinlikle kabul edemiyor” (G10).

Yiğit (2013) araştırmasında ise okul yöneticilerinin öğrenen okuldaki profesyonel öğrenme algısına ilişkin cinsiyet değişkeninin takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğuna ilişkin bulguya ulaşılmıştır. Bu farklılığın ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal ortamlara daha fazla zaman ayırabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin yöneticilik görevine göre farklılaşma durumu

Nicel araştırmada okul yöneticilerinin yöneticilik görevi değişkenine göre kişisel öğrenme, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme düzeyinde okul müdürleri lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenme kültürü alt boyutuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrenme kültürü alt boyutunda müdür ve müdür

yardımcılarının profesyonel öğrenme düzeyleri farklılaşmamaktadır. Öğrenme kültüründe bireyin belirleyici olması yöneticilik kademesine göre değişmeyeceğinden profesyonel öğrenmenin öğrenme kültürü alt boyutunda yönetim kademesine göre farklılık oluşmamıştır.

Kişisel öğrenme, okul iklimi, güven ve mesleki öğrenme düzeyinde okul müdürleri lehine bir farklılık bulunmuştur. Bu durum okul müdürlerinin profesyonel öğrenme yaklaşım ve algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin okul müdür yardımcılığı ile okul müdürlüğünün birbirinden farklı özellikler taşıması yanında pek çok açıdan da benzerlikler taşıması olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yöneticiliğe ilk geçiş niteliği ile müdür yardımcılığında beklenen rolleri tanımak, uyum sağlamak zorlu bir süreçten sonra gerçekleşir. Mesleğin neler gerektirdiğini öğrenerek, liderler zamanla işlerinde daha ehil ve hatta daha hoşnut olabilmektedirler, böylece meslekte kalma ihtimalleri de artabilmektedir (Conley ve Cooper, 2011). Okul müdürlüğü görevinin ilk evresinde de benzer sorunlar yaşanarak, yalnızlaşma ve sosyal olarak güçsüz hissetme beklenebilir. Armstrong (2010), müdürler ve müdür yardımcılarının okula liderlik etme rollerini paylaşabilirlerken, sosyalleşme deneyimlerinin aynı olmadığını vurgulamaktadır. Yönetim hiyerarşisindeki güç ve konum, karşılaşılan farklı zorluklar, baskılar ve nihayetinde de görevlerini öğrenmek ve yerine getirmek için farklı yollar geliştirmektedir.

Nicel araştırma sonucunda müdür ile müdür yardımcılarının öğrenme kültürü dışındaki tüm alt boyutlarda profesyonel öğrenme düzeyleri arasında müdürler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkması her iki yöneticilik görevinin farklılıklarını gösterirken profesyonel öğrenme düzeyini etkileyen faktörlerin de değişebileceğine işaret etmektedir. Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının seçim kriterlerinin, yetiştirme programları ve iş başında eğitimlerinin planlama aşamasında görev kademe farklılıklarının göz önüne alınmasının önemine de dikkat edilmelidir. Okul müdürlerinin özellikle müdür yardımcılara, yöneticiliğe ilişkin birtakım davranış örüntülerini ve rolleri aktarmaya çalışmaları beklenen, istenen bir durumdur. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının liderlik becerilerini geliştirmeleri ve yönetime ilişkin bilgi ve tecrübelerini paylaşmaları bakımından mentörlüğün önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir (Giovanisci, 2012). Mentörlük yapması beklenen okul müdürünün aynı zamanda daha deneyimli ve mesleki olarak daha yetkin olması gerektiğini vurgulayan Daresh (2004), okul müdür yardımcılarının ve göreve yeni

başlayan okul müdürlerinin yöneticilik becerilerinin iş başında kazanılmasında mentörlüğü önemli bulmaktadır (Daresh, 2004; Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Enomoto ve Miller (2003), Hawaii’de ortaya çıkan yönetici açığına yönelik araştırmasında; yöneticilerin işe alınması ve devam etmeleri için *nitelikli personel üyeleri belirlemek, doğru zamanda konuyla ilgili mesleki gelişim fırsatları sağlamak, öğrencilerin eğitim kazanımlarının başarılı bir şekilde yükseltilmesiyle birleştirmek* gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yetişmesinde müdürlere yönelik eğitimler, araştırmalar, planlamalar yapılmakta ancak müdür yardımcılığı alanında ve müdür yardımcılarında yönelik aynı önem gösterilmemektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcı müdür ve müdür yardımcılarını yöneticilik kademesini okul müdürlüğü olarak algılamış, müdür yardımcılarının profesyonel öğrenme düzeyi göz ardı edilmiştir. Ancak okul müdürü olarak atanmadan önce öğretmenlik ve müdür yardımcılığında geçirilen sürenin önemine değinilmiştir:

“Bence önce öğretmenlik yapması gerektiğini düşünüyorum, şeyde pişmesi gerekir. Önce belli bir süre öğretmenlikten sonra sekiz on sene olabilir, alt kademe okul yöneticiliği yapması lazım. Bir müdür yardımcılığı müdür baş yardımcılığı belli bir süre yapması lazım” (G 7).

“Günümüz yöneticilik seçiminde mülakat çok ön plana çıkıyor. Mülakat kesinlikle olmalıdır fakat belirleyici yön mülakattan ziyade kişinin işte akademik, ondan sonra belli bir mesai harcaması, müdür yardımcılığı sürecinden geçmesi, farklı eğitim kademelerinde çalışmış olması, belli bir süre geçmesi gerekir. Yönetici kesinlikle öğretmenlikte de belli bir süre geçirmelidir. Önce öğretmen sonra idareci, idarecilikte de belli bir süre sonra mülakat aşamasına gelinebilmelidir” (G 4).

Okul yöneticilerinin yönetim kademelerinin göz önüne alınarak lisans eğitimleri ile başlayan hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin doğru ve etkin planlanması ile devam eden bir planlama beklenmektedir (Browne-Ferrigno ve Maynard, 2005; Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2007; Orr, 2011; Orr ve Barber, 2007; Pounder, 2011). Örneğin Darling-Hammond, La Pointe, Meyerson, Orr ve Cohen (2009), kayda değer sekiz okul müdürlüğü hazırlık programı olduğunu raporlamaktadır. İşe alım ve titiz bir seçime dikkat ederek başlayan bu yerel hizmet-içi programlarla, okullarda öğretim ve öğrenimle ilgili teori ve uygulamalarla bilgilendirilmiş ve bağlantılı öğrenme fırsatları yoluyla geniş çaplı bir yaklaşım

geliştirmek amaçlanmıştır. Dolayısıyla görev kademesi, görev yapılan sosyal çevre, okul içi ve dışı şartlar gibi pek çok etkeni göz önünde bulundurarak profesyonel öğrenme planlanabilir. Yönetici seçimi eğitim dünyasının en önemli faktörleri arasında iken ülkemizde seçme ve atama standartları olmayan bir öğretmenlik düzeyinde kabul görmektedir. Gerek kariyer gerekse görev ve statüsü açısından mevcut yöneticilerin memnun olmadığı bir görev olarak algılandığı araştırma sonucunda anlaşılmıştır.

Araştırmaya göre her okul yöneticisinin; çağdaş bilgi, beceri ve donanıma sahip profesyonel bir yönetici olarak kendisine güvenilen ve karşılıklı güvene dayalı ilişkiler kuran, okul içinde öğrenmeyi de destekleyen, adalet duygusu gelişmiş ve paydaşların adaletine güvendiği kişiler olması gerekmektedir. Güven, işbirliği, dayanışma, gelişme ve adalet boyutlarını kapsayan ortak algılamaların tamamı okul iklimini oluşturmaktadır (WWC İntervention Report. 2006). Earl ve Timperley (2009) araştırmasında okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme, dikkatli planlama ve dürüst değerlendirme yoluyla kendi geleceğini yaratabileceğini, her zaman öğretmek ve öğrenmek için gelişmiş koşullara bir varlık biçimi olarak odaklanacağını önermektedir. Okul yöneticiliği mesleği giderek karmaşıklaştığından ve okullardaki zorluklar daha da güçleştirdiğinden yurt dışında eğitim yöneticileri için üniversitelerde sunulan geleneksel öğretim anlayışı (Howley, Andrianaivo, ve Perry, 2005; Levine, 2005) eleştirilmektedir. Diğer yandan okul yöneticilerinin yönetsel, eğitim ve öğretime yönelik sorunlarla baş edebilmesi için belirli becerilere sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Çınkır, 2010).

“Geldiler saygıyla girdiler. Şöyle diyeyim; belki böyle babacan görüyorlar, özel derterini anlatıp paylaşıyorlar. Gözleri doldu. Çok güveniyorlar, çok böyle paylaşımcı görüyorlar” (G 1).

“Her şartta her koşulda çalıştığım okulda öğretmenlerin yanlarında yönetici olarak olacağımı hissettiriyorum; Güven saygı bir de ben bunu çok tartışmışımdır bizim ilk yöneticilik seminerlerinde” (G 5).

“Beni dinlemesine bakardım, güzel karşılmasına bakardım. Bunlar önemli, dinleyebiliyorsa, sorunun çözümünde dinleyebiliyorsa ve

güvenilirliği varsa benim açımdan iletişim kurulabilir bir müdürdür” (G 14).

Okul yöneticilerinin okulun etkililiği üzerindeki rolü konusunda yapılan araştırmalardan Wahlstrom ve Seashore (2008) karara katılma ve öğretmenlerin müdürlere güveni gibi iki önemli hususa dikkati çekmektedirler. Gamage (2001), bu okullarda yüksek beklentilerin bulunduğunu ve müdürlerinin görülebilir, ulaşılabilir, adil olduklarını vurgulamaktadır (Balyer, 2013). Okul yöneticilerinin liderlik ve iletişim becerisi, adil ve sorumluluk sahibi olması, öğretmen ve öğrencileri motive ederek sürece katılımlarını sağlamaları kendilerine güvenilmesini ve okul kültüründe etkisini göstermektedir. Bazı yönetici özellikleri branşlarına bağlı olarak daha baskın iken bazı branşların bu özelliklerin gelişmesinde etkisi görülmeyebilir.

Okul müdürlerinin meslekî beceri ve donanımlarının yanında dürüst, sabırlı, eleştiriye açık, idealist, adil, iletişime açık, kendini geliştiren gibi bazı kişisel niteliklere de sahip olması istenmektedir (Thom, 1993; Foster, 1986). Görüldüğü gibi yönetici yeterliliklerinin çoğunlukla okul müdürlerine yönelik araştırmalar yapılarak programlandığı söylenebilir. Oysa okul müdürleri müdür yardımcılığı tecrübesine sahip yönetici adaylarından seçilmektedir. Okul yöneticiliğine yönelik müdür yardımcılığının tanınması, yeterlilikleri, yetiştirme programları ve gelişmesi hususlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumu

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde, öğrenim düzeyi değişkenine göre sadece kişisel öğrenme alt boyutunda lisans lehine anlamlı bir farklılık saptanmış, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme ve öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmaya katılan ön lisans mezunu olmadığı için öğrenim düzeylerinde farklılıklar lisans ve lisans üstü düzeyde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesinde kişisel öğrenme alt boyutunu değerlendirirken yöneticileri bireysel yönelimleri ile yöneticilerin kendisini sorgulaması, eksiklerini belirlemesi ya da bir istek oluşturması açısından değerlendirilmelidir. Profesyonellik de, bilginin derinleştirilmesi, alandaki önemli gelişmeleri takip edilmesi ve gelişme içeren yeniliklerin uygulanması ile kariyer

boyunca öğrenmeye devam etmektir (Sachs, 1997). Bayhan (2011)'ın profesyonellik araştırmasına göre öğretmenlerin profesyonellik boyutu ve alt boyutları, öğrenim durumuna göre farklılık göstermemiş, ön lisans mezunlarının en düşük ortalama değeri aldıkları ve profesyonellik düzeyleri ile benzerlik gösterdikleri görülmüştür. Ön lisans mezunlarının profesyonellik düzeylerinin düşük olması, profesyonelliğin ön koşulları içinde yer alan üst düzey eğitim gerekliliğinin karşılanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde İnceçay (2007) profesyonel öğrenme üzerine yürüttüğü araştırmasında iki yıllık eğitim enstitüsü mezunlarının diğer gruplara göre profesyonel öğrenme konusunda daha tutucu olup, kendilerinin bilginin tek kaynağı ve tek aktarıcısı olarak gördükleri vurgulanmıştır.

Profesyonel öğrenmenin kişisel boyutunda kurumsal desteğin eksikliği ya da yetersizliği, hedeflerin belirlenmemiş olması, okul gelişimine yönelik çabaların etkisi gibi öne çıkan farklı etkenler de değerlendirilebilir. Bir okul yöneticisinden, okul içindeki tüm insan kaynağını sürekli öğrenmeye yöneltmesi, öğrenmeyi destekleyerek diğer çalışanları isteklendirmesi beklenmektedir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeyi hareket noktası almaları gerekir. Kendini değiştiremeyen, geliştiremeyen bir yöneticinin başkalarında bunu gerçekleştirebilmesi çok zordur. Bu yüzden okul yöneticilerinin sürekli öğrenme çabası içinde bir yaşam şekline dönüştürmesi ve okulda diğer kişiler tarafından fark edilmesi gerekir. Öğrenme sürecindeki temel araçlardan biri okul yöneticilerinin okuma alışkanlığının varlığıdır (Konan, 2013). Benzer şekilde araştırma bulguları da yöneticilerin okuma alışkanlığının profesyonel gelişimlerine olumlu şekilde yansıdığını göstermektedir.

“İlk öğretmenlikte pişmesi. İkinci de yani akademik kitapları muhakkak okuması lazım. Dedik ki öğretmenlerden bir grup kuralım. Yani olsun öğretmenler, sekiz tane kitap belirledim. Gönüllü olsun, gönüllü öğretmen bekliyorum, kimse gelmiyor. Ben erkeklerden özellikle yapmak istedim. Bayanlar biraz daha erkeklere oranla benim gözlemim yani kendi çevremde kitap okuyorlar bayanlar, biraz daha fazla. Ama öğretmenlik açısından yeterli değil. Erkeklerin biraz daha avantajlı, zorla yaptıracağım için bayanlar maalesef evde de sorumlulukları fazla, iş yükü” (G 13).

“Çok okumalı bence gerçekten zaman o kadar hızlı değişiyor. Heraklitos’un söylediği gibi aynı nehre iki defa giremezsiniz. O nehir gidiyor, akıyor, zaman da değişiyor, nehir de değişiyor sen de değişiyorsun. Zaman değişiyor, nehir değişiyor, biz değişmezsek olmuyor. Kendisini geliştirmeye açık olmalı çok önemli. İyi bir okuyucu olmalı” (G 7).

“Yönetmelikleri takip ederek, meb’in yayınladığı yazılarla, çok okuyamasam da araştırma ve okumalarla ama en çok tecrübesine ve bilgisine güvendiğim meslektaşlarım ile yaptığım görüşmelerden takip ediyorum. Cep telefonu ve bilgisayar kullanıyorum, güncel haber sitelerini de yakından takip ediyorum” (G 4).

Bireysel ve toplumsal ihtiyaç boyutlarında etkisi olan (Ogawa, 2005) eğitim kurumlarında, çalışma hayatında ya da toplumsal çevrede programlı veya gelişigüzel, resmi ya da gayri resmi olarak edindiğimiz öğrenme tecrübeleri (Jackson, 2006) olarak yaşam boyu öğrenme, hayatın içinde öğrenmeyi öğreten ve okul dışında yeni durumlara karşı geliştirdiğimiz öğrenme yaklaşımlarımız olarak nitelendirilmektedir (Stehlik, 2003). Her bir bireyin öğrenmesi, bireyin ait olduğu topluluğun diğer üyelerinin bilgisine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu toplumsal etkileşim hem iletişimi ve işbirliğini hem de öğrenmeyi kolaylaştırır (Curado, 2006). Bunu fark eden okul yöneticisi okulunu öğrenen örgüte dönüştürebilmesi öğrenen lider olarak gerçekleşebilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu ise yöneticilerin öğrenim düzeyinin bireysel öğrenme kriteri kabul edilerek profesyonel öğrenmeyi destekleyeceğidir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde öğrenim düzeyi, kişisel öğrenme alt boyutunda lisans mezunu yöneticilerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Gelişimsel profesyonel öğrenme, müdürün kişisel ve mesleki uygulamalarını, mesleki kariyerine dayalı olarak müdürlerin gelişim ihtiyaçlarıyla doğrudan ilgili öğrenme fırsatları gibi daha gelişimsel araçlar vasıtasıyla oluşturmakla ilgilidir (Drago-Severson ve Pinto, 2009; Zepeda, 2011).

Kişisel öğrenme, kariyer beklentisine dayalı gelişme ihtiyacıyla ortaya çıkan profesyonel öğrenme boyutudur. Lisans düzeyinde yöneticilerin kariyer evresi ve yöneticilik kıdemi lisansüstü düzeyde kişisel öğrenmeye yönelik eğitim geçmişi de

göz önüne alındığında araştırma sonucu daha anlamlı olmaktadır. Kişisel öğrenmenin, yönetici açısından profesyonel öğrenme ihtiyacına yönelik gerçekleştirilen her türlü öğrenme etkinliği olduğu düşünülmektedir. Araştırmada öğrenim düzeyinin yöneticilerin mesleki alanda kişisel öğrenme düzeyine olumlu etki ettiği görülmektedir:

“Üniversite eğitimi çok önemli, akademik eğitimler çok önemli, hizmet içi eğitimler çok önemli. Bizim ülkemizde de bu işlerin tadı kaçtığı için yüksek lisans diyorsunuz, birden bire bir üniversite 5000 kişiye nitelsiz eğitim veriyor. Yurt dışında insanlar bunun için çok ciddi emek harcıyorlar. Bir öğretmene adaylık sürecinde yöneticilikte bölümden gelen insanlar hatta yönetici oluyor, bizde birkaçına başlayıp geliştirilebilir” (G 7).

“Bilgi çağında bilgi inanılmaz gelişirken kendini geliştirmeye yönelik çalışmaları yapabilmeli bir üst öğretim kurumuna gidebilmeli. Yüksek lisans doktora veya ikinci üniversite veya eğitim seminerleri onun ötesinde akademik yayınlar veya mevcut eğitimle ilgili yayınları takip edebilmeli yurt dışı bağlantısı olabilmeli. Yurt dışında gerekiyorsa eğitim sistemlerini inceleyebilmeli kendini bu anlamda yenileyebilir olmalı.” (G 9).

“Yönetim ile ilgili açıkçası toplum bilimsel anlamda bir veriye şahsen rastlayamadım. Genelde daha çok yurt dışında yapılan çalışmalar kaynak gösteriliyor biraz bunlardan. Özellikle işte Yüksek lisans yaparken ki süreçte kaynaklar, yine öğretmenlik formasyonu aldığınız kişi ve kaynaklardan oluyor” (G 4).

“Formal ve resmi eğitim anlamında bence eğitim yönetimi ile ilgili bir alan da eğitim görmesi lazım. Lisans da olabilir yüksek lisans da olabilir, muhakkak bunu yapması lazım. Yüksek lisans sınır, eğitim yönetimi ile ilgili yapar, yüksek lisanstan sonra doktorasını yapabilir” (G 3).

“Diploma bir araçtır ama sizin belki önünüzü açar ama işinizi diploma yapmaz. Bunun için son yıllarda özellikle yöneticilerin öğretmenlerin yüksek lisansa baya bir ilk başta salla pati dediğimiz şekilde olsa da ama sonradan o eliminasyonlarla harika bir gelişim olduğunu düşünüyorum

okumak en azından hiç ilgisiz olsa bile tezsiz bir yüksek lisans bitirmeye çalışan bir arkadaş en azından elli tane kitap okur. Elli kitapta okumak da hiç okumaktan iyidir diye düşünüyorum” (G 5).

Nitel araştırmada da okul yöneticileri öğrenim seviyesinin profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim açısından çok önemli olduğunu ifade etmektedirler. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmenin yöneticinin geleceğe yönelik önemli bir eğitim yatırımı olacağı ve kişisel düzeyde profesyonel öğrenmenin gerçekleşeceği beklenmektedir.

“Eğitim yöneticilerinin mümkün olsa hepsinin yüksek lisans yani lisans üstü eğitim almış olması gerekiyor. Şu an eğitim camiasında lisansa sahip olmayan yöneticiler bile var. Eski yöneticiler özellikle lisans düzeyinde eğitim yok, işte iki yıllık okullar, üç yıllık enstitüler hala var. Lisans düzeyini bile yetersiz buluyorken şu anki yöneticilerin içinde böyle bir kadro var. Bunların belki şeyden sistemin içinden ayıklanması ve en az lisans üstü düzeyde ve bunların çok eğitim yönetimi alanıyla ilgisi olması gerekiyor mu çok emin değilim bu bir maliyet ile alakalı bir şey. Eğitim yöneticileri atanırken lisansüstü eğitim almış olmanın önemli bir faktör olması gerektiğini düşünüyorum” (G 6).

Profesyonel öğrenmenin, okul yöneticisinin kişisel ve mesleki uygulamalarının gelişim ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğu ve çeşitli öğrenme fırsatlarının farklı yöntemlerle oluşturmak ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Zepeda, 2011). Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları birbirini destekleyerek, öğrenim düzeyinin profesyonel öğrenmeyi ve okul yöneticiliğini etkileyen bir faktör olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumu

Nicel araştırmada farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerin branş değişkenine göre öğrenme kültürü, okul iklimi ve toplam öğrenme düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Kişisel öğrenme, güven, mesleki öğrenme alt boyutları arasında farklılık bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin branş değişkeninde özellikle öğrenme kültürü ve okul iklimi boyutunda profesyonel öğrenme düzeyinde anlamlı çıkması dikkat çekicidir.

Öğrenme kültürü alt boyutunda anlamlı farklılığın sınıf öğretmenliği branşı ile ikili karşılaştırmalarda kültür dersi branşındaki yöneticiler ile meslek dersi branşı yöneticileri lehine çıkması sınıf öğretmenliği branşı yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyi algılarının daha az olduğunu göstermektedir. Ayrıca meslek dersi branşı yöneticiler ile kültür dersi branşındaki yöneticilerin benzer düzeyde algıya sahip olduğu söylenebilir. Meslek liselerinde yöneticilerin de meslek dersi branşında olma zorunluluğu ve uygulamaya dayalı öğretim dolayısıyla mesleki eğitim için bölümlerin kullanılması gerekliliği ve pekiştirici bir ortam olan atölyelerin olması ile açıklanabilir. Uygulamalı öğretimde işbirliği ve yardımlaşmanın olması, öğrenmeyi olumlu etkilemektedir. Nitekim İnceçay (2007) tarafından yapılan çalışmada da, okul içinde profesyonel öğrenmeye yönelik etkinlikler düzenlemede fen-matematik öğretmenleri sanat öğretmenlerine göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu durum, sanat öğretmenlerinin uygulama atölyelerinin bulunmaması ile açıklanabilir. Okul yöneticilerinin branşa göre profesyonel öğrenme düzeylerinin farklılaşmasında çalıştıkları okul türü ile ilişki bir etkilenme olması muhtemeldir. Çünkü meslek lisesinde meslek branşında bir okul müdürü ile yetenek dersi branşında bir müdür olması öğrenme kültürüne farklı yansıyacak, okul türü öğretmen branş sayılarını değiştirmekte ve öğretmen sayısı ders yükü sebebiyle farklılaşacaktır.

Profesyonel öğrenme düzeyi okul iklimi alt boyutunda sadece sınıf öğretmenliği branşı yöneticiler ile kültür dersi branşı yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyleri kültür dersi branşı yöneticileri lehine farklılaşmaktadır. Profesyonel öğrenme düzeyi toplam puanında meslek dersi branşındaki yöneticiler kültür dersi branşındaki yöneticilerin, sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticilerden profesyonel öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğu düşünülebilir. Sınıf öğretmeni okul yöneticilerinin okul iklimi alt boyutunda profesyonel öğrenme düzeyi düşük görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde ortamda gerçekleştirilecek olan öğretim ve öğrenmeye uygun olması gereken belli bir okul ortamı, daha geniş, dinamik bir kültürel ve sosyal yönün bir parçası olduğu görülmektedir (Woolner, McCarter, Wall ve Higgins, 2012). Öğrenciler ve veliler bu çevrenin en etkili aktörleridir ve ilkokullarda öğrencilerin yaş aralığı okul öğrenme ortamına yeterli dinamizm kazandırmamaktadır. Diğer alt boyutlar Kişisel öğrenme, güven, mesleki öğrenme arasında farklılık bulunamamıştır.

Eğitim yönetimi alanında adaletli düşünmeyi, davranmayı benimseyen, demokrasiyi yaşayan ve okulunda yaşatan etkili okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Böylece okul

ikliminde düşünme ve öğrenme ile okulun öğrenme ve gelişmesine destek sağlanabilecektir. Okul yöneticilerinin okul ortamında, öğrenmeye yönelik aktivitelerde sosyal ve kültürel özellikleri göz önüne alması beklenir. Gürocağ ve Hacıfazlıoğlu (2012) araştırmasına göre okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak uygun okul ortamı yaratabilmelerinde kendi bireysel gelişimlerine önem vermelerinin gerekmektedir. Okul yöneticisinin branşına göre profesyonel öğrenme düzeyi farklılaştığından kişisel öğrenme ve gelişmenin okul iklimine de etkisi farklılaşacaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin branşları öğrenmeyi destekleyen faktörleri etkin ve verimli kullanmasında öne çıkmaktadır. Nitekim nitel araştırmada meslek liselerinin diğer okul türlerinden yapı, özellik, kültür, misyon, güven gibi hususlarda farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek liselerinde okul yöneticilerinin davranışları, öncelikleri, yaklaşımları da değişmektedir. Katılımcı okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Öncelikle bir kere hitap ettiği okul türünü kültürünü çok iyi analiz etmesi lazım. Türkiye’deki eğitim sistemi öğrenci yapısının çok farklılaştığı okul türlerini beraberinde getiriyor. Bu okul türlerinin her birinin kültürü çok farklı öğrenci yapısı çok farklı bunların her birini görünce de bir idarecinin veya öğretmenin ama özellikle idarecinin okulunun ihtiyaçlarını çok iyi tespit etmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir idareci eğer meslek lisesinde fen lisesi standartlarını yakalamaya çalışıyorsa ya da fen lisesinde çalışıp hala meslek lisesinde gibi davranıyorsa hayal kırıklığı, ezilmesi ve kuruma yetişememesi kaçınılmaz. Dolayısıyla öncelikle kendi kurum kültürünü iyi bilmeli, kurumun yapısını, seviyesi iyi bilmeli ona uygun bir strateji ve vizyon oluşturmali” (G 9).

“Öğretmenlik meslek uygulamaları gibi bir stajerlik dönemli olmalı. Belli seçilecek okullarda veya görev alacağı okul türüne uygun olarak bir okul seçilmeli ve o okullarda eğitime tabi tutulmalı” (G 13).

“Kişisel ve mesleki gelişim de doyum noktası olması gerekiyor. Böyle olunca ister istemez kendinizdeki bir güvensizlik de var. Çünkü benim müdür olup olmamam ya da bir şeye karar vermem gerekiyor. Şimdi iki dudağın arasındaki bir cümle” (G 10).

Okulun kişiliği, kimliği olan ve güven, karşılıklı saygı, yenilik, gelişme gibi iç özelliklerden oluşan iklim okulun yaşaması, devamlılığı ve gelişmesi için etkili bir araçtır. Olumsuz okul ikliminde güven ve iletişim zayıftır (Çelik, 2000). Okul yöneticileri, okul iklimine uyumlu okul personelinin gelişimi için olanaklar sağlayan ve fırsatlar sunar. Ayrıca sosyal değişim ve gelişim ile uyumlu ve bunları okullarına taşımaktadırlar (Aksoyalp, 2010).

Okul iklimi ile profesyonel öğrenmenin karşılıklı etkileşim içinde olduğu ve yöneticilerin profesyonel öğrenmesinde de okul iklimi alt boyutunda yöneticilerin branşına göre kültür dersi lehine anlamlı farklılık bulunması branş çeşitliliğinin öğrenmeyi olumlu etkilediği, yine meslek dersi branşındaki yöneticilerin de benzer seviyede algıya sahip görülmesi çalışmanın bulguları arasındadır. Yurt dışı araştırmalarında, geleceğin müdürlerinden öğretim ve öğrenme ile ilgili daha fazla sorumluluk almaları ve okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleyerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları beklenmektedir (Grogan ve Andrews, 2002; Salazar, 2007; Hess ve Kelly, 2005; Usdan, 2002). Bir kurumda mevcut durumun, iklimin niteliğini inanma, güvenme, yardımlaşma, katılma, problem çözme ile umut ve beklenti düzeyleri (Norton, 1984; Howard, 1987; Moran ve Volkwein, 1992; Varol, 1993) belirler. Eğitim yöneticisinin öğretmen güdülemedeki rolü büyüktür. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin yeni bilgiler denemesindeki doğal isteksizlikle başa çıkmak için paylaşılan vizyonun ve karşılıklı saygıya dayanan ilişkilerin ve anlayışın önemli olduğunu bilmelidirler. Çünkü bunlar yetişkin öğrenmesini besleyen kültürün önemli unsurlarıdır (İnceçay, 2007).

Profesyonel öğrenme düzeyi toplam puanlarına göre sınıf öğretmenliği branşı okul yöneticilerine göre kültür dersi branşındaki okul yöneticilerinin ve meslek dersi branşı okul yöneticilerinin daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin branşları ile çalıştıkları okul türü ortaya çıkan farklılıkların anlamlılığını göstermektedir. Yönetici atamada okul türü ile branş uyumu öncelikli kriter kabul edilmekte hatta yöneticiye ek puan sağlamaktadır. Bu da okul ikliminde takım çalışması, işbirliği gibi faktörleri olumlu etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin kültür üzerindeki etkileri konusundaki görüşlerine bakıldığında ortak çalışma gerçekleştirmek için bazı fırsatlar oluşturdukları ve bu fırsatları değerlendirmede kısmen başarılı oldukları belirlenmiştir. Kaliteli profesyonel

öğrenmenin sonucunda pedagojik bilginin artması, problem çözmeye zaman ayırması, eğitimcilerin uygulamalarına yeni yöntemler getirmesi ve öğrenmeye katkı sağlayıcı ilişkiler kurması sonucunda profesyonel gelişimin gerçekleşecektir (Rosemary, vd., 2007). Okul profesyonel öğrenme ve gelişme kültürünün oluşmasında okul yöneticileri, sürekli profesyonel gelişme düşüncesinin ve sürekli öğrenme farkındalığının oluşmasını ve çalışanlara yönelik öğrenme deneyimlerine ve uzman desteğine ulaşma ve ödüllendirme ile motive etmeyi (Blanford, 2000) sağlar. Okul kültürünün oluşmasında yöneticinin önderliği önemlidir (Yavuz ve Yılmaz, 2012).

Branşa göre öğrenme kültürü boyutunda farklılaşmada içsel motivasyon ile yöneticilerin sahip olduğu mesleki donanım ile yönetim yaklaşımları ve uygulamaları etkili olabilmektedir. Okul yöneticisinin görevlerinden birisi öğretme ve öğrenme için okulu düzenlemek ve öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutmaktır. (Lyons, 2010). Bu yüzden 21. yüzyılın kazananın değişen taleplerine cevap veren okullarda yeni ve gelişen bir öğrenme ortamının olduğunu göstermektedir. Okul öğrenme kültürü ve okul iklimi yöneticilerin profesyonel öğrenmesini desteklemek için günümüzün değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmesi beklenmektedir. Zigarelli (1996) araştırmasında öğrenci başarısını ve okulun etkisini arttıran altı özellik; nitelikli öğretmen, öğretmenin sürece katılımı ve memnuniyeti, okul yöneticisinin liderlik ve iletişim becerisi, okul kültürü, okul yönetiminin olumlu ilişkileri, velilerin yüksek katılımı olarak nitelendirilmiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak Çalışkan (2008) ise çalışmasında eğitimcilerin öğrenme yaklaşımları çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Nitel araştırmada görüşme yapılan okul yöneticilerinin görüşlerine göre okulda güvene, işbirliğine, saygıya dayalı bir iklimde profesyonel öğrenmenin kültüre dönüşmesi okulu geliştirecektir. Bu bağlamda aşağıdaki görüşlere yer verilmiştir:

“Bizdeki sıkıntı atanana kadar, atandıktan sonra herkeste bir rehavet, herkeste durumu kurtarma ve koruma modunda olma çabası var. Çok açık olduğunu düşünmüyorum öğretmen arkadaşların da öğrenmeye. Hele akran öğrenmesine kesinlikle açık olduklarını düşünmüyorum. Herkes kendi yaptığı şeyin en iyi olduğunu, en iyisini kendisinin yaptığını

düşünüyor. Bu da tabii ki şeyi mesleki gelişimi, okul gelişimini engelliyor. Okullarda da böyle bir genel kültür var” (G 7).

“Yönetici o tip çalışmalara ne kadar şey yapabilir bireysel olarak kendisi destekleyerek götürebilir bilmiyorum ama bu işe istekli olan hevesli öğretmenleri destek olurdum, yüreklendirirdim kendim de tabii işin içine girerek ne gerekiyorsa. Ekip ruhu okul ikliminin öyle olması. Yöneticilik anlayışını sevdiğim bir müdür ile çalışmak. Müdür, müdür baş yardımcısı, müdür yardımcıları aynı anlayışa yani profesyonel olarak aynı anlayışa sahipse zaten iyi işler ortaya çıkıyor. Okul kültürünü oluşturmada müdürün etkisi çok büyük” (G 6).

“Güvenmeyince ne oluyor, boş vermişlik başlıyor en önemlisi o. Bir kere gerektiği kadarını yapıyor. Yasal çerçevede kendisini sıkıntıya sokmayacak gerektiği kadarını yapıyor, ama bir kurumdaki işleyiş gerektiği kadarını yapmakla olmuyor. Kalite motivasyonla artıyor. O motivasyon için de işte gönüllülük, heves-heveslilik, karşılıklı saygının ve güvenin olduğu bir iklimde o faktörler hem öğretmeni hem müdür yardımcısını harekete geçirecek pozitif faktörler o iklimde ortaya çıkıyor” (G 6).

Sonuç olarak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesinde nicel ve nitel bulgulara göre yöneticilerin öğretmenlik branşlarının öğrenme kültürü, okul iklimi boyutlarında profesyonel öğrenme düzeylerini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin hizmet-içi eğitime göre farklılaşma durumu

Nicel araştırmada okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi açısından yöneticilerin hizmet-içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan profesyonel öğrenme düzeyi ile hizmet-içi eğitim arasında anlamlı ilişki olmaması alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Yalın (2001) Türkiye’de yapılan hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, hizmet-içi eğitim programlarının sayı ve içerik olarak yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet-içi eğitim almış olmak sayı ve içerik bakımından yetersizliği sebebiyle yöneticilerin

profesyonel öğrenme düzeyini de olumlu etkilemeyeceği söylenebilir. Okul müdürlerinin ve diğer yöneticilerin yetiştirilmesi gerekliliği zorunlu görülmesine rağmen araştırmamızda hizmet-içi değişkeninin tüm alt boyutlarda ve toplam profesyonel öğrenme düzeyi puanlarında anlamlı fark bulunmaması dolaylı olarak tecrübe edilen hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin içerik olarak yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim almalarıyla profesyonel öğrenmeleri beklenen ve istenen bir gelişmedir. Buna karşın, okul yöneticilerinin geçmiş hizmet-içi eğitim tecrübeleri ışığında aldıkları hizmet-içi eğitimlerin profesyonel öğrenmelerine herhangi bir olumlu etkisinin olmadığını düşündükleri anlaşılabilir (Özcan, 2008). Hizmet-içi eğitim programları da işlevsel görülmemektedir (Madden 1986; Yıldırım, 2007).

Araştırmanın nitel bölümünde farklı kariyer evresindeki okul yöneticilerinin bir kısmı hizmet-içi programlarına zaman ve yerin uygun olmaması, içerik, eğitim veren kişi vb. benzer sebeplerle katılamadıklarını, yöneticilik yaptıkları bölgede yerel merkezli hizmet-içi eğitimlerin daha etkin olacağını ifade etmişlerdir.

“Eğitimle pratik dolayısıyla bir araya gelmeli ama hizmet içi eğitimi ben önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü hizmet içi eğitimde eğer hakkıyla veriliyorsa gerçekten doğru kişiler anlatıyorsa uygulamanın içinden doğrudan doğruya kişilerce bu eğitim veriliyor ve siz uygulama esnasında karşılaştığınız şeylerle ilgili şeyler talep ediyorsunuz” (G 13).

“Zaman zaman hizmet içi eğitimler yapılıyor ama hizmet içi eğitimlerin çok verimli geçtiğini düşünmüyorum. Biraz metazoru gitmek zorunda kalıyoruz. Çok dolu olmuyor, süreleri çok iyi ayarlanmış olmuyor. Yöneticilikle ilgili bilgi içerikli hizmet içi eğitimlere gidiyorum ama oralardan çok şey öğrendiğimi söyleyemem” (G 6).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu mesleki ihtiyaçlarını karşılama ve sürekli gelişimlerine yönelik farklı öğrenme araçları kullandıklarını, hizmet-içi eğitimin özellikle yöneticiliklerinin ilk yıllarında öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için hizmet-içi eğitim programlarına başvurduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde ülkemizde de bu eğitimlerin zaman, mekan ve içerik olarak yetersiz olduğundan düzenlenme amacına ulaşamadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları

problemlerle başa çıkmada yaşadıkları uzmanlık sorunu da aldıkları mesleki eğitim ile ilgilidir (Lam, 2000). Görüşme yapılan yöneticilerden eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarına katılanların daha fazla öğrenme aracı ve mesleki gelişimlerine yönelik profesyonel öğrenme fırsatlarını kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri hizmet-içi eğitimin yönetici olmak için yeterli olmadığını, yöneticilik öncesi ve sırasında aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu, eksikliklerini fark ettiklerini ancak telafi etme imkanlarına sahip olmadıklarını ve atama öncesinde de nitelikli hizmet-içi eğitim verilerek yönetici seçimi yapılmasını bildirmektedir. Ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde teori ile uygulama arasında denge kurulamadığı, bütünlük sağlanamadığı ve çağdaş gelişmeleri yansıtıcı programların uygulanmasında birlik olmadığı (Çelik, 2003) belirtilmektedir. Ancak Türkiye’de okul yöneticileri üzerinde eğitim yöneticisinin yetiştirilmesini konu alan bir araştırma sonucuna göre, eğitim yönetimi hazırlama programı konuları birkaçı dışında, katılımcılar tarafından çok yüksek düzeyde önemsenmiştir (Balcı, 1988; Bredeson ve Johansson, 2000). Gümüşeli (2009)’a göre eğitim yönetimi alanının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim açısından yetersiz kalması okul yöneticilerinin en temel sorunlarından biridir. Çünkü ülkemizde eğitim yöneticisi yetiştirme tarihi, görev yapan yöneticilerin alan eğitimi almadığı, bu eğitimi alanların da yetersiz kaldığı görülmektedir.

Yöneticilik becerileri yetersiz olan okul yöneticileri, okul kalitesini ve öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir. İnsan ilişkileri ve yönetim teknolojisi (Başaran, 2006) boyutlarından oluşan yeterlilik, kişiye ihtiyacı olan özelliklerin varlığıdır (Bursalıoğlu, 1981). Profesyonel öğrenme ve profesyonel gelişim amacıyla düzenlenen hizmet-içi eğitimde ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyonun olası yansımalarının da dikkate alınması (Eren, Özen ve Karabacak, 2011) gerekmektedir. Bu doğrultuda profesyonel öğrenme ve gelişime yönelik katılımcıların görüşü aşağıda belirtilmektedir:

“Yeni sisteme adapte etme konusunda zorluklar yaşadığımı düşünüyorum onunla ilgili öğretmenleri motive etme süreci için stratejiler geliştirmeye çalışıyorum ama bununla ilgili planlı bunun eğitimi alabileceğimiz bir yer yok. Hizmet içi eğitimlerimiz var bakanlığımızın düzenlemiş olduğu o

hizmet içi eğitimlere katılma düşünebilir ama katılırim demiyorum katılmayı düşünebilirim ancak ondan da geçmişteki hizmet içi eğitim tecrübelerimden yola çıkarak pek çoğunun maalesef göstermelik olmasından dolayı veya uygun eğitmen bulamamaktan dolayı sırf bu eğitimi birileri versin diye verildiği için amaca ulaşmıyor. Çok az gerçekten amaca ulaştığını düşündüğüm hizmet içi eğitime katıldım” (G 9).

“Mesleki gelişim anlamında kişisel isteğe kişisel beceriye bırakılmış gibi duruyor. Hizmet içi eğitimleri yeterli bulmuyorum, hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğine inanıyorum. Ama adet yerini bulsun üç gün şurada toplanılsın, kağıt üzerinde imzalar atılsın anlamında değil, gerçekten etkin yetkin hiç bir kaygı olmadan ne siyasi ne ekonomik hiçbir kaygı olmadan katılan insanların düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilecekleri her düşüncenin doğrulanmasa bile kale alınarak tartışma konusu yapılması gereken hizmet içi eğitim seminerleri yapılmalıdır. Bizim ülkemizde hizmet içi eğitim seminerleri yetersizdir. 1980 yılından beri yapılan öğretmenler için okullarda yapılan seminerler o günden bugüne kadar tamamen anlamsız, hata ve boşluk içermektedir” (G 5).

Literatürde hizmet içi eğitim ile ilgili farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Madden (1986)’in araştırmasına göre ise hizmet-içi programların amacına ulaştığı, hizmet-içi seminerlerin ihtiyaç analizine bağlı olarak yapılmasını ve performanslarının izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim yöneticiliği mesleğine orta yaş döneminde, yönetim eğitimi ya da hizmet öncesi yetiştirme ve geliştirme programları uygulamadan geçmek bir engel olarak görülmektedir (Bakioğlu, 1994). Özcan (2008)’in araştırması, eğitim yöneticilerinin katıldığı belirli konulardaki hizmet-içi eğitim çalışmalarına katılanların katılmayan yöneticilere göre performanslarının sayısal olarak daha iyi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Hizmet-içi eğitim programlarının verimliliğinin ölçülebilmesi için çok farklı faktörlerin birarada değerlendirilmesi ve katılımcıların özellikleri ile etkileşimlerinin analiz edilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumu

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerine ilişkin nicel bulgular, okul yöneticilerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Profesyonel öğrenme üzerine yapılan araştırmalar genellikle sadece bir okul türü üzerinde gerçekleştirildiğinden farklı tür okulların birarada incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Gümüşeli (1996)'nin genel liselerde yaptığı araştırmaya göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik, öğrenme ikleme ve mesleki gelişimini okul tipi gibi örgütsel değişkenlerin anlamlı düzeyde etkilediği anlaşılmaktadır. Gökyer (2010)'in araştırmasında müdürlerle-müdür yardımcıları ve müdürlerle-öğretmenler farklı düşünmekte müdürler kendilerini yeterli görürken müdür yardımcıları ve öğretmenler müdürleri öğrenme konusunda yetersiz görmektedirler. Branşlara bakıldığında sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin birarada olduğu ilköğretim okulları üzerine yapılan araştırmalar okul türü değişkenine örneklik teşkil etmektedir.

Nitel araştırmada katılımcı okul yöneticileri tarafından okul türünün profesyonel öğrenmeyi okulun kültürü, iklimi, yapısı ve benzeri farklı yönlerini belirlemesi sebebiyle dolaylı olarak etkileyebileceği ifade edilmiştir:

“Okul müdürü olarak sıfatlarımızın mesleki gelişmemizin profesyonel anlamda bu işi öğrenmemizin bir elden düzeltilmesi, standartlarımızın olması lazım. Her okula göre bir yönetim şekli olamaz. Bizim bütün lise müdürlerimizin davranış biçimleri belli olmalı, İlkokul müdürlerinin davranış biçimleri belli olmalı, ortaokul müdürlerinin yani her okul müdürünün karakterine göre yönetim şekli diye bir şey aslında olmamalı. Bu da aslında farklılıklarımızda -evet çok asgari anlamda olabilir ama- çok böyle genel çerçeveye baktığımızda standartlarımız olması lazım. Bu da işte bizim mesleki öğrenmemizin aslında yetersiz olduğunu bence gösteriyor”(G 11).

“Türkiye’deki eğitim sistemi öğrenci yapısının çok farklılaştığı okul türlerini beraberinde getiriyor. Ben o anlam da kendimi avantajlı görüyorum öğretmenlikten başlayarak hem meslek liselerinde hem imam hatipte hem daha önce var olan genel liselerde hem Anadolu lisesinde

hem fen lisesinde hem de kız meslek lisesinde çalışma imkanım oldu. Bu okul türlerinin her birinin kültürü çok farklı öğrenci yapısı çok farklı bunların her birini görünce de bir idarecinin veya öğretmenin am özellikle idarecinin okulunun ihtiyaçlarını çok iyi tespit etmesi gerektiğini düşünüyorum bir idareci eğer meslek lisesinde idarecilik yapıyorsa ve fen lisesi standartlarını yakalamaya çalışıyorsa hayal kırıklığı kaçınılmaz ya da fen lisesinde çalışıp hala meslek lisesinde gibi davranıyorsa orda da ezilmesi ve kuruma yetişememesi kaçınılmaz” (G 7).

“Liseleri biraz daha farklı görüyorum. Oradaki öğretmen arkadaşların anlayışları alguları da bana göre daha farklı. Onlar meseleye daha profesyonel yaklaşıyorlar. Dolayısıyla oradaki yöneticiler de hep birlikte daha farklı bir bakış açısıyla hareket ettiklerini düşünüyorum”(G 11).

“Davranışlarınız belki onların öğrenmelerini sağlıyor o da ayrı bir şey ama direk mesleki öğrenmeyi açık değil yani okul kurum açık değil. Başka yerlerde daha büyük akran çocukların daha büyük olduğu belki liselerde daha farklıdır ama gerçi liselerde de çalıştım. Liselerde herkes bilginin yaşta olduğunu düşünüyor, başta olduğunu düşünmüyor. Herkes kendi yaptığının en iyi olduğunu düşünüyor (G 7).

“Nasıl öğreniyorsun, zaten bol miktarda mevzuat değişiklikleri internette bol miktarda artık haber oluyor. Artı biz meslek lisesi müdürleri olarak bir şekilde bir irtibatımız var. Bu da böyle olmuş deyip, birbirimizle haberleşiyoruz. Pek çok şeyi de hani biz birbirimizi arıyoruz. Böyle yaptım doğru mudur, böyle yaptım yanlış mıdır? Ben şeye inanmıyorum çünkü eğer yönetici iseniz asıl olan en doğruyu, en güzelini yapmaktır” (G 14).

Opfer vd., (2011) öğretmenlerin profesyonel öğrenmesinde okul yönlendirmesinin etkisi araştırmasına göre profesyonel öğrenme ve değişimde okulun öğrenme yöneliminin etkisi teorik bir argüman sayılmıştır. Öğrenmeye yönelik okul düzeyinde yönlendirme, öğrenme hakkındaki inanç ve uygulamalardan oluşmaktadır ve araştırmanın sonucu okulların öğrenme, öğrenme sistemleri ve öğrenmeleri destekleme ve öğrenme kapasitesi hakkındaki inançları içeren bir okul kültürüne sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada yöneticiler tarafından en fazla vurgulanan adalet ve güven alt temaları, öğretmenlerin kurum kültürünü benimsemesine yardımcı olacaktır. Ancak kültürün oluşmasında önemli katkısı olan öğretmenler içerisinde çalıştıkları okulların kültürünün ve yapısının işbirliği içerisinde çalışmalarına ihtiyaç duymaması, desteklememesi ve hatta beklememesidir (Dufour, 2011).

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğrenci mevcuduna göre farklılaşma durumu

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanlarında öğrenci mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde alanyazından farklı olarak öğrenci sayısı fazla olan okulların yöneticilerinin profesyonel gelişimlerinin olumsuz etkilenmediği görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak okul yöneticilerinin nispeten az öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev almaması nedeniyle durumu olağan karşılaması ve öğrenci sayısının artması ile beraber ihtiyaç oranında okul yöneticilerinin sayısının da artması ve böylece okulun işleyişine ilişkin süreçleri rahatlatması söylenebilir. İnceçay (2007)'ın araştırmasına göre öğretmenler mevcudu fazla olan okullarda meslekî öğrenmelerini olumlu anlamda etkileyecek sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulamadığını düşündüklerinden mevcudu daha az olan okullara göre okul kültürünün profesyonel öğrenmeyi destekleyici özelliği bakımından daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Kalabalık sınıflar üzerine yapılan araştırmalar da (Yaman, 2006; Blatchford, 2003; Karabenick, 2003; Yaman, 2009) eğitim-öğretim ortamı, sağlık, sosyal iletişim ve rehberlik, iletişim gibi öğrenme ve öğretmeyi doğrudan olumsuz etkilediğini göstermektedir. OECD ülkelerinin sınıf ortalamaları 17 iken, Türkiye'de 30 olarak görülmektedir. Kalabalık sınıflardan oluşan okullar da öğrenci mevcudunun da optimum seviyenin üzerinde olacağından yöneticilerin eğitim öğretim başta olmak üzere kişisel öğrenme ve gelişimleri de olumsuz etkilenecektir.

Nitel araştırmaya katılan okul yöneticileri okul mevcutlarına yönelik olumsuz görüş belirtmemişlerdir. Bu da profesyonel öğrenmeleri üzerinde yöneticisi oldukları okulların öğrenci mevcutlarının önemli olduğunu düşünmediklerine yordanabilir.

Katılımcı yöneticilerin okul öğrenci mevcutları 600 ile 1400 arasında olup, mevcudu 1000 ve üzerinde olan beş okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır.

“1021 öğrencisi olan bir liseyiz. Öğrenci mevcudu belirleyeceğiz ve alanlara öğrenci dağılımı yapacağız. Talepleri değerlendirip zaten hep beraber yapıyoruz. Rehber öğretmenimiz istatistik yapıyor, kim ne kadar diye. Ama biz ben genelde yönetimde karar alma kısmıyla şeye inanıyorum; yetki devri vardır. İnanın ben bu okulda bazı konular vardır ki beni aşar, müdür yardımcımı aşmaz. Bırakın hata yapın, hatayı düzeltiriz. Onlara kesinlikle bu konuda sonsuz güvenirim. Ama önemli bir şekilde herkesin kendi sorumluluğunu bilmesi. Bu manada rahat olduğumu düşünüyorum ve şanslı bir okul müdürü olarak görüyorum kendimi” (G 14).

“Bizde akademik başarı çok önemli. Hiçbir veli bizden şunu beklemiyor; benim çocuğum sosyal anlamda hangi yarışmaya katılmış, nede birinci olmuş bunlara bakmıyor. Diyor ki akademik anlamda benim çocuğum nereye kazanacak nereye gidecek sen ne kadar bunu sağlıyorsun. Buna bakıyor sınıfın seviyesine kadar. Kalabalık bir okuluz; 1382 ama ilçenin en başarılı ortaokuluyuz” (G 12).

Mevcut öğrenci sayılarına göre okul yöneticilerinin büyük bir metropolde kalabalık okul ve sınıf mevcutlarının normal algıladığı da düşünülebilir. Ancak kalabalık okullarda yaşanan en büyük sıkıntı ikili eğitim yapılması ve bu da yöneticinin profesyonel öğrenme ve gelişmesinin önündeki en büyük engel olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Aslında eğitime devam etmek gerekiyor. Yüksek lisans olabilir, doktora olabilir. Farklı şekilde farklı eğitimlerle, illa ki üniversite boyutunda değil. Ama bunun için zaman gerekiyor. Benim bununla ilgili olarak kendimi eksik hissetmemin en büyük sebeplerinden birisi zaman yetersizliği. İkili eğitim yapan bir okulda çalışıyorum. Hiçbir şeye zaman kalmıyor. 7.10 geçe ders başlıyor, 18.10 geçe ders bitiyor dolayısıyla bütün gününüz orada, hiçbir şekilde ayrılma durumu yok. Hiç geliştirmek için zamanı bulamıyorsunuz” (G 12).

Kalabalık okulların yapısı, özellikleri, kültürü, iklimi, sorunları, hedefleri ve öncelikleri öğrenci sayısı az olan okulların yapısından farklılık göstermektedir. Öğrenci sayısı; öğretmen ve veli, derslik, eğitim-öğretim materyalleri, yönetici sorumlulukları gibi pek çok faktörü etkilemektedir. Okul yöneticilerinin öğrenci sayısına göre sorumlulukları artmakta ve yönetime yönelik zaman, emek ve enerji daha fazla harcanmaktadır. Bu yüzden yöneticinin profesyonel öğrenmeyi gerçekleştirebilmesinin daha zor olması beklenmektedir. Araştırmanın nicel sonuçları açısından okul öğrenci mevcudu okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerine etkisi olmadığına yordanabilir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumu

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutlarında ve öğrenme düzeyi toplam puanlarının, değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alan yazında medeni durum değişkeni öğretmenlerin profesyonelliği üzerinde etkili ana kategorilerden okul yönetimine, alan bilgisine, öğretmenin kişiliğine bakışları üzerinde anlamlı farklılaşma oluştururken, maaş ve ücretlere, meslek yaşamına, sosyal çevreye, eğitim politikalarına ve veli, öğrencilere bakışları üzerinde anlamlı fark görülmemiştir. Okul yöneticileri üzerine yapılan liderlik ve türleri, örgütsel bağlılık, öğrenme ihtiyaçları, yönetsel ve teknolojik becerileri, örgütsel öğrenme, etkili okul ve kişilik ve yöneticilik özellikleri gibi bazı araştırmada medeni durum değişkeninin araştırma sonucunda anlamlı bulgulara ulaşamamıştır (Çelikten, ve Çanak, 2014; Gülcan., Kılınç ve Çepni, 2012; Kösterelioğlu ve Argon, 2010; Çetin ve Bostancı, 2014; Argon ve Demirer, 2015).

İnceçay (2007) öğretmenlerin profesyonel öğrenmesi araştırmasında, profesyonel gelişme ve öğrenme, özerk olarak mesleklerini sürdürme, kendilerini geliştirme için çeşitli fırsatlar yaratma ve işbirliğine yakın durmada evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre algılarının daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmada medeni durum okul yöneticileri için kişisel düzeyde öğrenme ve okulda öğrenme kültürü ile okul iklimi algılarında ve güvenin profesyonel öğrenmeye ve mesleki gelişime etkisi gibi konuları algılamada bir fark oluşturmadığı düşünülebilir.

Bu sonuç yönetici olma ile öğretmen olma açısından öğrenmede medeni durumun etkisini farklılaştırmıştır sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılanların çoğunluğu evlilerden oluştuğu halde profesyonel öğrenme için gerekli imkan, zaman ve diğer unsurların sağlanmasına yönelik medeni durum bir engel oluşturmamaktadır. Nitel katılımcıların profesyonel öğrenmeye yönelik pek çok engel ifade etmelerine rağmen evli olmalarını bir engel olarak görmedikleri anlaşılabilir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin öğretmenlik kıdemlerine göre farklılaşma durumu

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi yöneticilerin öğretmenlik kıdemi değişkenine göre kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanlarında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan eğitim yönetimi araştırmalarında yöneticilik kıdemi belirleyici ve etkileyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumun temel nedeni olarak yönetim görevi ile öğretimin temel değerlerinin farklı olması gösterilebilir. Öğretmenlik, yöneticilik öncesi yaşanan bir süreçtir ve yöneticilik için kıdem şartı olarak aranmaktadır. Öğretmenlikte geçen süre tecrübe olarak okul yöneticiliğine olumlu yansıması beklenen bir faktör olmasına rağmen yönetici olarak profesyonel öğrenme düzeyine etki eden bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Yılmaz (2008) kıdemi daha fazla olan yöneticilerin işlerinden aldıkları doyum, kıdemi daha az olan yöneticilere göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Mesleki doyumda yöneticinin sahip olduğu bilgi, beceri, tecrübe ve yöneticilik geçmişi etkili olmaktadır. Doyumu arttıracak bilgi ve tecrübe için kıdem önemli bir faktör olarak görülmektedir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) araştırmasında, yöneticilerin okul yöneticiliği için mesleki deneyimi çok önemsedikleri, ancak yöneticiliği, belli bir süre öğretmenlik deneyimi olan herkesin yapabileceği bir uğraş olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Darling Hammond vd., (2009) öğretmenlik mesleğinde profesyonel öğrenme araştırmasında bu çalışmaların öğretmenlerde profesyonel öğrenmenin inşa edilmesi için danışmanlık programının daha geniş çaba ve konuları içeren bir düzleme oturtulması gerektiğini önermektedir. Okul yöneticileri de yöneticiliklerinin özellikle ilk yıllarında danışmanlık sistemi ile bilgi ve tecrübe paylaşımı sayesinde profesyonel öğrenmeyi daha üst düzeyde gerçekleştirebilir. Bu bağlamda öğretmenlik kıdeminin

yöneticilik görevine olumlu katkı sağladığına yönelik görüşler aşağıda belirtilmektedir:

“Bence önce öğretmenlik yapması gerektiğini düşünüyorum, şeyde pişmesi gerekir. Önce belli bir süre öğretmenlikten sonra sekiz on sene olabilir, alt kademe okul yöneticiliği yapması lazım. Bir müdür yardımcılığı müdür baş yardımcılığı belli bir süre yapması lazım” (G 7).

“Görevimiz okul müdürü, yaptığımız iş öğretmenlik. Hani birçok yönden donanımlı hale gelmek lazım. Çünkü öğretmeniz oradan çıktık, okul müdürlüğü yapıyoruz ama okul müdürlüğü yani idarecilik yöneticilik öğretmenlikle yönettiğimiz kitle açısından onların problemlerini sorunlarını bilmek açısından evet doğru bir yerden geliyoruz ancak üzerine bir şey ekleyemezsek kendimizi geliştiremezsek evet doğru ama bilgi anlamında kendimizi yeterli olarak geliştiremezsek o zaman hepimiz kendi karakterimize göre kendi şahsi duygularımıza göre birtakım yönetim anlayışları ortaya çıkaracağız” (G 11).

“Biz öğretmen olarak eğitim yöneticiliği yapacaksak ben mesela edebiyatçıyım. Bana eğitim yönetimi dersleri verilmedi. Evet öğretmenler yönetici olamaz demiyorum ama o zaman yönetici olmadan önce bir süre eğitimden geçsek. Bu çok zor olmasa gerek, sonunda müdür olma ihtimalimiz de olmasın, hala öğretmenliğimize devam edelim. Öğretmen iken diyelim ki bir sınav var örneğin o sınavı geçenler o eğitime tabi tutulurlar. Uzun süreli eğitimler olması lazım” (G 11).

“Ben iki tane yüksek lisans yaptım, Amerika’da bulundum bir yıl dil eğitim aldım. İstanbul Edebiyat mezunu olduğumu işte bilmem kaç yıl bu zamana kadar müdür yardımcısı olarak görev yaptığımı bunları söyledim arkadaşlara. Yani hani burada şu mesajı verdim. Ben bu kurumda kendimi yeterli hissediyorum siz de bunu görün. Gerçekten şuna da son derece karşıyım; Müdür olacak insanın da ciddi bir süre müdür yardımcılığı yapması lazım” (G 11).

Nitel araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre öğretmenlikte geçen süre yönetici olmak için önemli kabul edilmektedir. Öğretmenlik kıdemine göre yöneticilik öncesi eğitimlerin verilmesini ve müdür yardımcılığı yapılmasını önermektedirler. Okul

yöneticilerinin öğretmenlik kıdemleri eğitim öğretim ortamını, öğrencileri, öğretmenleri ve okulu farklı yönleriyle daha iyi tanımalarını ve yönetici olduklarında öğretmenlik tecrübelerinden ciddi şekilde faydalanacakları beklenmektedir. Ancak literatürde bu konuda ciddi eleştiriler de yapılmaktadır.

Aydın (1997) Türk eğitim sisteminde “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışı ile “öğretmenlikte başarılı olanların, okul yöneticiliğinde de başarılı olacağı” düşünülerek yöneticiliğe ilişkin yasal metinlerde, atamalarda “liyakat (yeterlik) esastır” esasının göz ardı edildiğini ve öğretmenlikteki başarı ve kıdemin ölçüt olarak benimsenerek gerekli yeterliklerin aranmamasını kaygı verici bir çelişki olarak görmektedir. Çünkü sadece deneyim ve kıdem yeterli bir yönetici seçme kriteri değildir. Belli bir hizmeti yürütenlerin kıdem ve tecrübesi, ancak yaptıkları işe ve mesleklerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Yöneticilik yeterliklerinin öncelikle belirlenmesi ve bu çerçevede lisans ve lisansüstü düzeyde ya da zorunlu durumlarda hizmetiçi eğitim programları ile yönetici adaylarına kazandırılması ile sağlanabilir (Aydın, 1997; akt. Ağaoğlu vd., 2012). Bu eleştiri araştırmanın nicel bölümünde profesyonel öğrenme ile öğretmenlik kıdemi arasında anlamlı fark olmaması sonucunu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin kariyer evrelerine (yöneticilik kıdemlerine) göre farklılaşma durumu

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi yöneticilik kıdemine göre kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki öğrenme alt boyutları ve öğrenme düzeyi toplam puanlarına göre yöneticilik kıdemi gruplarının kişisel öğrenme, güven ve toplam öğrenme düzeyi sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin kişisel öğrenme alt boyutunda otonomi basamağındaki yöneticilerin en yüksek puana sahip olduğu ve sırasıyla bağlantısızlık basamağı yöneticilerini, başlangıç ve gelişme basamağındaki yöneticilerin izlediği görülmektedir. Kişisel öğrenme alt boyutunda otonomi evresindeki yöneticiler diğer kariyer evresindeki yöneticilere göre profesyonel öğrenme açısından daha duyarlıdır.

Literatürde otonomi evresindeki yöneticilerin yenilik ve gelişmelere direnç gösterdiği (Bakioğlu, 1994) görülürken, araştırmamıza katılan bu evredeki yöneticilerin yaşları ve diğer öğrenme faktörleri sebebiyle farklı bir profesyonel öğrenme yaklaşımı gösterdikleri düşünülebilir. Yöneticileri iş hayatlarında desteklemek gerektiğinin fark

edenler, bu yeni tecrübelerle ve zorluklarla başa çıkmak için çaba göstermişlerdir. Liderlik akademileri, rehberlik, koçluk, hizmet-içi odaklanma ve kariyer gelişimi bu çabaların bazı örnekleridir (Conley ve Cooper, 2011). Okul yöneticilerinin gelişim ve öğrenmesine engel oluşturan faktörlerin doğru tespit edilerek, kişisel bilgi, beceri ve tecrübelerin okulun gelişmesi yönünde değişmeyi kolaylaştırması sağlanabilir. Okullarda değişimde karşılaşılan engellerin başında okul yöneticilerinin yetersizliklerinden kaynaklanan okullarda değişime ilgi göstermeme, isteksizlik, yeniliklere açık olmama ve takip etmeme, yöneticilik yeteneklerinden yoksun olma, ileriye görememe, bürokrasiye fazla önem verme, öğretmenleri değişim konusunda yönlendirmemenin olduğu belirtilmektedir (Helvacı, 2009; akt. Uğurlu, Doğan, Dağdeler ve Çetinkaya, 2013). Okul yöneticisinin okulu öğrenmesi, değişim ve gelişmesinde kendisinden kaynaklanan engelleri aşması için eğitim ile yetersizliklerinin giderilmesi, profesyonel olmaya yönelik deneyim kazandırılması, sürekli öğrenme ve yenilikleri takip etmeye yönelik fırsat sunulması önerilebilir. Farklı yurt dışı araştırmalarında da yöneticiliğin ilk dönemlerinde çalışma ortamında üst yöneticilerle kurulan işbirliğine dayalı ilişkiler, okulda bireysel ve grup (zümre) bazında yapılan görüşmeler ve karşılıklı güven yeni yöneticileri geleceğe daha güçlü hazırladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, Hargreaves (2002), Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan (2010), okul müdürü ve öğretmenler arasındaki “güvenin” önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Bryke ve Schneider da (2003) okul içindeki paylaşma ve gelişme ortamının yaratılmasında kişiler arasındaki güvenin önemini vurgulamaktadır. Okul paydaşlarının birbirleriyle kurduğu ilişkiler, sağlanan karşılıklı güven ve okul içi çalışmalarda gösterdikleri işbirliği öğrenci başarısını da arttıracaktır. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticileri profesyonel öğrenme ve kişisel gelişimlerini sağlamak için teknolojik gelişmeler doğrultusunda internet ve teknoloji araçlarını kullanarak, yazılı kaynaklar ve hizmet-içi eğitim seminerleri gibi farklı profesyonel öğrenme araçlarını kullanarak kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Kişisel öğrenme boyutunda profesyonel öğrenme düzeyi diğer kariyer basamaklarına göre ortalamanın altında olan gelişim basamağı yöneticilerinin Bakioğlu (1994)'na göre, göreve başlamalarının üçüncü ve dördüncü yıllarından sonra okul yöneticisinin kendi profesyonel gelişimi ve okulun iyileştirilmesi açısından etkin bir periyoda girdiği ifade edilir (Bakioğlu, 1994). Araştırmamıza katılan bu basamaktaki okul

yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerine bakıldığında farklılık gösterdikleri görülmektedir. Aynı basamaktaki yöneticilerin farklı düzey ve yaklaşımları çalıştıkları okul türü, öğrenim düzeyi, öğretmenlik kıdemi ve branş farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Nicel araştırma sonucunda kendi kişisel ve profesyonel gelişiminde başlangıç basamağı yöneticileri etkin olarak görülmektedir. Ancak Bakioğlu (1994) araştırmasında kariyer basamakları yaş ve tecrübe esasına göre sıralanmasına rağmen bu araştırmadaki okul yöneticilerinin yaşı ile tecrübesi aynı aralıkta olmadığı için tecrübe esas alınmıştır. Literatürde ideolistik coşku denilen meslek hayatının ilk yıllarında, kişide enerjinin, umudun ve beklentilerin yüksek olduğu, bu dönemde hem mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon, hem de meslek eğitimini sürdürmeye ilişkin ısrarlı bir istek vardır (Çam, 1989; Dağlı, 2010). Bu dönemdeki okul yöneticilerinin diğer kariyer evresindeki yöneticilere göre öğrenme isteğinin yüksek olması, profesyonel öğrenme yaklaşımının daha güçlü ve aktif olması bu dönemin mesleki umut ve beklenti düzeyinin yüksek olması ile açıklanabilir.

Başlangıç basamağındaki yöneticilerin yeni rolleri yüzünden zaten endişeli ve hayal kırıklığına uğramış oldukları, mevcut okul kültürüne uyum sağlamak zorunda kalabildikleri (Walker ve Qian, 2006) düşünülmektedir. Açık bir şekilde üzerlerine yıkılmış olan etkili okul idaresi sorumluluğu yüzünden birçok yöneticinin bunalması, aynı zamanda normalden daha fazla çalıştığını hissetmesi şaşırtıcı değildir. Bauer ve Brazer (2011), müdürlerin yalnızlaşmasının özellikle yeni yönetimler için bireylerin iş çevrelerine verecekleri tepkiyi nasıl etkileyebileceğinin bilinmemesinden olabileceğini öne sürmektedirler. Kariyere giriş evresinde orta yaşlarda yeni atanan okul yöneticisinin muhafaza basamağında değil başlanılan yeni kariyer hakkında öğrenme aşamasında olduğu görülmektedir. Yeni atanan yönetici bu yaşlarda 'erken keşfetme' basamağındadır ve kendini inceleme, rol denemeleri ve mesleki keşif ile uğraşmaktadır (Bakioğlu, 1994). Lieberman ve Pointer Mace (2010) tarafından mesleki gelişim fırsatlarının ilk önce başkalarının fikirleriyle başladığı savunulmaktadır. Kişisel öğrenmede yöneticinin kişisel özellikleri her ne kadar önemli olsa da meslektaşların ve öğretmenlerin fikirleri de etkili olmaktadır. Okul yöneticilerinin profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirmesinde çevresindekilerin fikirleri de etkili olabilir.

Nitel araştırmaya göre başlangıç evresindeki yöneticilerin kişisel öğrenme boyutunda profesyonel öğrenme düzeyi gelişme, otonomi ve sakinlik evresindekilerden daha yüksektir. Lider kariyeri için belirlenen dört basamağın giriş evresindeki okul yöneticisi idealist, istekli ve ulaşılabilir (Bakioğlu, 1994). Araştırmamıza katılan başlangıç basamağındaki yönetici görüşlerinden bazıları:

“Profesyonel ğrenme, yöneticilik anlamında profesyonel gelişme yaptığın yöneticiliği icra ederken çağın gereklerine uygun bir anlayışla yöneticilik yapma ve teknolojik araçlara hakim olma, insani ilişkilerde yine çağın gereklerine uyma, konjonktürün gerektirdiği iletişim becerilerine sahip olma. Bundan otuz yıl önceki yöneticilik anlayışıyla bugünkü yöneticilik anlayışının aynı olmaması gerekiyor. Profesyonel gelişmeye profesyonel öğrenmeye açık bir yöneticinin zamanın, çağın, konjonktürün değiştiğinin farkında olması gerekiyor. Bence en önemli Şey de profesyonel öğrenmede bu farkındalık. Zamanının farkında olma. Bu ğretilebilir bir Şey, farkındalık çok rahat öğretilebilir bir Şey” (G 6: Başlangıç).

“ğrenme ve gelişmenin hiçbir zaman nihayetleneyeğine inanmıyorum. Yaşadığım sürece mesleğim adına içerisinde yaptığım süre içerisinde sürekli öğrenme çabası içerisinde olmam gerektiğinin farkındayım. Çoğu zaman eksikliklerin olduğunun farkında olan birisi olarak hareket etmeye çalıştım ve bunu fark eden de birisiyim. Bu ihtiyaçlarımı da azami ölçüde hızlı belirleyip çözüm üretme anlamında çaba harcıyorum; bir kere iyi örnekleri takip etmeye çalışıyorum uygulamalar anlamında okul içerisinde de okul dışında da. İyi rnekler aslına bakarsanız benim için en iyi öğrenme araçlarından bir tanesi” (G 15: Başlangıç).

Bağlantısızlık evresi diğer evrelerden; kendini koruma yaklaşımı göstermesi beklenen otonomi evresi de gelişme evresinden profesyonel öğrenme düzeyi daha olumlu düzeyde çıkmıştır. Gelişme evresindeki yönetici kendine güvenli, yapıcı ve sorgulayıcıdır. Literatürde okulda hiçbir gelişmenin olmadığı ve personelin motivasyonunun kötüye gittiği bağlantısızlık basamağındaki okul yöneticileri, artan günlük iş baskısı, stres sebebiyle motivasyonlarını kaybederek görevini yerine getirmekte zorluk hissetmektedir. Kişisel hayat düşünceleri okul geliştirme hedefinin önüne geçerek rol ikilemi içine girer ve donmuş bir profesyonel uzmanlık sergilerler.

Bu nedenle otonomi ve bağlantısızlık evreleri okul yöneticisinin en çok stratejik desteğe ve profesyonel değerlendirmeye ihtiyacı olduğu evreler olarak belirlenmiştir (Bakioğlu, 1994). Araştırmamıza katılan bağlantısızlık ve gelişme basamağındaki yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeylerinde literatürden farklılık gösterdikleri görülmektedir.

Nitel araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğuna göre tecrübenin profesyonel öğrenme araçlarından biri olarak görülmesi, kişisel öğrenmede toplam ortalamaya göre ve güven boyutlarında diğer kariyer evresindeki yöneticilerden daha yüksek farkındalıkta olduklarını göstermektedir. Kendi tecrübelerinden ve meslektaşlarının tecrübelerinden faydalanmaları profesyonel öğrenme düzeylerinin bu iki boyutta diğer evrelerdeki yöneticilerden daha üst olduğu düşünülebilir.

“Tecrübeli olan büyüklerimizden beraber öğreniyoruz onlara danışıyoruz daha sonra kanunlar ve yönetmelikler ondan sonra da gündem takibiyle. Okul içerisinde de zaman zaman dediğim gibi yani çok planlı programlı olmayan ama durumun getirdiği öğrenmeler söz konusu olabiliyor. Genellikle bakanlıktan gelen yazılar ya da il ilçeden gelen. İnfomal bir şekilde evet duruma bağlı olarak” (G 2:Başlangıç).

Görüşme yapılan otonomi basamağındaki yönetici görüşlerinden bazıları;

“Yöneticilik alanında eksikliğim olduğunu düşünüyorum. Zaten insanla uğraştığımız için bu alanda insanın kendini yeterli hissedeceği bir noktanın olduğunu da düşünmüyorum. Sürekli gelişime açık bir alan. Malzememiz insan olduğu için insan yaşamına dokunabilmek doğru yöneticilik yapabilmek doğru liderlik yapabilmek için her zaman öğrenmeye açık olmamız gerekiyor” (G 8: Otonomi).

“Mesleki öğrenmemin ve gelişmemin büyük bölümü öncelikle tecrübe. Çalışma süresi içerisinde yöneticiliğin her kademesinde okul yöneticiliğinin her kademesinde daha doğrusu hem müdür yardımcılığı, hem müdür başyardımcılığı, hem müdürlük sürecimde üç görevde de çalıştım. Ayrıca eğitim yönetimi üzerine doktora çalışması yaptım yapıyorum hala, süreli yayınlarda mümkün olduğu kadar bulduğum süreli yayınları takip etmeye çalışıyorum ve akademik makaleleri; doktora ile birlikte eğitim yönetimi ile ilgili akademik makaleleri kitapları okuyorum: Ayrıca meslektaşlarım ile okul müdürleri ile ve diğer

yöneticiler ile yaptığımız sohbetlerle tecrübe paylaşımlarıyla geliştireyorum” (G 9: Otonomi).

Bauer ve Brazer (2011) üç yıllık bir çalışmanın sonucunda yeni müdürlerin soyutlanmasını kendine yeterlilik olarak tespit etmiştir. Kişisel ustalık, kişisel öğrenme alt boyutu ile benzerlikler göstermektedir. Kişisel ustalık (Senge, 2012), insanların gerçekliğin farkındalığını geliştirirken ideallerinin korunmasını destekleyen bir uygulamalar bütünüdür. Kişinin kendi varlığını sürekli olarak geliştirebilmesi, kendisini sorgulaması ve kendisini sorguladığında önyargılarının, değer yargılarının farkına vararak, zihni modelini anlaması ve değiştirmek için çabalaması ile (Senge vd., 2012; Çetin, Doğan ve Tatık, 2016) mümkündür. Kendilerini ömür boyu öğrenmeye adanmış insanlar olarak da tanımlanan kişisel ustalık ile okul yöneticisinin sürekli öğrenmeye yönelik profesyonel öğrenmeyi kişisel boyutta gerçekleştirmesi ortak amaca hizmet etmektedir. Nitel araştırmada da okul yöneticileri, öncelikle kişisel eksikliklerin tespit edilmesi için sorgulamayı, sonrasında sürekli gelişim ve yeterlilik amacıyla okuma, araştırma, süreli yayınları takip etme, meslektaşlardan öğrenme, tecrübeleri paylaşma, formel eğitimler alma gibi öğrenme aktivitelerine yöneldiklerini vurgulamaları nicel araştırma sonuçları ve literatür tarafından da desteklenmektedir.

“Akran öğrenmesine kesinlikle açık olduklarını düşünmüyorum. Gerçekten böyle bir sıkıntı var, toplum olarak böyle bir sıkıntı var. Herkes kendi yaptığı şeyin en iyi olduğunu, en iyisini kendisinin yaptığını düşünüyor. Bu da tabii ki şeyi mesleki gelişimi okul gelişimini engelliyor. Okullarda da böyle bir genel kültür var” (G 7: Otonomi).

“Çok az gerçekten amaca ulaştığını düşündüğüm hizmet içi eğitime katıldım. Oda bir engel oluşturuyor çok planlı bir kendimi geliştirme stratejim yok. Olamıyor ister istemez olamıyor. Yaşayarak yaparak yaptığım şeyin eksiklerini not alıp üstüne bir şey koyarak ve yine tekrar ediyorum uygulamalarını bildiğim güvendiğim arkadaşlarla sohbet ederek ben böyle yapıyorum sen nasıl yapıyorsun bu meslek akran paylaşımını dersiniz buna meslektaş paylaşımını o yine devreye giriyor ister istemez” (G 9: Otonomi).

“Yöneticilikte zaten öğrenme şey bir süreç, sürekli olması gereken bir durum. Yaptığımız işle de ilgili öğreneceğimiz mutlaka öğreneceğiniz çok

şey var. Ancak yeterli olmadığım konuları ben kendim de kendimi de eleştirerek aslında farkındayım. Bazı noktalarda deneyerek yanılarak yapıyorum çünkü hala daha çünkü çok eski bir müdür de değilim hani tecrübe de yok o anlamda. Eski idareci olmuş olmanın verdiği belki biraz şey kullanıyorum belki o rahatlığım var. Hani çok öğretmen davranışı gördüğüm için” (G 11: Otonomi).

Güven alt boyutunda en yüksek puana otonomi basamağındaki yöneticilik kıdemli yöneticilerin sahip olduğu, sırasıyla başlangıç basamağı yöneticileri, bağlantısızlık basamağındaki yöneticiler ile gelişme basamağı yöneticileri izlemektedir. Öğrenme düzeyi toplam puanı alt boyutunda yöneticilik kıdemi esasına göre otonomi basamağındaki yöneticileri bağlantısızlık basamağı yöneticileri, sırasıyla başlangıç ve gelişme evreleri izlemektedir. Bakioğlu (1994) kariyer evreleri araştırmasında, otonomi evresi yöneticilerin bazı alanlarda uzman olduklarının gözlemlendiği, uzmanlıklarını kullanırken bir önceki kararlarını örnek aldıkları ve bilinçli karar verme basamaklarını kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca okulu, personeli ve kendisini geliştirmek için yaratıcı kararlar alarak, etkinlik artırıcı görüşler geliştirmektedir. En az güçlkle karşılaşan bu gruptaki okul yöneticilerinin göreve başladıktan kısa bir süre sonra istedikleri standartları elde etmeye başladıkları kabul edilir. Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan (2010)'ın çalışmasına göre bu basamak yöneticileri ağırlıklı olarak kendine güveni sürekli gösterdiği ve bu aşamanın başında, yeterlilik, geniş bir yelpazede alternatifler sağlayan tecrübe sonucunda iyice artmış olarak algılanmıştır.

Araştırmaya katılan görüşme yapılan okul yöneticilerinin görüşleri de nicel sonuçları desteklemektedir.

“Öğrenmede yaş önemli değil bence. Bu kişi ile ilgili, son aşamaya gelmiş artık öğrenmek istemiyor, bunu bırak anlamında bir şey söylemek bence doğru değil. İnsanla ilgili bir şey, insanın geçmişten aldığı kültür kodları ile ilgili bence. Her insan farklı davranır. Ama çoğunluk mesleğin son aşamasına geldiği zaman bende öyle bir algı yok mesela ben hala seyrettiğim filmde bir şey çıkartırım, çıkartmaya çalışırım gerçek söylüyorum” (G 7: Otonomi).

Güven etkili ilişkilerin önemli öğelerinden birisi, karşılıklı güven hayati (İşcan ve Sayın, 2010) bir durum; bilginin en doğru iletilmesi, sorunların çözümü, amaç ve

sorumlulukların paylaşılması gibi karşılıklı ilişkileri etkileyen, dürüstlük ve doğruluğa dayalı (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011) özelliklere sahip bir kavramdır. Bu açıdan örgütsel öğrenmede güvenin önemi göz önüne alındığında, profesyonel öğrenmenin güven alt boyutunda otonomi evresindeki yöneticilerin diğer basamaklardan daha anlamlı düzeyde olması beklenir. Ayrıca bu basamaktaki yöneticiler uzun vadeli okul geliştirme planları yapmaktadırlar. Nitel araştırmaya katılan bu basamaktaki okul yöneticilerinin hepsinin yansıtıcı mesleki özellikler göstermesi yanında kendilerini sorgulama ile bilmedikleri alanların varlığını ve belli alanlarda kendilerini artan bir güven içinde buldukları görülür.

“Meslektaşlarınızın size bir yerde saygı duymaları lazım öğretmenliğinize de. Eğer biz o öğretmenlerin verim almak istiyorsak neyin verimini alacağımızı bilmeden onu yapamayız. Ama tabi bunu yaparken incitmeden, ve size güven duyurarak. En kötü olumsuz şeyi de size söyleyebilmeli, güvenli olmalı. Bunun ana şeyi güven. Bilgi de saygıyı getirir. O güven bir bilgi de o konuda bilginiz olması da saygıyı getiriyor. Yöneticilik, herkesi dinleyip kendi doğru bulduklarını aktarabilmek sanattır.” (G 5: Bağlantısızlık).

“Yaşayarak yaparak yaptığım şeyin eksiklerini not alıp üstüne bir şey koyarak ve yine tekrar ediyorum uygulamalarını bildiğim güvendiğim arkadaşlarla sohbet ederek ben böyle yapıyorum. Sen nasıl yapıyorsun bu meslek akran paylaşımını dersiniz buna meslektaş paylaşımını o yine devreye giriyor ister istemez. Profesyonel bakan yöneticilerin sayısının artması ile bu iş yürüyecek çünkü hiçbirimiz işte bu kurumda baki değiliz. Ama öyle bakmadığı sürece çevredekiler bu organik bağ yürümüyor. Mecburen bildiğiniz tanıdığınız güvendiğiniz rahat konuşabildiğiniz idarecilerle bir araya gelip sohbetle muhabbet ediliyor” (G 7: Otonomi).

“Yöneticinin çağırdığında söz hakkı vermesi, yapılamayacak şeyleri izah etmesi, tutarlı olması veya yapamazsa da onu izah etmesi o süreçlere katarken. Bir süre sonra zaten öğretmen senin tutarlı, kararlı ve kendine değer verildiğini görünce, zaten karar sürecinde olmasa da olmuş gibi davranıyor. Evet bilgin var deme noktasına geliyor. Ama seni sınıyor,

ölçüyor, tartıyor. Güven hissediyor, hem güven hissediyor hem de tamam diyor.” (G 13: Bağlantısızlık).

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin kariyer basamakları dikkate alındığında literatürden farklılık gösterse de yaş ve eğitim düzeyi gibi diğer faktörler göz önüne alındığında araştırmanın nitel bulgularının tutarlı olduğu görülmektedir. Okulun temel işlevlerinden birisi, herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Şişman, 2002). Bu nedenle okul yöneticilerinin, okul paydaşlarının sürekli öğrenmesine yönelik okulu herkes için öğrenme merkezi haline getirmesi, kendi profesyonel öğrenme düzeyine göre farklılaşacaktır. Güven alt boyutunda başlangıç basamağı yöneticilerinin ve toplam öğrenme düzeyi alt boyutunda farklı kıdeme sahip yöneticiler arasında bağlantısızlık basamağı yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi daha yüksek seviyededir. Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan (2010)’a göre tecrübesi az olan okul müdürleri ilişkilerini güven ve emin olmaya dayandırma ihtiyacı hissetmektedirler. Profesyonel öğrenmede güven okul yöneticilerinin karşılıklı tecrübelerini devam ettirmesiyle süreklilik sağlar. Sırasıyla bağlantısızlık basamağındaki yöneticiler, otonomi basamağındaki yöneticiler ve en düşük gelişme basamağındaki yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Gelişme aşaması yöneticileri hevesli, çalışmaktan hoşlanıyor olsa da sahip oldukları nedeni ile aşırı güven bir engel oluşturabilir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010). Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş ortalamaları, literatürdeki yöneticilerden daha genç görülmektedir. Kariyer evresinde kıdem ve yaş birlikte değerlendirildiğinden araştırmada farklı çıkan bulguları anlamlılaştırmaktadır.

Öğrenme kültürü, okul iklimi ve mesleki öğrenme arasında farklılık bulunamamıştır. Okul kapasitesinin sosyal bir kaynak olarak (Cosner, 2009) önemli bir ögesi olan güven, toplu hedefler doğrultusunda işbirliği faaliyetlerini destekleyen, birlikte öğretmenleri bağlayan (Bryk ve Schneider, 2003; akt. Li, Hallinger ve Walker, 2015) bir tür bağ olarak görülmektedir. Güven ve işbirliği ancak zaman içinde gelişir (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000). Güvenin profesyonel bilgiyi öğrenme ve işbirliğini arttırarak okul kültürünü güçlendirmesi okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyini de arttırabileceğine yorumlanabilir. Ancak bunun için okul yöneticilerinin öğretmenler ile aynı kurumda belli bir süre çalışmaları beklenmektedir.

Nitel araştırmada okul yöneticiliğinde kariyere yönelik görüşleri Türkiye’de yönetici olarak bir gelecek göremedikleri, objektif ve doğru yönetici seçme sistemi olmaması yüzünden kariyer planlaması yapmanın mümkün olmadığı yönündedir:

“Yaptığımız işi çok profesyonel bir meslek gibi görmüyorlar. Yani iş meslek gibi görmüyorlar, yaptığınız işi o öyle görmeyince bir de tabii ğretmenliği bizim ülkemizde tabii ki öğretmenlik önemli bir Şey farklı bir yere koyuyorlar. Farklı bir yere koyup onun iini doldurmuyorlar ama. Yani karşıdan bekliyorlar onun gereğini de yerine getirmiyorlar” (G 7: Gelişme).

“ğretmenlik profesyonel bir meslektir. Gönül mesleği falan değildir, bunun denetimi vardır, sonucu vardır, çıktısı vardır. Bunu bilirsin, sen mevzuata göre hareket edersin. Gönül mesleği falan değildir, profesyonel meslektir. İşte müdürlere gelince müdürlük vefa gerektirir, hakeza fedakarlık gerekir, işte gönül mesleğidir. Hayır gönül mesleği değil profesyoneldir” (G 14: Gelişme).

Aytaç (1995)’a göre de kariyer yaklaşımının uygulanabilmesi için kurumlarda sağlıklı Şekilde personel seçme, yerleştirme tekniklerinin uygulanması, bireysel beklentilerin belirlenmesi en önemlisi başarı değerlendirmenin objektif yapılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin kariyer gelişim kararlarını Grimmer (2001), Can (2008), elikten (2004), Karaca (2007) ile İpek ve Yarar (2010) psikolojik faktörlerin etkilediğini, Balyer (2013)’deki çalışmasında ise psikolojik faktörlerin etkilemediğini vurgulamaktadır. Ancak araştırmanın nitel kısmında Balyer (2013)’in araştırmasından farklı sonuçlar çıksa da literatür tarafından genel olarak desteklemektedir.

“Bir kere yöneticiliğin psikolojik bir ayağı var yöneticiler açısından bir sürü negatif Şey saydık. Bu negatif durumların yöneticilerde defect bozukluk oluşturmuş olması çok mümkün hatta öyle zaten. İşte depresyon, çok ağır stres, çok ciddi nevrotik durumlar, kaygı bozuklukları, somatizasyon bozuklukları vs bir sürü sıkıntı zaten yöneticilerde var. Fiziksel sıkıntılarını bir kenara bırakalım zaten ortaya çıkıyor zamanla da. Bir de çok ciddi psikolojik sıkıntılar var. Psikolojik problemleri ile ilgili yöneticinin bir terapi alıyor olması gerekiyor” (G 6: Başlangıç).

“Ben yöneticilikte çok daha iyi anlıyorum ve genel yaşadığımız olaylarda yani riski yönetme riski almak ya da o andaki olayı yönetmek, olayı anlamak çok önemli. Yani söylediğimiz bir cümleyle olayı bastıra da biliriz ya da savaş haline de çıkarabiliriz. Bence çatışma ya da yönetme insan ilişkileriyle ilgili. Bizim bence her yıl mutlaka ve mutlaka seminer almamız lazım. Kaldı ki öğretmen olarak tüm camia olarak hepimizin bir psikolojik olarak destek alması lazım konusunda katılıyorum. Çünkü gerçekten kendimizi tüketen bir mesleğiz. Şöyle bir şey var; hepimiz hangi yaş grubunda eğitim veriyorsak o yaş grubuna düşüyoruz ve yıllarda o yaş grubunda kalmak insanın bakış açısını değiştiriyor. Bence bunlarda düzenlenmesi lazım” (G 10: Otonomi).

Farklı sonuçlar kariyeri etkileyen faktörleri ortadan kaldırmamakta hatta yaş, kıdem, cinsiyet gibi farklı değişkenlere göre bu etkenler değişmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri kariyer gelişimlerine yönelik sistem, meslektaşlar, sosyal ve psikolojik faktörler, aile, çevre gibi farklı etkenleri engel olarak nitelemektedir. Katılımcılara göre yöneticilerin atamasına yönelik farklı dönemlerde atamada liyakat kriteri olarak kabul edilse de günümüzde çok önemli bir kriter olarak görülmemektedir:

“Eğitimde bir kariyer basamağı yok, öğretmenliğin bir üstü müdür yardımcılığı müdürlük değil. Diğer mesleklerle kıyasladığımızda arada bir şey var boşluk var. Farklı bir yere farklı bir alana sıçırıyorsun, tamamen farklı bir iş yapıyorsun. Bir süre öğretmensin. Profesyonel gelişim ihtiyacı olmayan sebeplerden ötürü kendini idareci olarak bulabiliyorsun. Yani farklı faktörler devreye giriyordu. Dolayısıyla yönetici olmak isteyen kişinin yönetici olmak hedefi olması gerekiyor. Yani hani yapısal boşlukları onları falan geçtim hadi onlar var; Kişi maksatlı olarak kendisini yönetici olarak bulması gerekiyor” (G 6: Başlangıç).

“Ciddi manada üzerimizdeki sorumluluk, -özellikle meslek lisesi müdürlerinin çok çok daha fazla- üzerimizdeki sorumluluk, aldığımız yük ve bütün bunların sonucunda istenilen başarı hepsini bir araya topluyorsunuz ama sonu yok. Üç yıl sonra neredesin, bilmiyorum.

İlerleme var mı o da yok. Müdürsün hep müdür kalmışsan ne ala pozisyonundasın (G 14: Gelişme).

“Bir kere kişi kendi varlığından memnun olacak olacak. Kişi depresif bir durumu varsa yargılamıyorum ama onunla ilgili tedavi alıyor olması lazım. Bir kere yöneticiliğin psikolojik bir ayağı var yöneticiler açısından bir sürü negatif şey saydık. Bu negatif durumların yöneticilerde defect bozukluk oluşturmuş olması çok mümkün hatta öyle zaten. İşte depresyon, çok ağır stres, çok ciddi nevroitik durumlar, kaygı bozuklukları, somatizasyon bozuklukları vs bir sürü sıkıntı zaten yöneticilerde var. Bir de çok ciddi psikolojik sıkıntılar var. Psikolojik problemleri ile ilgili yöneticinin bir terapi alıyor olması gerekiyor. Buralarda çok ciddi sıkıntılar var. Burayı yöneticilik anlayışından profesyonel öğrenme anlayışından ayırabilir miyiz ayıramayız” (G 6: Başlangıç).

Nitel araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı liyakati, yöneticilik yapabilmek yeterliliği ve yönetici olmak için zorunlu bir atama kriteri olarak ifade etmektedirler. Eğitimde gelişmiş ülkelerde okul yöneticiliği profesyonel bir yönetim alanı olarak düzenlenmiş, kariyer gelişmesinde yüksek lisans, doktora gibi somut ölçütler ve ekonomik güç ile desteklenmiştir. Çınkır (2002)'a göre İngiltere gibi ülkeler ulusal mesleki standartları kazandırmak için resmi yetiştirme programları uygulamaktadır. Bu programlar sayesinde aday okul müdürleri içinden müdürlüğe hazır olanların bu yeterliğe sahip olmaları sağlanır ve yeni göreve atanan okul müdürleri için liderlik ve yöneticilik becerilerini geliştirmeleri konusunda yol gösterilir. Nitekim bazı okul yöneticileri yapılan eğitim programlarında ve genel olarak okul yöneticilerinin uygulamalarına yönelik standart olmadığını, bu yüzden doğru denetlenemediğini ifade etmişlerdir (Çınkır, 2002). Nitel araştırmaya katılan okul yöneticilerinin liyakat ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Liyakat, beceri, çalışkanlık, tecrübe yani yönetici işin mutfağında yetişmelidir. Yönetimin her kademesinde çalışarak üst yönetici olabilmeli. Kademeli olarak yükseltilmelidir” (G 1: Bağlantısızlık).

“Liyakat sistemi bizim ülkemizde maalesef oturmadığı için bir yere gelirken ben kesinlikle basamakların her anında çalışılması taraftarıyım. Günümüzde maalesef bakıyorsunuz ki hiç hayatında şimdi müdürlük

yapmakta. Başka bir şey, yönetici koltuğunda çok az bulunmuş bir insan hemen birden ilçe milli müdürü, il milli eğitim müdürü yardımcısı. Yok bakanlığa geçiyorum müsteşar. O yüzden de milli eğitimde yapılan her değişiklik bize aslında çok uzakta oluyor. Basamak basamak her şey otursa yerine eminim çok daha güzel olur. Öğretmenlik, müdür yardımcılığı, müdürlük, şube müdürlüğü ilçe müdürlüğü. Bizim mesleğin aslında en kötü yönü; yükselme, kariyer yükselmesi olarak olmayan tek meslek biziz, bu sağlanmalı aslında belki de. İnsanları bu biraz teşvik eder. Şimdi geleceğimiz yeri biz çok kolay ve hiç emek sarf etmeden gelebilme ihtimalimiz varsa, o zaman zaten kendimizi geliştirmekle ilgili bir ihtiyaç da hissetmiyoruz” (G 10: Otonomi).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu da yönetici atama sistemindeki değişikliklerin iş yükü ve bakanlıktan gelen yeni sorumluluklarla sürekli farklı işlere kanalize olduklarını ve bu durumun kendi gelişimleri ve öğrenmelerine ayıracak zaman bırakmadığını ifade etmişlerdir. Oysa mesleki açıdan gelişim, eğitimcilerin kişisel ve mesleki yönden yeni olaylara uyum sağlama sürecidir (Özmercan, 2006). Sık yaşanan sistem değişiklikleri okul yöneticilerinin görevlerine uyum sağlamalarını ve öğrenme ile gelişmelerini de zorlaştırmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Sınav olması lazım yazılı sınav ve mülakat ta olması lazım. Mülakat çünkü 19. Seneyi çalışıyorum. Sınav yani bu atama sistemi çok yönünü gördüm. Normal atamayla da gelen oldu, her hangi bir sınava tabi, mülakata tabi olmadan direk atanan da oldu. Sınavla gelen de oldu, mülakatla gelen de oldu. Ama burada şu önemli: Hizmet etmek, çalışmak istiyorsa, seviyorsa bu işin içinde olması lazım” (G 3: Bağlantısızlık).

“Eleştirel bir gözle izlemeye başlıyorum. Bir sonraki yıl onu düzeltmeye çalışıyorum. Ama kendimi değerlendirme eksikliğimden ziyade bizim eğitim sistemimizle ilgili bazı eksiklikler var. Yani siz bir sistem üzerine bakanlığımızın yayınladığı belli yazılar ve işte belirlediği politikalar üzerine bir eğitim stratejisi oluşturup, bunu kurumunuzda uygulamaya çalışırken ülkemizde çok sık eğitim politikası değişikliği olduğu için birdenbire yeni bir sayfa açılıyor. Orda öğretmenlerin özellikle meslekten soğumaları, o mesleki tükenmişlikleri ile ilgili bir süreç

yaratıyor beraberinde. Çünkü her ani politika değişikliği öğretmenler tam kendini adapte etmişken birden bire yılgınlığa dönüşüyor” (G 9: Otonomi).

Araştırmada otonomi basamağı yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde algılarının yüksek çıkması literatüre göre farklılık içermektedir. Bu durum katılımcıların otonomi basamağı yöneticilerin yaşlarının literatüre geçen araştırmadaki bu basamak yöneticilerden daha genç olması muhtemel görülür. Literatürdeki kariyer evrelerinin yaş ve kıdem esasına dayanması ve araştırmanın yapıldığı ülkenin kendi özel dönemsel şartlarının etkisinde bulgulanması araştırma sonuçlarına da farklı yansımıştır. Literatüre göre, yaşanan değişiklikler mesleğinin başında olan öğretmenlere daha deneyimli öğretmenleri taklit etme ve tecrübeli öğretmenlerin, yeni öğretmenlerin yenilikçi uygulamalarını, işbirlikçi ve destekleyici bir ortamda gözlemlene imkânı sağlar. Woolner ve diğerleri (2012), değişen eğitim alanları, 'değişime açık direnç, bir okul toplumunun üyeleri tarafından tutulan, tartışılmayan, tartışmasız kültürel varsayımlardan kaynaklandığı' şeklinde anlaşılabilir. Okul sistemlerinin yapıları göz önüne alındığında, müdürler için mesleki gelişim genellikle müdürlerin bireysel ihtiyaçlarını –bilişsel ve gelişimsel- iyileştiren, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilişkili tek boyutlu yaklaşıma girmektedir (Zepeda, 2011). Okul müdürleri için sürekli mesleki gelişimleri planlarken, müdürlük çevresindeki sosyal ve bilişsel süreçleri (Reeves ve Forde, 2004) dikkate almak ve aynı anda müdürün bireysel ve gelişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak sistemin ihtiyaçlarını gözetmek gereklidir.

Araştırmanın nicel ve nitel sonuçlarına göre okul yöneticilerinin kariyer evreleri profesyonel öğrenme düzeylerini farklılaştırmaktadır. Kariyer evrelerinin belirlenmesine esas teşkil eden kıdem bu araştırmada da aynı yıl aralığında olmasına rağmen yöneticilerinin yaş aralıkları farklıdır. Ayrıca araştırmalara katılan yöneticilerin bu araştırmada anlamlı farklılık içeren özelliklerinden branşları, okul türleri, öğrenim düzeyleri de profesyonel öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler olarak görülebilir. Kişisel öğrenme, güven ve öğrenme düzeyi toplam puanlarında her kariyer evresinin farklı düzeyde algıya sahip oldukları, kariyer evreleri literatüründen farklı özellikler gösterdikleri görülmektedir. Özellikle literatürde kullanılan (Bakioğlu, 1994) kariyer evrelerinden gelişme basamağı, bu araştırmada otonomi basamağı; yine alanyazındaki otonomi basamağı araştırmaya katılan gelişme

basamağı yöneticilerinin özelliklerini göstermiştir. Bu sonuç yöneticilerin kariyer evrelerinin yaş ve kıdem aralıklarının yeniden belirlenmesine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Çalışmanın nicel boyutuna göre belirlenen alt amaçlara cevap aranırken ulaşılan bulguların derinlemesine incelenmesi için nitel boyutta aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Okul yöneticilerinin bireysel ve birlikte öğrenme deneyimleri ve profesyonel yöneticilik algıları

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticileri, profesyonel öğrenme düzeyinde profesyonel eğitim yöneticiliği ve mesleğini en önemli etken olarak vurgulanmaktadır. Türk eğitim sistemi, “esas olan öğretmenliktir” anlayışından yola çıkarak bir bakıma, amatörler tarafından yönetilmektedir (Karşlı, Onural ve Argon, 2000). Gelişmiş ülkelerde ise eğitim yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilirken, ülkemizdeki eğitim sisteminde yöneticilik görevleri, adaylar eğitim yöneticiliği ile ilgili formel bir eğitim programından geçirilmeden, asıl mesleği öğretmenlik olanlara verilmekteydi. Görüşmeye katılan okul yöneticileri konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde aktarmaktadır:

“Eğitim yöneticiliğini bir meslek. Kesinlikle bence eğitim yöneticiliği bir meslek olmalı. Bir meslek olarak görüyorum yani çünkü. Yani ben şöyle düşünüyorum öncelikle tamam bizim eğitim kurumlarında öğretmen olabilmeli ama öğretmenlik sınıfının yanında hani bir yan dal gibi de olabilir bir uzmanlık alanı gibi de olabilir. İşte yönetmeliklere mevzuata uygun işte kişisel gelişimlerini yapabilecek mesleki çalışmalarında karar alabilecek bir yol izlenmeli” (G 6).

Araştırmaya katılan yöneticilerin, eğitim sistemimizde yöneticiliğinin öğretmenliğin devamı olarak algılandığı, bir meslek olarak kabul edilmemesi sebebiyle öğretmenler tarafından geçici görüldüğü ve yöneticilerin de kendilerini güvende hissetmedikleri görülmektedir. Bu yüzden okul yöneticiliğinde hiyerarşi, statü, rol kavramlarının zedelendiği gibi uzmanlık niteliklerine sahip okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme çabalarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Bursalıoğlu, 1994; Gümüşeli, 1996). Oysa okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak görülmesi ve atama öncesi eğitimin standart olarak belirlenmesi, yönetici adaylarına verilecek eğitimlerde

ülkemizde yaşanan sorun ve ihtiyaçlara yönelik yeterliklerin kazandırılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ülkenin kendine özgü ekonomik, politik, sosyal özellikleri yöneticilik görevlerinin niteliğini farklılaştırmaktadır. Ancak ülkemizde yöneticilik uzmanlık olarak görülmemekte ve öğretmenlik mesleğine ek bir görev (Şişman, 2004) olarak ele alınmakta; hedef ve uygulama açısından diğer yönetimlerden farklı olan eğitim yönetimi ise özel bir uzmanlık alanı olarak (Aydın, 2005) nitelendirilmektedir.

Nitel araştırmada okul yöneticilerinin çoğu kişilik özelliklerini ile karakter özelliklerini özdeşleştirmişler ve dürüst, güvenilir, adil, sabırlı, iletişime ve eleştiriye açık olmanın başarılı yönetici olma ve profesyonel gelişme için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Taymaz (1997) da okul yöneticilerinin sabırlı, hoşgörülü, sevgi ve birlik ilkelerinin kökleşmesine çalışmasını zorunlu görmüştür. Kariyer evresi kıdeme bağlı kazanılmış bilgi ve beceriler ile uygulama tecrübelerini birleştirmektedir. Okul yöneticilerinin kazanımlarını aktarabilmeleri kişilik ve karakter özelliklerine göre mümkün olabilir. Bu açıdan okul yöneticilerinin karakter eğitimi önemli olabilir. Karakter eğitimi ile ilgili olarak akranlar arası etkileşim, birlikte öğrenme, rol modeli olma, duygusal doyum, inanma ve güvenme, yüksek beklenti sahibi olma, sosyal ve duygusal beceriler eğitimi ile profesyonel gelişim gibi uygulama basamaklarının yürütüldüğü ifade edilmektedir (Berkowitz, 2011). Nitekim Aslanargun (2012)'un araştırmasına göre okul müdürleri yetiştirme eğitimi, kişisel özellikler ve lisansüstü eğitim gibi ek niteliklerin önemini vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Bence eğitim yöneticisi dürüst olmalı, kendine de dürüst olmalı karşısındakine de dürüst olmalı. İyi eğitilmiş olmalı, iletişim becerisi çok yüksek olmalı. Karşısındaki eğitim örgütlerinde beraber çalıştığı kişinin ahlında kendisi gibi konusunda uzman kişi olduğunun bilincinde olmalı” (G 7).

“Kişilik özelliği olarak açık görüşlü birisi olmak gerekiyor. Çünkü karar alma süreçlerindeki birisinin en önemli vasıflarından birisi açık görüşlü olacak. Ön yargısız olacak, dinleme becerisine sahip olacak bu çok önemli” (G 6).

Okulların her geçen gün büyümesi ve karmaşıklaşması karşısında, bu okulların yöneticilerinin yetkileri eğitimle doğrudan ya da dolaylı mevzuatla sınırlanmaktadır.

Hatta yapılan bir araştırmaya göre okul müdürlerinin giderek daha fazla yasa ve mevzuat sınırlayıcılığı ile karşılaştıklarını ve dolayısıyla okul yönetimindeki kontrollerini yavaş yavaş kaybettiklerini ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1993; Gümüşeli, 1996). Nitel araştırmada katılımcıların kişisel gelişimlerine ve öğrenmeye önem verdikleri, mevzuatı da yeni öğrenme araçlarını kullanarak kısa sürede öğrenebildikleri yönündeki görüşleri profesyonel öğrenmenin mevzuatı bilme ile başladığını düşündükleri söylenebilir. Oysa okul yöneticiliğinin mevzuatı bilmekten daha fazlasını gerektirdiği okullarda yaşanan sorunları ve okul yöneticilerinin niteliklerini inceleyen araştırmaların bulgularında açıkça görülmektedir.

“Yönetmeliklerin işte mevzuatın yerinde zamanında işte uygulanması uygulamayacağı zamanlarda da o durumsallığı göz önünde bulundurarak biraz mevzuatı dolanarak işte işi yürütebilmesi yani bu açıkçası anayasada da böyledir bu geleneklerde de böyledir bu insan faktörü de mahkemelerde de böyledir yorumlayış biçimi tabi yorumlayışında bir sınırına çıkmadan hani o kişisel özelliklerine bağlı olarak uygulamalarda görülür (G 4).

“Mesleğimizle ilgili yaşayarak öğrenme en büyük olay bu tabi ki mevzuat bakanlığımızın mevzuatı bize gelen genelgeler emirler doğrultusunda hareket ediyoruz ama genel anlamda özellikle çalıştığımız alan mesleki eğitim olduğu için bizim daha çok iletişime dayalı öğrencilerle iletişime dayalı ve yaşayarak öğrenme ile...” (G 3).

“Her şeyi bütün bunlara sahip olsa bile iyi bir mevzuat bilgisine sahip olmalı ki devletin istediği ve zorunlu olan temel gerekleri yerine getirebilsin. Bu bir sıkıntı. Bu mevzuat aslında bilgisizliğinden hem teknoloji hem mevzuat bilgisizliğinin bir araya gelmesinden kaynaklanıyor” (G 9).

Görüşmeye katılan okul yöneticileri tarafından okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi ve kariyer gelişimi yönündeki istekleri azalan yönetici adaylarının bu kapsamda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi, ekonomik şartlarının iyileştirilmesi ve kariyer gelişim çabalarının maddi olarak desteklenmesi önerilmektedir. Bu durumla ilgili olarak şu düşünceler aktarılmaktadır:

“Yönetici gelişimi ile ilgili ne yapacağını da belirleyebilmeli. Bu planlama kariyer planlaması eğer kendi yöneticiliği ile ilgiliyse, kurumuyla ilgiliyse bu olmalı ama daha geniş baktığı zaman o kurum dışında da başka yerlerde

çalışabileceğini düşünüyorsa veya mevcut kurumunu bir üste taşımayı düşünüyorsa eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri de takip etmesi lazım. Bunun yolu akademik yayınlara öncelik verip iyi takip etmelidir” (G 9).

“Bizim mesleğin aslında en kötü yönü de şu sanırım; yükselme, kariyer yükselmesi olarak olmayan tek meslek biziz, bu sağlanmalı aslında belki de. İnsanları bu biraz teşvik eder” (G 10).

“Benim için şu sıkıntı yani biz yönetici olduğumuz için maddi olarak bir altımız yok. Öğretmen arkadaşımız bizden daha çok ek ders alıyor. O zaman bu çok istenilerek yapılan, yapılması gereken bir şey. Yani isteyen insanlara gerçekten doğru insanların seçilip yapmasına olanak sağlamak lazım” (G 7).

“Maddi olarak da ek derslere baktığınız zaman okul müdürü olarak en az ek dersi alan kişi siz oluyorsunuz okulda, herkes sizden daha yüksek alıyor. Maddiyat da tabii ki bu noktada önemli. Bunlar da kişisel ve mesleki gelişim de doyum noktası olması gerekiyor” (G 14).

Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin profesyonel meslek özelliklerine ilişkin görüşleri dört başlıkta toplanmıştır: güven, adalet, iletişim ve empati kurmak. Okul yöneticilerinin mesleki rollerine ilişkin çeşitli kaynaklar bulunmaktadır. Arslanargun (2012)'a göre okul yöneticisi bir insan, lider ve vatandaş olarak sorumluluk bilinciyle yönetim görevini yerine getirmelidir. Görüşmeye katılan okul yöneticileri bu duruma ilişkin düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır:

“Tecrübe çok şey getiriyor ama sizin bu konuda yapmış olduğunuz çalışmalar, özveri ya da gerçekten işi adaletli, hakkaniyetli bir şekilde yapmanız için kanun yönetmelikleri değerlendirmeniz (G 12).

“Genel bazen işleyiş hakkında yorum yapıyorum. Bunlarda bütün bunları göz önünde bulunduruyorum ve empati yaparak ortaya çıkabilecek sorunları biraz daha öncesinden hissederek, düşünerek karar veriyorum. yani en başta öğretmen için idarecinin adaletli olması, yani adil olması. Adil olması noktasında fikirlerine değer vermesi, tabir-i caizse tırnak içerisinde söylüyorum ‘adam yerine koyması’ (G 6).

Güçlü eğitim yöneticisinin sorumluluk esasına göre saygıya dayalı oluşturduğu çevrede bireyler güven hissederler. Böyle bir çevrede gerçekleşen meslektaş gözlemleri ve paylaşımlar işbirliğini arttırarak öğrenme iklimini güçlendirir (İnceçay,

2007). İnsan olarak sorumlu davranmak, okuldaki diğer bireylerle empati kurmak, kendisini onların yerine koyarak değerlendirmek ve onların özel ve kültürel yapılarını gözetenek iletişimi sağlamalıdır. Okul yöneticisi, bir eğitim yöneticisi olarak toplumun taleplerini karşılamak için kültürel değerleri, gelişmeleri ve insan ile ilgili sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olmalıdır.

Meslektaş, eğitim yöneticiliğinin özellikle ilk yıllarında etkin ve güçlü öğrenme araçlarından sayılabilir. Literatürde akran paylaşımı ile uygulamaların açıkça tartışılması teşvik edilerek profesyonel gelişme desteklenmektedir. Meslektaşlar arası paylaşma ile öğrenenler akranlarının fikirlerini ve uygulamalarını inceleyerek öğrenmelerini geliştirebilirler (Stone, 2008: 26). Ayrıca benzer araştırmalar okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde staj, tecrübe paylaşımı, öğrenme grupları, mentorluk gibi uygulamaların faydalarını, özellikle müdürlerin yetişmesinde ve okul başarısında büyük önem taşıdığını göstermektedir. Ancak tecrübe pahalı bir öğrenme ve öğretmen kabul edilir. Yöneticiliğin iş başında öğrenilmesi aşamasında yapılacak hatalar başta öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticinin kendisine çok önemli kayıplar verdirebilir. Bu muhtemel olumsuzlukların önüne geçmek için yöneticilerin göreve başlamadan ve göreve devam ederken eğitim alması, tecrübeli yöneticilerle danışmanlık, mentorluk, koçluk gibi tecrübe ve bilgi paylaşımına dayalı ilişki içerisinde olmasının sağlanması beklenmektedir.

Okul kültürünün öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkilemesi şüphesiz çok önemlidir. Bunun yalnızca öğrenen bireyler ile oluşabilmesi mümkün değildir. Fakat bireysel öğrenme olmadan okulda bir öğrenme kültüründen bahsedilemez. Bu sebeple bireysel ve birlikte öğrenmenin her ikisine de ihtiyaç vardır. Blase ve Blase (2000: 138) etkili öğretim liderliği araştırması, öğretmenler arasında mesleki iletişimi arttırmak için işbirliğini, akran koçluğunu, araştırmayı, meslektaş çalışma gruplarını ve yansıtıcı tartışmayı bütünsel bir yaklaşım içinde birleştirir. İşbirliği kültürü, daha iyi öğretim ve öğrenmeye katkıda bulunur ve değişim süreçlerine yardımcı olur (Hargreaves, 2000).

Okul başarısı için herkesin iş birliği yaparak ortak hareket etmesi gerektiği, okullarında böyle bir kültür olmadığı konusunda araştırmada görüş birliği sağlanmıştır. Okula ait ortak hedef, vizyon oluşturmak öğretmenlerin ve diğer personelin okul toplumuyla işbirliğini ve kaynaşmasını sağlar (Çelik, 1996). Mevcut okul kültürünü iş birliği ile ortak vizyon oluşturarak değiştirmek için farklı ortak

etkinlikler yaptıklarını ifade eden az sayıda yönetici görüşleri de görülmektedir. Oysa Çelik (1996)'e göre okul gibi dinamik çevreye sahip bir kurumda, eğitim yöneticilerinin ortak vizyon ve misyonlarını belirlemeleri, bürokrasi ve mevzuat engellerini aşmaları, değişen dünyaya ayak uydurmaları gerekmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri okullarında kendileri de dahil bireysel öğrenenlerin az olduğunu, özellikle öğretmenlerin yaşlarının engel oluşturduğunu, bu yüzden birlikte öğrenmenin gerçekleşmediğini düşünürken uygulamaların zorunda bıraktığı ortak çalışmalarda kısmen birlikte öğrendiklerini düşündükleri ifade edilebilir. Bu konuya ilişkin görüşmeye katılan okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“Çok planlı olmamakla birlikte öğretmenler odasında genelde sohbet ortamıyla, yaşanmış tecrübelerden ya da o an oluşan şeylerle diyaloglarla gerçekleşen...” (G 2).

“Okulda öyle bir birlikte öğrenme ile ilgili bir çalışmamız yok. Projelendirdiğimiz ya da kendimize evet amaç ediniyoruz bazı şeyleri yapma noktasında ama bu birlikteliği sağlayamıyoruz. Belki bireysel bazda bir iki kişi olarak bir şey ortaya koyuyorsunuz, bunu gerçekleştirebilmek adına ama bir bütün olarak birlikte bir şeyler öğrenme noktasında o bütünlüğü o heyecanı öğretmenlerde göremiyoruz” (G 4).

“Benim çok iyi çalışan öğretmenlerim var, ama okulda birlikte öğrenmeye kapalı. Çok iyi bireysel olarak okuyanlar, kendini bireysel olarak geliştirenler var. Mutlaka var onları da yadsımıyorum, okuldaki şeye karşı öğretmenlik şeyimizi geliştirelim hayır hepsi oldu. Onlar artık olmuşlar bu öğretmenlere de bir şey öğretemeyiz“ (G 11).

Okul gelişiminin sağlayıcıları olarak hareket etmek; okulun vizyonunu geliştirmek, öğretim uygulamalarını desteklemek ve öğrencilere yön vermek için öğrenci verilerinden faydalanmak (Kirst, Haertel ve Williams, 2005), akademik başarı yönünden karşılaştırılan okullarda okul yöneticilerinin özellikle müdürlerin belirleyici olduğunu göstermiştir. Nitel araştırmada okul yöneticilerinin iletişime açık, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları okul gelişimi, birlikte çalışma ve öğrenmenin gerçekleşmesinin ön şartı olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre birlikte öğrenen, çalışan ve paylaşan eğitimcilerin daha uzun süre öğretime devam ettiklerini göstermektedir. Bu eğitimciler kendilerini daha değerli hissettiklerinden kişisel gelişimlerinde destek gördüklerine inanırlar (GTCE,

2004:28/11/2004). OECD ülkeleri arasından, okulların % 85'inden fazlasında (Belçika, Danimarka, Finlandiya, Macaristan, İrlanda, Norveç, İsveç ve İsviçre) profesyonel öğrenme için gerekli zaman öğretmenlerin ortalama iş gücüne ya da haftanın içinde sağlanmıştır (Darling Hammond ve ark., 2009). Benzer şekilde mevcut araştırmada da yeterli zaman ne öğretmenler ne de yöneticiler için ülkemizde sağlanamaması yöneticilerin ve öğretmenlerin profesyonel öğrenmesinde önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri rekabetin paylaşma, yardımlaşma ve birlikte çalışmayı engellediği için işbirliğinin teşvik edici, ödüllendirici motivasyon araçlarının kullanarak sağlanmasının okul kültürüne olumlu yansıtacağını önermişlerdir. Gürocak ve Hacıfazlıoğlu (2012) araştırmasında öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda, öğretmenlerin algılarına göre, yöneticiler takım ruhu oluşturma, etkili öğretim, başarıya odaklanma, sevgi ve güven dolu bir ortam hazırlama konusundaki görevlerini yerine getirdikleri ve öğretmen motivasyonu için, öğretmenin yönetici tarafından desteklenmesinin de son derece önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı yöneticiler arasında sorarak paylaşım kültürü olduğunu ancak okul içinde iş birliğinin olmadığını ifade ederken, diğer bir kısmı okul müdürünün iş birliği kültürünün oluşmasına yönelik yetişkin eğitimcilerin engel olduğunu düşündükleri görülmektedir.

“Her öğretmen kendini en iyi öğretmen olarak görüyor. Bu bazen öğrenmenin önünde çok büyük bir engel oluyor. Yani bir öğretmene bir şey söylemeye kalktığımda bana öğretmenliği öğretiyorsunuz, ben yılların öğretmeniyim tavrını çok rahat görebilirsiniz” (G 9).

“Her şey hepsi öğrenmenin önünde engel oluyor. Eşim bile öğretmen eşim. Müdürüm bunu yapmıyor da sen niye yapıyorsun karşılaştırma. Veyahut kız kardeşim Esenyurt'ta öğretmen. Abi böyle böyle dedin ama bizim müdür böyle dedi. Yani her şey önüne bir engel çıkıyor. Dolayısıyla bu işin yani müdürlerin maaşım bile engel“ (G 13).

Alanyazın (Kim, 2000; Nichani, 2000; Palloff ve Pratt, 1999; Preece, 2000) iş birliğinin birlikte öğrenmeye katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu ve uygulamada düşünme, öğretme ve öğrenmenin daha derinlemesine anlaşılabilir geliştirilmesi için fırsatlar sağladığını göstermektedir. Okulda işbirliği ortamının sağlanması okul yönetiminin etkisiyle oluşturulabilmektedir. Öğrenmeyi ve

sorgulamayı alışkanlık haline getiren okul yöneticisi, bu özelliğini okuldaki tüm uygulamalara yansıtabilir ve dolaylı olarak öğretmen ve öğrencilerin de yansıtıcı uygulayıcılar olarak yetişmelerinde etkili olabilir. Ayrıca yansıtıcı düşünen bir okul yöneticisi, çevresindeki öğretmen ve öğrencilere iyi bir rol model olur (Dana, 2009; akt. Bakıoğlu ve Dalgıç, 2013).

Okul yöneticisinin paylaşılan bir okul kültürü oluşturabilmesi için öncelikle öğretmenlerin gelişimini destekleyici bir tutum içinde olması gerekmektedir. Okul yöneticileri güçlü öğretim lideri olarak okul içinde etkin bir öğrenme kültürü oluşturarak akademik başarıyı da arttırabilirler (Leithwood ve diğerleri: 2004). Bu anlamda yönetici öğretmenlerle görüşerek onların eğitim gereksinimlerini belirlemek, bu gereksinimlere yönelik kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlemek ve okul içinde bir mentorluk sistemi oluşturarak öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olmalıdır. Blase ve Blase (2000) etkili öğretim liderliği araştırmasında eğitimcilerle, okul yöneticilerinin bireysel ve paylaşılan okul kültürünü oluşturarak yansıtma ve gelişimi birleştirmesini önermektedir. Paylaşılan bir okul kültürü oluşturmak için yöneticinin başka konulara da önem vermesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin okulda paylaşılan bir kültür yaratabilmesi, okul uygulamalarında kültürel değer ve sembolleri güçlendirmesine bağlıdır. Öğretmenlerin başarılarını takdir etmek ve onlara gereksinim duydukları eğitim teknolojilerini sağlamak da öğretmenleri başarıya özendirerek paylaşılan bir kültür oluşturmaya hizmet edecektir (Abat, 2010). Bu kültürün oluşturulması için önerilen düşünceler şunlardır:

“Öğretmenleri motive etme anlamında yeni değişen istem her ne ise bu müfredat ile ilgili olabilir program ile ilgili olabilir ders sayısı saat sayıları ile ilgili olabilir eğitim yöntem ve teknikleri ile ilgili olabilir her ne ise o yeni sisteme adapte etme konusunda zorluklar yaşadığımı düşünüyorum onunla ilgili bu sefer öğretmenleri motive etme süreci için stratejiler geliştirmeye çalışıyorum ama bununla ilgili planlı bir şey var mı dersek yok çünkü planlı bunun eğitimi alabileceğimiz bir yer yok” (G 7).

“Sen iyisin güzelsin ama öğretmenlerinin motivasyonunu sağlamıyorsun diyor. Müdürüme beni böyle lanse eden öğretmenlerim var” (G 10).

“Bir kere kararlı olmak o pozitif süreçte gördüğüm arkadaşlardaki gördüğüm en belirgin özellik o, kararlılık var. İkincisi kendi kendini motive

edebilecek kapasiteye sahip bireyler gene pozitif ilerleyişe sahip oluyorlar kendilerini geliştirmeye profesyonel öğrenmeye açık oluyorlar” (G 6).

Nitel araştırmada okul yöneticilerinin bazıları öğretmenlerin geçmiş okul kültürlerinden getirdikleri alışkanlıkları mevcut okullarda da devam ettirdiklerini, gelişmelerine katkı sağlayan ortak çalışmalara katılmada isteksiz davrandıklarını ifade etmişlerdir. Oysa okul yöneticilerinin istek, beklenti ve eleştirileriyle yaşantılarını yansıtabilecekleri iletişimsel bir öğrenme ortamı gerektiğini söylemek mümkün görülmektedir (Yalaz-Atay, 2003). Yöneticinin işbirliğine yönelik çalışmalarına katılım göstermede öğretmenlerin isteksiz olmalarını da geçmiş işbirliği içinde öğrenme deneyimlerinin olmamasına bağlamaktadırlar. Buna yönelik görüşler aşağıda belirtilmiştir:

“Önce isteksizlerdi, kesinlikle karşılardı, yavaş yavaş uyum sağladılar, alıştılar. İlk başta ben zorunlu tuttum kesinlikle. Çünkü noktayı koydum. Açılacak ama bunu siz yapacaksınız araştırın. Ondan sonrasında istekli oldular. Çünkü daha ne kadar zorunlu tutarsam tutayım uygulama aşamasında bunu yapmayacaklardı ve katkı sağlanmayacaktı sadece görev olduğu için yapacaklardı” (G 10).

“Spesifik olarak ben neler yaparım bilmiyorum ama oralara herhalde önem verirdim veya oralara zaman kazandıracak ve o alanlarda merakı olan öğretmenleri motive etmeye çalışırdım. Yönetici o tip çalışmalara ne kadar şey yapabilir bireysel olarak kendisi destekleyerek götürebilir bilmiyorum ama bu işe istekli olan hevesli öğretmenleri destek olurdum, yüreklendirirdim kendim de tabi işin içine girerek ne gerekiyorsa. Ekip ruhu okul ikliminin öyle olması” (G 6).

Teknoloji çağında ve internetin giderek genişleyen kullanımı, on-line müdürlerin profesyonel gelişimi geleneksel öğrenme formları için bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. May (2003)’in araştırmasına göre bilgisayar teknolojisi kullanımının eğitim yöneticilerine daha bir güven verdiği ve daha etkili bir eğitim yöneticisi yaptığı tespit edilmiştir. Teknolojik bilgi ve beceriye sahip yöneticilerin kişisel gelişim ve öğrenmede daha avantajlı oldukları düşünülebilir. Böylece daha hızlı öğrenerek uygulamaya geçebilir ve zaman kazanarak diğer işlerini de daha nitelikli yapabilir. Ross (2011)’a göre etkili öğrenme biçimi olarak misyon ve vizyon belirleme, teknolojik seçenekleri gözden geçirme, sisteminin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi

online profesyonel gelişimi teşvik etmektedir. Genel olarak, artan sorumluluk ve eğitimde internetin artan kullanımı talepleri büyük ölçüde müdürlerin mesleki öğrenimlerini etkilediğinden müdürlerin mesleki gelişimini sağlama ve planlamanın uygulanabilirliği dikkate alınmalıdır (Creighton 2005). Araştırmaya katılan okul müdürler de internet ile mesleki bilgilere daha hızlı ve kolay ulaştıklarını, öğrenmelerinin zaman kazandırdığını ve uygulamalarına da olumlu yansıdığını belirtmişlerdir.

Nitel araştırmada görüşme yapılan okul yöneticilerinin resmi yazılar, eğitim yönetimi ile ilgili akademik çalışmalar, kitap ve makale okuma, gelişen teknoloji ve internetin yaygın kullanımı ile bilgisayar, cep telefonu, forum gibi pek çok öğrenme araçları ile bilgiye hızlı ulaşılabilirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bickmore (2012) yöneticilerin profesyonel öğrenme uygulaması ve deneyimleri üzerine yaptığı araştırmada da yöneticilerin profesyonel öğrenme deneyimlerini makale ve kitap okuyarak, seminer, konferanslara ve hizmetiçi eğitimlere katılarak, resmi gruplarda bulunarak ve web üzerinden iletişim kurarak sağlamaları araştırmamıza katılan yöneticilerin öğrenme araçları ile benzer sonuçlanmaktadır. Okul içi ve dışı gruplara katılım, mentorluk, komitelere üye olma açısından ise farklılaşmaktadır. Bu açıdan ülkemizde okul müdürlerinin ağlar üzerinde öğrenme gruplarına ve formal ve informal gruplar kurma veya üye olma konusunda zayıf oldukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kariyer evreleri bağlamında profesyonel öğrenmeye ilişkin görüşleri

Nitel görüşmelere katılan yöneticilerin profesyonel öğrenme ve kişisel gelişime ilişkin görüşlerinde öne çıkan kavramlar öğrenme, öğrenme kültürü ve öğrenme araçlarının profesyonel öğrenme alan yazını ile görüş birliği sağlanamasa da son yıllarda bireyi merkeze alan uzun süreli ve iş başında öğrenme deneyimleri olarak kabul edilir (Bümen vd., 2012). Diğer bir bakış açısına göre ise profesyonel öğrenme belirli mesleki gelişmeye teşvik etmek için düzenli fırsatları ve tecrübeleri içeren, uzun vadeli ve sistematik olarak planlanmış uygulamalardır (Wells, 2014). Her iki tanımda da iş tecrübesine dayalı bir meslek, mesleki gelişmeyi amaçlayan sistematik ve uzun süreli planlı eğitimler ile fırsatlar ortak kavramlar olarak öne çıkmaktadır.

Nicel araştırmada okul yöneticilerine formel olarak sunulan hizmet-içi eğitimin profesyonel öğrenme düzeyini hiçbir alt boyut düzeyinde etkilemediği sonucu

çıkmiştir. Ancak düzenlenen hizmet-içi eğitimlerin sistematik, planlı, amaçlı olması ve doğru yer ve zamanda, alanında yetkin kişiler tarafından ihtiyaç tespiti yapılan konularda verilmesi istenilen amaçlara hizmet edecektir. Bu açıdan çıkan sonuç alınan hizmet-içi eğitimlerin yeterliliğine de ışık tutmaktadır. Okul yöneticilerinin kariyer evrelerine göre hizmet içi eğitime yönelik algıları farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin bu konudaki görüşleri aşağıda aktarılmaktadır:

“Kesinlikle yöneticiliğin olmazsa olmazlarını ölçen bir yazılı sınavın olması şart. Konu başlıklarını belirleyip bunun içerisinde bir yazılı sınav gerekli. Yazılı sınavlarından başarılı olan kişileri sonrasında bir hizmet içi eğitime almamız gerektiğini düşünüyorum. Kişileri görmek, tanımak ve yasal mevzuatla birlikte okuldaki yönetim süreçlerini aktarabileceğimiz bir hizmet içi eğitim...” (G 15).

“Üniversite eğitimi çok önemli, akademik eğitimler çok önemli, hizmet içi eğitimler çok önemli” (G 7).

Çalışma grubundaki yönetici görüşleri de profesyonel öğrenmenin yöneticiliğin mesleki uzmanlık gerektirdiğinin kabul edilmesine ve mesleki gelişme amacı ile düzenli ve sürekli eğitimlerin sağladığı gelişmeye bağlı olduğuna vurgu yapmışlardır:

“Yükselme, kariyer yükselmesi olarak olmayan tek meslek biziz, Bu sağlanmalı aslında belki de. İnsanları bu biraz teşvik eder. Şimdi geleceğimiz yeri biz çok kolay ve siyasi ve hiç emek sarf etmeden gelebilme ihtimalimiz varsa, o zaman zaten kendimizi geliştirmekle ilgili bir ihtiyaç da hissetmiyoruz” (G 10: Otonomi).

“Profesyonel, İngilizcede professional bir meslektir ya o anlamda söylemeye çalışıyorum. Yani iş meslek gibi görmüyorlar, yaptığınız işi o öyle görmeyince bir de tabii öğretmenliği bizim ülkemizde tabii ki öğretmenlik önemli bir şey farklı bir yere koyuyorlar. Farklı bir yere koyup onun içini doldurmuyorlar ama” (G 7: Gelişme).

Ancak bunun için okul yöneticisinin, birlikte çalıştığı grubun başarı ve sürekliliğini sağlama sorumluluklarını yerine getirebilmesi için grup üyeleriyle etkileşmesi, değerlerini koruması ve sorunlarını çözebilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Okul yöneticisi, okulunun misyon ve vizyonunu paydaşlarıyla belirleyerek, belirlenen hedeflere okulun tüm yönleriyle ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğini bilerek, okul iklimini buna göre oluşturmakla sorumludur (Okutan, 2003). Yöneticilik

atandıktan sonra öğrenilmektedir (Yıldırım, 2011). Bu yüzden özellikle okul müdürlerinin hata yapma ihtimalleri yüksektir ve yöneticilikten önce yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinde kişisel öğrenme, güven ve toplam öğrenme puanlarında anlamlı fark çıkmıştır. Yöneticilikte kıdem profesyonel öğrenmeye etki eden önemli bir faktördür. Ancak profesyonel öğrenme düzeyini her boyutta etkilememektedir. Günümüzde yönetici olarak atanacaklarda, seçme sınavı kalkarak yöneticilerin atanmasının Bakanlık tarafından yapılmasına karar verilmiştir. Bu durumda atanacaklarda mesleki kıdem ön plana çıkmıştır (Yaşaroğlu,2010: 156). Ancak bazı araştırmalarda (Işık, 2000) ise yöneticilik eğitimi almanın yöneticilerin etkililik, değerlendirme, yönetsel beceriler gibi davranışları üzerinde önemli etkileri olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre yöneticilikte kıdem yani tecrübe kadar profesyonel gelişme eğitimleri, branş, öğrenim düzeyi, kişisel ve örgütsel pek çok faktörün önemli olduğu söylenebilir. Curry (2002) müdürlerin hazırlık programlarının onların kendi içsel dünyalarına derinlemesine bir bakış kazandırması amacıyla daha çok kariyer gelişme basamaklarına uygun bir şekilde hazırlanmasının yararına değinmektedir. Eğitim yöneticiliği seçimi ile başlayan ve iş başında da devam eden uzun bir öğrenme ve uygulama sürecine dayanır. Bu nedenle profesyonel öğrenmenin bütün etkenleri ve boyutlarının göz önüne alınarak değerlendirme yapılması gerekmektedir. Nitekim nitel görüşmelere katılan okul yöneticileri tarafından profesyonel yeterliliklere sahip olabilmesi için görev öncesi ve iş başında iyi yetiştirilmesi önemle ifade edilmiştir. Ancak sık sık değişen yönetici atama ve seçilme kriterleri ile de geçici görevlendirmenin yöneticilerin yetişmesinin önünde engel oluşturduğunu düşündükleri görülmektedir:

“Öğretmen diyor ki ben kalıcıyım bu okulda sen gidersin yani sen gidicisin. Hani evet görevlendirme hani yarın gidersin gibi bir algı olmasa da her an sen bizim başımızdan gidersin gibi bir algı var. Dolayısıyla da kadronun aslında orada olması o açıdan müdürün de kendini daha oturduğu yerde daha sağlam hissetmesi, güvencesiz hissetmemesi. Ben öyle çalışmıyorum o yarı boyutu da ben ona bakarak çalışmıyorum. Yarın ben bu okuldan gidebilirim” (G 11: Otonomi).

“Üzerimizdeki sorumluluk, aldığımız yük ve bütün bunların sonucunda istenilen başarı hepsini bir araya topluyorsunuz ama sonu yok. Üç yıl sonra neredesin, bilmiyorum. İlerleme var mı o da yok. Müdürsün hep müdür kalmışsan ne ala pozisyonundasın. Bir müdür sorun yaşadığında yapamıyorsan bırak, git. Müdür sensin, okulu müdür tavırları fazlasıyla ağır ki bu kadar sorumluluk verdiğiniz insanlara” (G 14: Gelişme).

Okul yöneticilerinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini arttırabilmesi için sürekli kendini yetiştirmesi gerekmektedir (Tufan, Urhan, 2000). Opfer ve Pedder, (2011)’e göre de profesyonel öğrenmede mesleki ihtiyaçlar, okul sistemlerinin gereksinimleri ve erişilebilir öğrenme biçimlerinin tümünün dikkate alınması gerekir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi için kişisel ve mesleki ihtiyaçlarının tespit edilmelidir. Bunun yanında Zepeda (2014) de eğitimde profesyonel gelişme araştırmasında; profesyonel öğrenmenin yetişkin öğrenme üzerine inşa edilmesi gerektiğini (Fogarty and Pete 2004, Matthews and Crow 2010, Zepeda 2011), ancak literatürde profesyonel öğrenmeye ait bir örnek araştırma bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üstelik son yirmi yılda özellikle okul müdürlüğünün karmaşıklaşması ve isteklerde artış göstermesi (Ramsey 2006, Sorenson 2006), öğretim odağından öğrenme odaklığına geçmesi (Ellison and Hayes 2006) ve daha stresli ve bakıma muhtaç hale gelmesi (Crow 2006) profesyonel öğrenmenin önemini daha da arttırmaktadır.

Araştırmalar, öğrenmenin ancak yönetici tarafından edinilen bir tecrübeye anlam yüklendiğinde gerçekleştiğini göstermektedir (Raelin ve Coghlan, 2006). Başkalarının tecrübeleri de bu açıdan yaşantıya dönüşmeden bir anlam ifade etmemektedir. Yöneticilerin öğrendikleri tecrübeleri düşünmesi yetmeyip, profesyonel kariyeri boyunca devamlı gelişimini sağlayan farklı yöntemler bularak içselleştirmesi önemlidir. Dalgıç (2013)’te yayınlanan çalışmasında, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünmesi üzerine yaptığı çalışmada yöntem olarak yansıtıcı düşünmeyi alışkanlık haline getirmeyi önermektedir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012), okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları araştırmasında, farklı yöneticilik kademelerine sahip okul müdürleri üzerinde benzer araştırmaların yapılmasını farklı sonuçlar ortaya çıkarılabileceği için önermektedir.

Araştırmada farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticileri kendi görevlerine yönelik sahip olmaları gereken bilgi ve beceri, sorumluluk konularında farkındalık düzeyi ile

mesleki gelişmeye yönelik profesyonel öğrenme, kişisel gelişim algı düzeyleri yüksek olmakla beraber zaman, imkan, çevre ve okul şartları ile yöneticilik görevinin meslek olmaması gibi engeller yüzünden istenilen düzeyde gerçekleştirilememektedir. Bu olumsuzluklar profesyonel öğrenme düzeyine yönelik yapılması gereken hususlarda önemli ip uçları vermektedir. Bu engelleri ortadan kaldıracak önlemlere yönelik okul yöneticilerinin görüşleri şunlardır:

“Kendimizde işte yani devletin olanakları ile odamızda bir tane bilgisayar var, internet var, akıllı telefonlarımız var. Bir şekilde aslında teknolojinin Türkiye gerisinde değil, hatta gereğinden fazla ilerisinde. O anlamda da hem devlet imkanları ile hem kendi imkanlarımızla bir şekilde yüzde yüz haberimiz oluyor” (G 5: Bağlantısızlık).

“Farkındalık çok rahat öğretilir bir şey. Bir kere yöneticiler yönetici olduklarının farkında değiller. Şöyle söyleyeyim farkındalık hepimizin her alanda sahip olması gereken bir şey ama yöneticilik özelinde konuşacaksak o zaman yöneticinin de yönetici olduğunun farkında olması gerekiyor” (G 6: Başlangıç).

“Daha çok işin içinde pişiyoruz. Her ne kadar hani kitabi bilgiler öğrendiklerimizle bazen hani bize verilen imkanlarla öğretilenler çelişiyor. Onları burada daha çok, hata yaparak, önsezilerimizle ama benim yöneticilikte şeylerime bakıyorum; ta köyden dedemin beni yetiştirmesinden gelen şeylerim var” (G 13: Bağlantısızlık).

Birçok araştırma işbirliğinin profesyonel gelişme ve okul gelişimi için asıl etken olduğunu ileri sürmektedir. İşbirlikli okul kültürlerinde çalışma ilişkileri kendiliğinden oluşur, gelişme ve gönüllülük esasına dayanır. İşbirliğinin bu şekilde işleyebilmesi için çalışanların kendi bağımsızlıklarından kısmen vazgeçmelerini gerektirmektedir (C. Day, 1999; İnceçay, 2007). Araştırma bulguları eğitim yöneticisi yetiştirme alanında eğitimcilere hangi konulara hangi bağlamlarda ağırlık verilmesi gerektiğine dair fikir vermektedir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerine etki eden faktörlerin tespit edilerek, engellerin giderilmesine yönelik çalışma yapılması ve olumlu etkenlerin güçlendirilmesi eğitim ve öğretimi destekleyecektir. Sonuç olarak nitel araştırma sonucunda, farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticileri için profesyonel öğrenmenin yönetici ve yöneticiliğe bakışa, yöneticinin kişilik özelliklerine göre oluşan, yaşanan yönetsel tecrübeler ile

şekillenen, öğrenmeye teşvik eden unsurlar ile engelleyen faktörlerin etkisinde işbirliği ve kişisel becerileriyle gelişen sürecin sonucu olduğu görülmüştür. Kariyer evrelerinin belirlendiği araştırma (Bakioğlu, 1994)'daki kariyer basamaklarının özellikleri ile bu çalışmada çıkan nicel ve nitel sonuçlar birbirini tam olarak desteklememektedir.

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin profesyonel öğrenme sürecine etkisi

Farklı kariyer evrelerindeki katılımcı okul yöneticilerine göre öğrenme, kişisel ve mesleki gelişime yönelik bireysel ve birlikte gerçekleştirilebilen bir süreç olarak teknoloji ve web araçlarının kullanılması ile daha kolay gerçekleştirilebilir. Yeni ve her yerde var olan teknolojilerin ortaya çıkışı, sınıfın, öğrenmenin ve eğitimin geleneksel yapılarına meydan okuduğu (Lieberman ve Pointer Mace, 2010) kabul edilirse okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düşüncelerinde ve uygulamalarında büyük değişimler olacaktır. Bunun için okulda öğrenmeye uygun bir okul kültürü ile belirli görsel ve teknolojik kaynaklardan yararlanmak okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyini olumlu etkileyecektir. Bu konuda okul yöneticilerine ait görüşlerin bazıları şunlardır:

“Hem bilişim araçlarından hem teknolojiden hem bu tarz seminerlerden öğreniyoruz” (G 4).

“Gelişimde de dediğim gibi eğitimle uğraştığımız için sürekli kendini yenileyen teknolojiye mevzuata ve dünyaya ayak uydurmamız lazım. Bu yüzden de mesleki olarak da sürekli kendini yenileyen bir idareci pozisyonunda olmamız” (G 2).

Okul yöneticilerinin belirli teknolojik ve yazılı kaynaklardan öğrenmesinde kullanacağı araçlar; tecrübelerden kazanılanlarla öğrenmek, iyi ve örnek uygulamalardan öğrenmek, araştırma yapmayı desteklemek, öğrenmeyi ödüllendirmek olarak sayılabilir. Sürecin zevkini ve sonucunu tadanlar için öğrenme, en iyi ödül ve gelecekteki öğrenmeler için de en etkili motive edici unsur olacaktır (Yener, 1997). Profesyonel öğrenmenin kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven, mesleki gelişim alt boyutları okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile karşılıklı etkileşimi olan faktörler olarak da nitelendirilebilir. Her alt boyutta okul yöneticilerinin yönetim süreçlerindeki tutum, davranış ve uygulamaları yansıyarak profesyonel öğrenme düzeyini etkileyebilir. Bunun için nicel çalışmada

öğrenme kültürü, okul iklimi ve mesleki öğrenme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Karşılıklı ilişkiler, iletişim, okul kültürü, tecrübe, meslektaş paylaşımı, işbirliği ve birlikte öğrenme gibi öğrenme, iklim ve profesyonel gelişmeyi etkileyen unsurların gözardı edildiği ve eksik olduğu düşünülebilir.

Nitel araştırmada katılımcı okul yöneticileri, uygulamada her zaman öğretmenleri karar alma gibi yönetim süreçlerine katamadıklarını, acil durumlarda tek başına karar aldıklarını ya da öğretmenlerin çoğunluğunun bu süreçlere katkı sağlayacak özelliklere sahip olmadıklarını ifade ederek okullarımızda ortak hedeflere ulaşmada önemli bir fırsatı kaçırdıklarını göstermektedirler. Bu durum birlikte öğrenmeyi dolayısıyla okul iklimi ve öğrenme kültürünü olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Bu konudaki okul yöneticilerinin görüşleri şunlardır:

“Aslında öğrenme ile ilgili eksikler diye bazen hızlı karar alma adına, yaptığım doğru deme adına bazen bazı şeyleri tek başıma vermiş olduğumu fark ediyorum. Sonrasında bunu fark ettiğim anda geri adım atıp sürece çoğullaştırmaya çalıştığım da oluyor ama kararın neyle ilgili olduğuna bağlı. Bir de okulda öğretmenlerden öncü görevleri olan, öncü liderliği olan, diğerlerini etkileyen veya en fazla bu işe direnecek öğretmenleri çağırıyorum bu sürece katmak için, müdür yardımcılarını çağırıyorum” (G 13).

“Bir karar alırken birlikte karar almaya gayret gösteriyorum yani fikirlerini soruyorum beraber bu konu var ne yapılabilir arkadaşlar diye genelde de ortak aldığımız kararı uyguluyoruz onun için eleştiri oranı çok az ama eleştirildiğimiz noktalar oluyor özellikle öğrenciler konusunda çünkü öğrencinin hayata bakış açısı okulun durumuna bakış açısı ile velinin, öğretmenin ve bizim daha farklı onu da onları dinleyerek onların dediğini yapmasak da onları dinleyerek çözüm bulmaya çalışıyoruz” (G 3).

Okul yöneticisi bilgi ve öğrenmeyi kendi tekelinde tutma ya da bazı öğretmenlere ayrıcalık tanınması öğretmenlerin profesyonel anlamda bilgiyi öğrenmesine olumsuz etki eder (Çelik, 2003). Nicel araştırmada kişisel öğrenme ve güven boyutunda profesyonel öğrenme düzeyinin anlamlı çıkması yöneticilerin bilgiyi paylaşmaya eğilimlerini ve herkese adaletli olmaya, yardımlaşmaya önem verdiklerinin göstergesi kabul edilebilir. Katılımcı okul yöneticileri öğretmen beklentilerine cevap verme de zorlandıklarını, okullarında bürokratik işlere ve fiziki ihtiyaçlara çok zaman

ayırdıkları için eğitim öğretime, profesyonel gelişimlerine zaman kalmadığını ifade etmişlerdir:

“Okullarda işimiz mesleğimiz ama müdür yardımcısı tamamen angarya işlerle uğraşiyor. Tonlarca bürokratik iş; yazıya cevap verme, yazı takip etme, öğretmen görüşmeleri, öğretmen takip etme, veli görüşmeleri öğrenci işleri vs. tonlarca iş yani dolayısıyla o anlamda eğitimi pozitif etkileyecek bir de yetişkin eğitimini oralara vakit kalmıyor. Ama hani bu işler hep böyle ütöpik ortamda bu kadar bürokratik işin angarya işin olmadığı ortamda yönetici olsaydım; yetişkin eğitimine de ayrı bir önem verirdim” (G 6).

“Kendi içerimizde ya karşılaşacağımız sorunlar ile ilgili çevreden destek alıyoruz dışarıdan özel sektörden temsilciler gelip toplantı yapıyor. Yani öğrencilere seminer eğitimler veriyor biz kendi aramızda tartışıyoruz” (G 3).

Bu açıdan nicel bulgular ile nitel bulgular birbirini tamamlamaktadır. Eurydice (2011) verilerine göre 21 ülke ya da bölgede okul yöneticiliği için eğitim şartı aranmaktadır. Bu ülkelerin çoğunda, bu eğitim atamadan önce gerçekleşmektedir. Çek Cumhuriyeti, Fransa, Avusturya, Slovakya ve İsveç’te, yeni okul yöneticileri atamadan belli bir süre sonra da bu eğitimi alabilirler. Türkiye de atama sonrası belli süre eğitim veren ülkeler arasındadır (Eurydice, 2001). Amerika’da yapılan araştırmalarda da pek çok mesleki gelişim programı, parçalanmış, tutarsız, sürdürülemeyen, net ve etkili idari uygulama için eyalet standartlarıyla uyumlu olmadığı için (Peterson, 2002; AACTE, 2001, NCAELP, 2002) geleneksel hazırlık programlarının ortak özellikleri incelenmiş ve adayların mesleki öğrenme ve kimlik oluşumunda (Orr ve Barber, 2005) önemli rol oynayan staj ve alan tecrübelerinin kalitesinin ve programların belirsiz olduğunu, adaylara sürekli nitelikli bir adaylık imkanı (Darling Hammond ve ark., 2007) sunmadığını göstermiştir.

Nitelikli okul yöneticisi bulmanın zor olduğu, müdür yetiştirme programlarının yeterli olmadığı (Chapman, 2005), okul yöneticilerinin ekonomik şartlardan önemli ölçüde etkilendikleri (Whitaker, 2001; Carrigan vd., 1999), kariyer gelişimine yönelik kaynak ayıramadıkları, bu yönde kaynak ayıranların da ailelerinin ya da çocuklarının harcamalarından kısıtıkları araştırma sonuçlarından (Balyer, 2013) anlaşılmaktadır. Araştırmamıza sonuçlarında da literatür ile desteklenen farklı kariyer evrelerindeki yöneticilerin kişisel gelişimlerine yönelik programlara kendi harcamaları ile

katıldıkları ve ailelerinden, çevrelerinden tepki aldıkları, ekonomik olarak kariyer gelişimlerine yeterince kaynak ayıramadıkları anlaşılmaktadır.

“Diksiyon eğitimi almış olsaydım geçmişimde, haftaya başlayacak Taksim’de. Yani o eksikliğimi yani orada 1400 tl, kendim karşılayacağım. Hafta sonu da gideceğim ve sınav görevleri de alamayacağım. Kendi kişisel çabalarım ile Taksim’e gideceğim, hem maddi hem manevi fedakarlıklar yapacağım” (G 13).

“Mesleki gelişim anlamında diyorum ki kişisel isteğe kişisel beceriye bırakılmış gibi duruyor. Ben kendi adıma söylüyorum. Hizmet içi eğitimleri yeterli bulmuyorum, hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğine inanıyorum. Ama adet yerini bulsun üç gün şurada toplanılsın” (G 5).

Katılımcı okul yöneticileri öğretmenler ile işbirliği içinde zümre çalışmaları ile ortak okul programlarını gerçekleştirebildiklerini, öğrenme ve gelişime yönelik profesyonel çalışmaları gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Fiol ve Lyles, (1985) çevre ve kültürün yanı sıra yapının ve stratejinin okullarda öğrenmenin hayata geçirilmesi konusunda önemli roller üstlendiğini göstermiştir. "Karar, çevreye ilişkin algılama ve yorumlama bağlamını sağlayarak öğrenmeyi etkiler". Okul yöneticileri okul kültürüne yönelik çevre ve öğretmenlerin rollerini güçlendirerek, yönetim süreçlerine katılımlarını sağlayarak okul ortamını öğrenmeye yönlendirebilir. Okul yöneticilerinin okul yönetim süreçlerine paydaşların katılmasına yönelik görüşler değerlendirildiğinde bazı yöneticilerin özellikle tecrübeli öğretmenleri bu süreçlere dahil ettikleri, bazılarının ise bu süreçlere katılmaları için öğretmenleri teşvik ettiklerini ancak isteksiz davrandıkları yönünde sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

“Karar almada her sınıfın zümre öğretmenlerini topluyorum. Mesela 9. Sınıfların zümresini ayrı, 10. Sınıfların ayrı, 11. Sınıfların ayrı ayrı her biri ile toplantı yapıyorum. ;Ayrıca bir de her bölümden zümre başkanları ile yarı toplantı yapıyorum. Bir de tecrübeli bu işi bilen arkadaşlarla istişare yapıyorum. Bir anda aniden karar vermiyoruz ama görüşerek karar alıyorum” (G 1).

“Müdür ve müdür yardımcıları karar alma süreçlerinde etkinler. Daha doğrusu karar alıyorlar, kararı tevdi ediyorlar daha doğrusu uygulanmasını istiyorlar. İşin resmi boyut ile işleyişi biraz daha farklı. Zaman zaman karar

alma mekanizmasına o süreçteki paydaşlar dahil ediliyor ama zaman zaman. İşin hızlı olması gerektiğinden bu çok sık gerçekleşmiyor” (G 6).

Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılmaları üzerine yapılan araştırmalar (Özdoğru ve Aydın, 2012; Kartal, 2009; Taha ve Gedikoğlu, 2009) da öğretmenlerin kararsız ve isteksiz oldukları bulguları ile araştırmamızla ortak sonuca ulaşmışlardır. Oysa bilgi en verimli sosyal ortamlarda yapılandırıldığı için, topluluk içinde öğrenmek amacıyla okul merkezli eğitimcilerin bir araya gelmesi için fırsatlar yaratmak, eğitimcilerin profesyonel öğrenmesi yolunda gelecekte büyük ilerlemeler sağlayacaktır (Hord, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi için gereken en önemli şeyin zaman ve ortam olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerini okullarda öğretmenler ile işbirliği içerisinde çalışmaya ya da sürekli gelişmeye yönlendirecek bir sistem olmadığı için okul yöneticilerinin sadece öğretmenleri teşvik etmesi profesyonel işbirliği ve gelişme için yeterli olmayacaktır. Bunun için okulun günlük uygulamalarına profesyonel işbirliğini yerleştirmek gerekir (Dufour, 2011). Okul yöneticileri bu yerleştirmeyi planlayarak, öğretmenler de uygulayarak profesyonel gelişme için işbirliği yapabilirler. Bickmore'un (2012) araştırmasına göre, okul yöneticilerinin uygulamaları onların etkili mesleki gelişimlerine doğrudan etki etmektedir. Okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme deneyimlerinin iş birliği ile liderlik uygulamalarına yansıtacağını ve dolaylı olarak öğrenci başarısına az da olsa olumlu katkı sağlayacağını söylenebilir.

Yetişkin öğrenmesine örnek olan okul yöneticilerinin profesyonel öğrenmesi ve etkili mesleki gelişimi, meslektaşlar, iş başında, hedef odaklı ve problem merkezli olarak karakterize edilir ve deneyimlerinin değeri de anlaşılacaktır. Araştırmaya göre okul yöneticilerinin öğrenme etkinlikleri ve araçlarıyla birlikte gerçekleştirecekleri mesleki gelişim okul yöneticilerinin uygulamalarını şekillendirecektir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili yönetim uygulamaları üzerine yapılan Calhoun (1994), eylem araştırması; Joyce and Showers (1995), gelişme ve işbirliği; Joyce ve Weil (1996), öğrenme ve öğretme çalışması okul yöneticilerinin öğrenmesi ve gelişmesi sonuçları ile araştırmaya örnek oluşturur. Ayrıca Schon (1987), yansıtma ile Schmuck ve Runkel (1994), iletişim ve grup gelişimi; Herzberg (1996) ve Maslow (1954)'un güven, destek ve mesleki etkileşim ve Mezirow (1981)'un kariyer gelişimi, anlamı ve

hayat boyu öğrenim için yetişkin araştırmalarının da sonuçları yönüyle bu araştırmanın bulguları ile benzer olduğu söylenebilir.

21. yüzyıl okul yöneticilerinin zorluklarla başa çıkma ve yüksek beklentilerin karşılanması (Leonard, 2010), onların yüz yüze kaldığı zorlu çalışma koşulları (Bellamy, 2007) ve değişen gelecek şartları ve başarılı okul beklentileri (Ellison ve Hayes, 2006) sebebiyle yetiştirilmeleri gerektiğini göstermektedir. Eğitim alanında yaşanan değişimleri takip etmek, ülkemizi bilgi toplumu yapacak, vizyon ve misyon sahibi eğitim yöneticileri olarak dünya ile rekabet edecek yöneticilere ihtiyaç vardır. Bu eğitim yöneticilerinin yetişmesi için Zepeda (2014)'ya göre, eğitimde profesyonel gelişim girişimlerinin ortak uygulamaları; kariyer gelişimi ile mesleki gelişimin birbirine bağlanması, mesleki gelişimin bireyselleştirilmesi, profesyonel gelişmenin farklı kaynaklardan beslenmesi ve sürekli planlanmış olması, dışarıdan sağlanan eğitimlerin uyumlu olması ve uygulamaya dönük mesleki gelişimin sağlanması gerekmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin en önemli öncelikleri değişen beklentileri karşılamaya yönelik sürekli öğrenme ve gelişme sağlamalarıdır.

Günümüzde okul yöneticilerinin, meslekleri ile ilgili zorluklarla başa çıkma konusunda yetiştirilmesine ve Leonard (2010)'ın belirlediği öğrenci, avukat, lider, mentor, müfettiş, yönetici, politikacı ve kültür oluşturucu rollerin yanında öğrenci, öğretme ve öğrenmeye odaklı bir yönetim anlayışına (Matthews ve Crow, 2010) vurgu yapılmaktadır. Geleceğin okullarındaki profesyoneller, okulun ne yapması gerektiği ve bir öğrenme ortamı olarak amacının ne olması gerektiği ile ilgili inançları ve değerleri hakkında, paylaşılan ve açık bir görüş birliğine sahip olacaklardır (Hord, 2007). Araştırma okul yöneticilerinin öğrenme ve gelişmesinde iş birliğinin, öğrenme kültürünün, okul ikliminin, birlikte öğrenme, yönetme ve çalışabilmenin, teknolojinin etkin kullanılabilmesinin, yöneticilerin kişisel ve profesyonel özelliklerinin önemine dikkat çekmektedir.

21. yüzyılda lider olarak okul yöneticisinin sürekli öğrenen ve okulun bütüncül gelişimini destekleyen özelliği temel anlayış olarak (Aksoyalp, 2010) öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin görev aldıkları okullarda paylaşılan yöneticilik ve liderliğin önemini kavrayarak okulun işleyişi ile ilgili bütün süreçlerde öğretmenlere daha fazla yer vermesi (Dervişoğulları, 2014) hedeflere ulaşmasında önemli rol

oyunmaktadır. Çünkü günümüzde okul yöneticisinden ilişkileri geliştirme, beklentiler oluşturma, kapasiteyi arttırma, öğrenmede model olma, etkili yönetme, tüm ilgililerin ihtiyaçlarına cevap verme gibi önemli görevler beklenmektedir. Yöneticilerin işlerini kolaylaştıran ve problemlerini çözmelerine yardımcı olacak iç ve dış destek sağlanması yönündeki görüşleri bu araştırma sonuçları ile uyum göstermektedir.

Araştırmaya göre kariyer evreleri değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyinin kişisel öğrenme ve güven alt boyutlarında anlamlı farklılığın otonomi evresindeki yöneticiler lehine çıkması hem müdür hem de müdür yardımcılığı görevlerinde yöneticilik kıdeminin önemine yorumlanabilir. Heyecan ve enerjinin yüksek olduğu başlangıç basamağı yöneticilerinin otonomi basamağından sonra güven boyutunda farkındalık düzeyi en yüksek evre olması, okul yöneticiliğinde tecrübe kadar eğitimin de çok önemli olduğu şeklinde algılanabilir. Nitekim Day ve ark. (2000) müdürlerin eğitim programına rağmen, önemli liderlik nitelikleri ve becerilerinin geliştirilmesine hitap eden tutarlı bir dizi program izlemek neredeyse imkansız olduğunu iddia etmiştir. Yine de, böyle bir eğitim ve gelişme şansa bırakılamaz. Smith ve Birney (2005) çalışmasında güveni, hayatın açık bir gerçeği olmasına rağmen, pratik olarak çok iyi çalıştığı ancak teorik olarak çok çalışmayan bir olgu olarak açıklamıştır. Bu açıdan güven kariyer evrelerine göre yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeyini farklı etkileyebilir.

Bağlantısızlık basamağı yöneticilerinin de kişisel öğrenme boyutunda öğrenme düzeyi en yüksek ikinci evre olması okul yöneticiliğinin kendini yenilemesi gereken ve sürekliliği olan bir meslek, yöneticinin de sürekli öğrenmesi ve kişisel gelişimine yönelik aktif olmasının gerekliliğine yorumlanabilir. Toplam puanlara ve ikili karşılaştırmalara göre gelişme basamağı yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyi algısı en düşük evre olması literatürle farklılaşmaktadır. Bu basamak yöneticileri kişisel gelişim ve öğrenmeye önem veren, kendisine güvenen, okul kültürünü güçlendiren etkinlikler düzenleyen ve sürekli bir okul geliştirme gayreti içindedir. Ancak bu araştırmaya katılan gelişme basamağındaki yöneticilerin yaşlarının Bakioğlu (1994) araştırmasına katılan yöneticilerden çok daha genç olması, ülkemizde okul yöneticiliğine yönelik kariyer gelişiminin ve öğrenme fırsatlarının bulunmaması, profesyonel öğrenme ve gelişmenin bireysel istek, çaba ve imkanlarla gerçekleştirilebilmesi ve son dönemde yönetici atama ve görevlendirmede çok sık yasal değişikliklere gidilmesi farklılığı anlamlı kılabilir.

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerine cinsiyet, okul türü, öğrenci mevcudu, medeni durum, hizmet-içi eğitim ve öğretmenlik kıdemi değişkenlerinin herhangi bir etkisi bulunmadığını göstermektedir. Özellikle hizmet-içi eğitim ve öğretmenlik kıdemi literatüre ve nitel bulgulara göre profesyonel öğrenmeye etki eden önemli faktörler olarak kabul edildiğinden farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerini etkileyebileceği beklenir.

Araştırma sonucunda kariyer evresi dışında okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi, branşı ve yöneticilik görevi de profesyonel öğrenme düzeyini etkilemektedir. Yönetici seçimi, yetiştirilmesi ve denetlenmesine yönelik yeni politikaların oluşturulması ve eğitim yöneticiliğine yönelik planlama ve karar alırken göz önüne alınmasının önemli olduğu görülür. Müdür ve müdür yardımcılığının farklılıklarına göre seçme ve eğitimi ile yöneticilerin branşının okul türü ile birlikte değerlendirilmesi profesyonel öğrenme, kişisel ve mesleki gelişimi destekler.

6.2. ÖNERİLER

Uluslararası eğitim alanında giderek artan ve belirleyici olmaya başlayan rekabet okulların gelişimini, öğretimin kalitesini arttırmada büyük bir baskı oluşturmaktadır. Bu durum okul ve okul yönetim süreçlerini yeniden şekillendirirken eğitim yönetimi alanını da değişim ve gelişim göstermesi açısından etkilemektedir. Eğitim yönetimi alanının bir meslek olarak kabul edilmesi, birey ve toplumun ekonomik, kültürel ve sosyal ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yeni düzenleme ile okul yöneticilerinin nitelikli yetiştirilmesini ve kariyer gelişimlerinin planlanmasını zorunlu kılacaktır.

21. yüzyıl eğitim yönetimi alanı uluslararası düzeyde değerlendirildiğinde eğitimde başarılı olarak kabul edilen ülkelerin yaptıkları eğitim reformlarının öncelikle eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin eğitimleri ve profesyonel gelişimlerine yönelik olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri başta olmak üzere eğitimcilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve mesleki yeterliliklerinin sürekli denetlenmesi mevcut durumun iyileşmesini ve başta öğrenci başarısı olmak üzere okulların kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Okulların etkili ve kaliteli eğitim kurumları haline gelmesi, okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve yeterlilik açısından değişen şartlara ve beklentilere uyum sağlamasına bağlı olarak mümkün olacaktır. Değişimi yakalamanın en özgün yolu da gelişmekten geçmektedir. Son zamanlarda okul yöneticiliği öğretmenlik gibi profesyonel bir meslek olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Okul yöneticileri yaşanan gelişmeleri yakından takip etmek ve uygulamalarına yansıtma için sürekli öğrenmek ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Bu yüzden okul yöneticilerinin mesleki anlamda uzman ve donanımlı olma yönünde çaba göstermeleri beklenmektedir.

Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemlerle ulaşılan bulgular eğitim yönetimi araştırmaları açısından okul yöneticisi müdür ve müdür yardımcıları tarafından yapılan değerlendirmelerde, farklı kariyer evrelerine göre özelliklerinin profesyonel öğrenme düzeyleri üzerinde belirleyici olduğu ortaya konmuştur. Kaliteli bir araştırma güçlü bir literatür dayanağına sahip olmalı gerçeğinden hareketle farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeylerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Literatürden yola çıkılarak yöneticilerin profesyonel öğrenme düzeylerinin incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmanın literatürde bir

boşluğu doldurması ve katkıda bulunması hedeflenmektedir. Nicel araştırma ile elde edilen bulguların nitel araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu ve bu sonuçları desteklediği görülmüştür. Nicel araştırmada ortaya çıkan profesyonel ve kişisel öğrenme, öğrenme kültürü, okul iklimi, güven ve mesleki öğrenme alt boyutları ile nitel araştırma sonucunda ulaşılan profesyonel yöneticilik, profesyonel öğrenme ve okul kültürü temalarının uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak oluşturulan öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara olmak üzere iki başlık halinde sıralanmıştır:

Uygulayıcıya yönelik öneriler

1. Eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişime yönelik algı, farkındalık, bilgi ve beceri kazanmaları için hizmet-içi ve iş başında eğitim almaları zorunlu hale getirilmelidir. Eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen mevcut hizmet-içi eğitim programları gözden geçirilerek ve ihtiyaç analizi yapılarak yeniden düzenlenmelidir.
2. Okul yöneticilerinin yenilik ve değişimleri okullarda nitelikli ve istendik bir şekilde uygulayabilmeleri için öğretmenlerle işbirliği ve fikir alış verişi yapabilecekleri profesyonel öğrenme ağları oluşturulabilir. Okullarda öğrenme ortamı oluşması için yönetici ve öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran düzenlemeler yapılabilir.
3. Okul yöneticilerinin teknolojiye uyumunu ve etkin kullanımını sağlamaya ve etkili iletişim becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler verilerek, yöneticilerin seçimi ve atanmasında teknolojik yeterlilik standart olarak getirilebilir. Yöneticilerin mesleki yeterliliği bağlamında lisansüstü öğrenim bir kriter olarak dikkate alınabilir.
4. Okul ortamının öğrenmeye hazırlanmasında, uygulayıcıların kariyer aşamaları, mesleki ve kişisel yaşam evreleri ve bireysel ihtiyaçları gözetilmelidir. Okul içerisinde yetişkinlere yönelik profesyonel öğrenmeyi aktif hale getirmek için işbirliğine dayalı çeşitli grup, takım ve kurullar oluşturulabilir.
5. Okul yöneticilerinin kariyer evrelerine göre sürdürülebilir yetişkin öğrenme faaliyetleri ile kurs ve seminerler düzenlenerek öğrenme kültürünü destekleyici uygulama imkanları geliştirilebilir. Aday öğretmenlere uygulanan danışmanlık

sistemi, yönetici adaylarına yönelik mentorluk gibi tecrübeye dayalı uygulamalara yönelik yasal düzenleme yapılabilir.

6. Okul yönetici adaylarına yönelik üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde teorik ve uygulamalı yetiştirme programları düzenlenebilir. Nitelikli lisansüstü eğitim almaları için devlet üniversiteleri ile işbirliği yapılmalıdır. Eğitim yöneticileri yetişmesi için eğitimde ortak profesyonel gelişim uygulamalarına yönelik standartlar geliştirilebilir.
7. Müdür ve müdür yardımcılarının birbirleriyle etkili iletişim kurmalarını kolaylaştıran sosyal ağlar ve paylaşım grupları oluşturulabilir. Müdür yardımcılarında kişisel değerlendirme ve geribildirim fırsatları verilerek, akranlarla ve öğretmenlerle iletişimi güçlendirecek imkanlar sunulabilir.
8. Okul müdür ve müdür yardımcılarının görev farklılıkları dikkate alınarak seçme kriterleri, yetiştirme programları ve iş başında eğitimleri düzenlenmelidir. Okul yöneticilerinin yönetim kademelerinin göz önüne alınarak lisans eğitimleri ile başlayan hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimler etkin ve doğru planlanmalıdır.
9. Okul müdürlerinin tecrübelerini, sorunlarını, görüşlerini paylaşacakları; yeni yöntem ve teknikleri tartışabilecekleri, işbirliği, paylaşma ve yansıtmaya dayalı oturumlar düzenlenebilir.
10. Kariyer gelişimi ile mesleki gelişimin birbirine bağlanarak mesleki gelişimin bireyselleştirilmesi ile farklı kaynaklardan desteklenmesi ve uygulamaya dönük sürekli mesleki gelişimin sağlanması gerekmektedir. Yöneticilerin kazandıkları tecrübeleri, kariyerleri boyunca profesyonel gelişimlerini sağlayan farklı yöntemleri içselleştirmeleri sağlanabilir.
11. Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticilerinin mesleki gelişme ve profesyonel öğrenme düzeyleri zamansızlık, çevre ve okul şartlarının yetersizliği ile yöneticilik görevinin meslek olmaması gibi engellerin kaldırılmasına yönelik işbirliği, birlikte öğrenme, motivasyon, meslektaş desteği, yardımlaşma ve iş başında öğrenme uygulamaları geliştirilebilir.
12. Kariyer evrelerini daha etkin hale getirecek bir sistemin getirilmesi yöneticilerin güvenini ve mesleki bağlılığını arttıracaktır. Sistemin yönetici ihtiyaç, görüş ve önerilerine göre şekillendirilmesi ve bu sistemin profesyonel öğrenmeyi olumlu şekilde etkileyecek bir yapıya dönüştürülmesidir.

13. Müdür yardımcılarına yöneticilik kademesine göre sürekli profesyonel öğrenme ve müdürlerle; kişisel değerlendirme ve geribildirim yoluyla akranları ve paydaşları ile etkili iletişim kurmalarına yönelik düzenlemeler yapılabilir.
14. Okul yöneticilerinin sürekli gelişimi için okullarında öğrenme ortamını belirlemek ve öğrenmeyi etkili şekilde gerçekleştirmek, öğrenme standartları ile ölçme sonuçlarını karşılaştırmak, öğrenmeyi arttırmaya yönelik strateji belirlemek, okul kültürü oluşturmak için profesyonel öğrenme fırsatları yaygınlaştırılabilir.



Araştırmacılara Öneriler

1. Okul yöneticilerinin kariyer evrelerinin yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yüzden kariyer evreleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
2. Eğitim yöneticiliğinin meslek olarak kabul edilmesi, eğitim yöneticiliğine kariyer gelişiminin sağlanmasına yönelik profesyonel standartlar getirilmesi gerekmektedir. Profesyonel meslek özellikleri ile mesleki standartlar üzerine araştırmalar yapılabilir.
3. Eğitim yönetimi alanında okul müdürleri ile ilgili araştırmalar yapılmasına rağmen müdür yardımcılığı ile ilgili yeterli araştırma yapılmadığı görölmektedir. Okul müdürü olmadan önce yöneticilik görevini öğrenebilmek ve gelecekte başarılı bir okul müdürü olabilmek için müdür yardımcılığı önemlidir. Bu yüzden müdür yardımcılarının ihtiyaçları, beklentileri, sorunları, hedefleri ve kazanımları konusunda araştırmalar yapılabilir.
4. Müdür yardımcılarının kendilerini kariyerleri ve mesleki hayatları konusunda bilinçli kararlar verebilen bireyler olarak görmenin gerekliliği önem arz etmektedir. Eğitim yönetimi alanında okul liderliği hakkında pek çok araştırma yapıldığı halde müdür yardımcılığı üzerine araştırma yapılmasına aynı önem gösterilmediği görölmüştür. Bu durum okul yönetimi konusunda önemli bir görev ve statünün ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Okul müdür yardımcıları ile ilgili farklı yönleriyle ele alan çalışmalar yapılmalıdır.
5. Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi alanında yönetici görüşlerine dayanan bölgesel araştırmalar teşvik edilebilir. Yönetici seçimi, yetiştirilmesi ve görevlendirmesinde yönetmelik değişikliklerinin okullara yansımaya yönelik çalışmalar yapılarak model geliştirilebilir.
6. Eğitim yönetiminin profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmesi, ekonomik, siyasi, kültürel ve sosyal ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi ve kariyer gelişim planları üzerine araştırmalar yapılabilir.
7. Okul yöneticilerinin sorunları ve profesyonel öğrenme engelleri, çözüm önerileri ve profesyonel öğrenme süreci üzerine çalışmalar yapılabilir.
8. Yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, görev anlayışlarına olumlu yansıtacak ve daha az hata yaparak onlara öz güven sağlayacaktır.

Yöneticilerin kendilerini tanımaları, güvenmeleri ve daha etkin olmalarını sağlayacak uygulamalar üzerine araştırmalar yapılabilir.

9. Farklı yönetim kademesindeki yöneticilerin kişisel ve profesyonel yönetici özellikleri ile kişisel ve mesleki gelişim standartlarına yönelik yapılabilecek merkezi düzenlemeler araştırılmalıdır. Okullar arasında yönetici özellikleri ve yönetim uygulamalarında birlik ve beraberliğin sağlanması, bölgesel farklılıkların ortadan kaldırılması amacıyla izleme, değerlendirme ve araştırmalar yapılabilir.

10. Dünyada eğitim yöneticisi yetiştirme eğilimlerine uygun eğitim yöneticisi yetiştirme programlarının planlanabilmesi için farklı ülkelerdeki eğitim yönetimi yaklaşım ve uygulamalarının izlenerek, uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abat, E. (2010). *Eğitim Yönetimi Uzmanlarının Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Zihinsel Modelleri*. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Açıkalın, A. (1995). 2000 Yılında Benim Okulum. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ada, Ş. (2000). İlköğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 132-137.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli), *Eğitim ve Bilim*, (2012). 164(37), 159-175.
- Ajan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: theory and empirical tests, *Internet and Higher Education*, 11, 71-80.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet.
- Akçay, M. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor mu?, *Milli Eğitim Dergisi*, (157).
- Akın, U. (2012) Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye Ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2). 12: 1-30.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim liderliği, *The Journal of SAU Education Faculty*, (20), 140-150.
- Anderson, M. E. (1991). Principals: How To Train, Recruit, Select, Induct, and Evaluate Leaders for America's Schools. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1787 Agate Street, Eugene, OR 97403.
- Argon, T. ve Demirer, S. (2015). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan

- kaynaklarını yönetimi yeterlikleri. *AIBU Journal of Social Sciences*, 15(3), 221-264.
- Armstrong, D. E. (2010). Rites of passage: Coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-principals. *Teachers Col-lege Record*, 112(3), 685–722.
- Argyris, C. ve Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method And Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 11(2):349 -368 ISSN: 1303-0094.
- Asunakutlu, T. (2006). Çalışanlar ile yöneticiler arasında güven duygusunun araştırılması: Turizm sektöründe bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (4), 16-33.
- Aşit, Y., (2009). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin öğretmen algıları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aykaç M. vd., (2001). *Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayını, 73.
- Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi, Planlaması, Geliştirilmesi, Sorunları*. Bursa: Ezgi Kitapevi, 7.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim Sanatı*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler. *M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(17-28). İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, İstanbul. 19-27.

- Bakioğlu, A. Hesapçioğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek. *M.Ü. AEF Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, İstanbul. 49-78.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M.Ü. A.E.F. Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), İstanbul, 11-19.
- Bakioğlu, A. (2013). Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi (Araştırma, Öneriler). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 23-28.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 1(1), Haziran, 39-57.
- Bakioğlu, A., Sılay, N., ve Kurnaz, Ö. (2005). Çeşitleme Yöntemi. 2. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 26-27 Eylül 2005. İstanbul.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, Ş. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmet içi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi, *H. Ü. Eğitim Fakültesi 202 Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 38(2010), 201-212.
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. & Özcan, K. (2010). Influence of trust in principals mentoring experiences at different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 16 (2): 245-258.
- Bakioğlu, A. & Dalgıç, G., (2013). Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller: Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 13 (2).
- Balcı, A. (1988). Eğitim Yönetimi Araştırmalarının Durumu: EAQ'de 1970-1985 Arasında Yayınlanan Araştırmalar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 432-433.
- Balcı, A. (1998). Yüksek öğretimde toplam kalite yönetimi ölçeği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 319-334.
- Balcı, A (2000). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). Eğitim Yönetimin Değişen Bağlamı ve EYD Programlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*. 36(162).
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (6. Basım). Ankara: Pegem A.

- Balcı, A. ve Çinkır, Ş. (2002) Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler*, Ankara Üniversitesi E. B. F. Yayınları. 191, 212-213.
- Balcı, A., Memduhoğlu, H.B., Erdem, M., Ilgan, A., & Taşdan, M. (2007). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Standartlarının Türkiye’deki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi, *Eğitim Yönetimi Kongresi: Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek. Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği*, Ankara.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Okul Müdürlerinin Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 230-246.
- Balyer, A. (2011). Academic Freedom: Perceptions of Academics in Turkey. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Balyer, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 181-214.
- Balyer, A. (2013). Okul yöneticilerinin kariyer gelişim kararlarını etkileyen kurumsal ve kişisel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-26.
- Banoğlu, P. ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Barutçugil, İ. (2002). Bilgi yönetimi. Kariyer Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık. 32-35.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi: rolleri yeterlilikleri seçilmesi yetiştirilmesi*. Personel Eğitim Merkezi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*. Feryal Matbaası: Ankara.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: 41.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetsel Davranış*. Ankara.

- Başaran, İ.E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bauer, S. C. & Brazer, S. D. (2011). New principal isolation and efficacy. In S. Conley & B. S. Cooper (Eds.), *Finding, preparing and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions* (89–112). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitim ve Psikolojide Ölçme: Klasik test teori ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Bayraktaroğlu, S., (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Sakarya Kitabevi: 132.
- Bayraktar, M. D., (2013). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Yöneticilerin Yetiştirilmesi, <http://www.mufettisler.net/index.php/mesleki-calismalar/raporlar/975-tuerkiye-de-egitim-yoenetimi-ve-yoeneticilerin-yetistirilmesi-durdu-mehmet-bayraktar.html> 14/11/2014-21.00 tarihinde ulaşılmıştır.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153–158. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.003.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnekler çalışmaları*. Siyasal Kitabevi.
- Bingöl, D. (1990). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership, *Journal of Educational Administration*, 38(2) 130 – 141.
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers’ and pupils’ behaviour in large and small classes. *Learning & Instruction*, 13(6), 569.

- Bleicher, E. R. (2014) A collaborative action research approach to professional learning, *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821. <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=rjie20>
27 Aralık 2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bottoms, G. (2010). What School Principals Need to Know about Curriculum and Instruction, *Southern Regional Education Board*, 1-5.
- Bowen, H. R. (1980). *Adult Learning, Higher Education and the Economics of Unused Capacity*. New Jersey: College Board Publication.
- Bozkurt, A. (2003). *Öğrenen Örgütler İçinde Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Elma, C. Demir, K. (Ed.), Anı Yayıncılık (43-61). Ankara.
- Bredeson, P.V. (1985). An analysis of the metaphorical Perspectives of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 21, 38.
- Browne-Ferrigno, T., & Maynard, B. (2005). Meeting the Learning Needs of Students: A Rural High-Need School District's Systemic Leadership Development Initiative. *Rural Educator*, 26(3), 5-18.
- Bryk, A. & Schneider, B., (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership* 60(6): 40–44.
- Burns, M., Menchaca, M., & Dimock, V. (2001). Applying technology to restructuring and learning. Paper presented at the 2002 Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference, Pedagogy Track: Teachers and CSCL, Boulder, Colo.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri: İlköğretmen Okulu Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 93.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). Eğitim yönetiminde teori ve uygulama. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Eğitim Yönetimi Anlamak ve Sistemi Çözümlemek. Ankara. Pegem A.

- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-49.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (4. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2010). *Strengthening And Enriching Your Professional Learning Community: The Art of Learning Together*. Alexandria, Va: ASCD.
- Cameron, S., Mulholland, J., ve Branson, C. (2013). Professional learning in the lives of teachers: towards a new framework for conceptualising teacher learning, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4). 377-397.
- Campbell, M., Saltmarsh, S., Chapman, A. and Drew, C., (2013). Sage sagepub.co.uk/journalsPermissions.nav, *Improving Schools* 16(3). 209–222.
- Can, H.; Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde insan Kaynakları Yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi. 304.
- Capogna, S. (2010). Learning and Social Networks: new forms of sociability.
- Celep, C. (2002). İlköğretim Ve Ortaöğretimdeki Öğretmenler İle Üniversite Öğretim Elemanlarının Mesleki Tükenmişlikleri, *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi-* 23-26.

- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiyede Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Chapman, J.D. (2005). Recruitment, Retention and Development of School Principals, International Institute for Educational Planning. *Educational Policy Series, UNESCO*, 1-37.
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership* 3(2). Retrieved [DATE] from <http://www.ijepl.org>.
- Conley, S. & Cooper, B. S. (2011). *Finding, preparing and sup-porting school leaders: Critical issues, useful solutions* (Eds.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Cole, P. (2005). Leadership and professional learning. *Centre for Strategic Education, Seminar series No. 150*.
- Cosner, S. (2009). Building organizational capacity through trust. *Educational Administration Quarterly* 45(2): 248–291.
- Crow, G.M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of educational administration*, 44(4), 310–325.
- Council of Chief State School Officers. (2015). ISLLC 2015: Model policy standards for educational leaders. <http://www.ccsso.org/Documents/2015/RevisedDraftISLLCStandards2015.pdf>
- ağlar, İ. (2004). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ğrencileri ile Mhendislik Fakültesi ğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı Analizi ve orum rneği. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2: 91-107.
- alık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer Yönetimi*, Ankara: Gazi, 33.
- Çekin, A. (2015). İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri ğretmenlerinin Profesyonelliği zerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*, 37, 85-100.
- elik, V. (1990). Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına

- İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çelik, V. (1996). Eğitimsel Reform İçin Yeni Bir Okul Kültürü. Eğitimimize Bakışlar. *Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları*, 1(47).
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1/4.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (Ed.). (2003). MEB yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Yayın No: 191.
- Çetin, M. ve Adıgüzel, S. (2006). İstanbul İli Resmî İlköğretim Okulu Müdürlerinin Uzmanlık Yeterliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), Aralık 2006, 167-183.
- Çelikten, M. & Yeni, Y. (2004). “Okul Müdürlerinin Liderlik Ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi.” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305–314.
- Çetin, M. & Subaş, A. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1) 264-304.
- Çetin, N. & Bostancı, A. B., (2014). İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki farklılıkları yönetme durumu. *Sakarya University Journal of Education, SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 1(2.)
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının Öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20: 21-38.

- Çetin, M., Tatık, Ş., Çayak, S. ve Doğan, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Kariyer Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 119-130.
- Çetin, M. Doğan, B. ve Tatık, R.Ş. (2016). Okul Yöneticilerinin Öğrenen Okula İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25), 388-400.
- Çetinel, E. (2008), *Örgütsel Güven İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki Üzerine Bir Olay*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çinkır, Ş. (2002). İngiltere’de Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi, Okul Müdürleri İçin Mesleki Standartlar (NPQH) Programı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs 2002, Ankara.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çifci, Ç., (2009). İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları (Eyüp İlçesi Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. ve Dal, Sibel. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Dağlı, A. (2010). Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31).
- Daniel, S. J., Enomoto, E. K., & Miller, E. L. (2003). *Ventures in lead-ership: A strategic plan for addressing Hawaii’s school leadership needs*. Honolulu: University of Hawaii.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının incelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. M., & Orr, M. T. (2007). *Preparing principals for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. and Richardson, N., (2009). *Teacher learning: what matters? Educational leadership*, 66(5), 46–53.
- Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning professional status report on teacher development in the U. S. and abroad: Technical report*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phil Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Darroch, J. ve Mcnaughton, R. (2001), Developing a Measure of Knowledge Management. *World Congress On Intellectual Capital Readings*, Boston, p.226-242.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Day, C. ve Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the Professional lives of headteachers. (Der.) Goodson, F. ve Hargreaves, A. *Teachers Professional Lives*. London: The Falmer Press.
- Delipoyraz, M., (2009). Motivasyon Unsuru Olarak Kariyer Yönetimi ve Resmi İlköğretim Okullarında Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. de Marrais & S. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 51-68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demircan, N. & Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları, *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirel, Y. (2008). Örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: tekstil sektörü çalışanlarına yönelik bir araştırma yönetim ve ekonomi, *Yönetim ve*

Ekonomi, 5(2), 179-195.

Demirel, Y. (2008). Örgütsel Öğrenme Kültürü ve İş Tatminin Öğrenme Motivasyonu Üzerine Etkisi: Otomotiv Sektöründe Ampirik Bir Çalışma, *Akademik Bakış, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(14): 1-22.

Demirel, Y. ve İskan Kubba, Z. (2014). Örgütsel Öğrenmenin Yenilikçilik Üzerine Etkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 2014 IX (II).

Demirtaş, H.; Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, (421-455).

Department of Education and Training (2005). *Professional Learning In Effective Schools: The Seven Principals of Highly Effective Professional Learning*. <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/teacher/ProfLearningInEffectiveSchools.pdf> adresinden 30.01.2017 tarihinde erişilmiştir.

Deppeler, J., 2007. Collaborative inquiry for professional learning. In: A. Berry, A. Clemans, and A. Kostogriz, (eds). *Dimensions of professional learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 73–87.

Dervişoğulları, M. (2014). Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Desimone, L. M., (2011). A primer on effective Professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68–71. *Every Student Succeeds Act of 2015*

Doecke, B., Parr, S. & North, S., (2008). National mapping of teacher professional learning project. *Canberra: Department of Education, Science and Training (DEST)*.

Dowling, S., (2015). Professional development and the Teaching Schools experiment in England: Leadership challenges in an alliance's year, *Management in Education*, 30(1), 29-34.

Dönmez, B., (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim

okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29, Kış, 27-45.

Drago-Severson, E. E., & Pinto, K. C. (2009). School Leadership in Support of Teachers' Learning: The Dramatic Differences That Financial Resources Make. *Leadership & Policy In Schools*, 8(4), 446-476.

Drucker, P. F., (1992). Gelecek İçin Yönetim (Çev. F. Üçcan) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

DuFour, R., (2002). The Learning-Centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.

DuFour, R., (2002a). In the Right Context. *Journal of Staff Development*, 22(1), 14-17.

Dufour, R., (2002b). Bring the whole staff on board. *Journal of Staff Development*, 23(3), 76-77.

Dufour, R., (2004). What is a Professional Learning Community?, *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

Dufour, R., (2011). Work together: But only if you want to. *Phi delta Kappan*, 92(5), 57-61. <https://www.researchgate.net/publication> adresinden 09.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

Durdağ, M. & Naktiyok, A., (2011). Psikolojik taciz algısının örgütsel güven üzerindeki rolü. *Kafkas Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(2), 5-37.

Earl, L. M. and Timperley, H. (2009). Professional Learning Conversations Challenges in Using Evidence for Improvement, (Editors), Springer Science + Business Media B.V.

Eğriboyun, D., (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve Öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, EYD (ABD), Bolu.

Ekinci, Ö. & Yıldırım, A., (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1).

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ellison, J. & Hayes, C., (2006). *Effective School Leadership: Developing Principals Through Cognitive Coaching*. Hawker Brownlow Education CG0698.
- Elma, C. ve Çınkır, Ş., (2002). 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler-16-17 Mayıs 2002, *Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri fakültesi yayınları*, 191(3-12, 24-38, 65-81)Mayıs 2002. Ankara).
- Elmore, F. R. & Burney, D., (1999). *Investing in Teacher Learning: Staff Development and Instructional Improvement*. In Hammond, L. Darling., Sykes, Gary., Ed. *Teaching as the Learning Profession Handbook of Policy and Practice*. First Edition. California: Jossey-Bass Inc.
- Erdoğan, Ç. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Davranışlarının Etik İlkelere Uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 503-518.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer Geliştirme, Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın.
- Eren, V. (2011). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Eren, A., Özen, R., ve Karabacak, K. (2007). Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitim: İhtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon boyutları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2).
- Erigüç, G. ve Yalçın Balçık, P. (2007). Öğrenen Örgüt Ve Hemşirelerin Değerlendirmelerine Yönelik Bir Uygulama, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10(1) 78.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme 1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem A.
- Enomoto, E. K. (2012). *Professional development for rural school assistant principals*. 43(3/4). 260–279.
- Eurydice (2010a). National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: United Kingdom–England. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_s

ummary_sheets/047_UK_ENG_EN.pdf (05.02.2011).

Eurydice (2010b). Organisation of the education system in the United Kingdom– England, Wales and Northern Ireland. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/UN_EN.pdf (05.02.2011).

Fiol, C.M., & Lyles, M.A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10, 803–813.

Fogarty, R.J. and Pete, B.M. (2004). *The adult learner: some things we know*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fraser, D. (2007). The Developmental Learning Framework for School Leaders, *Department of Education Victoria, Canada*.

Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8).

Gaible, E. & Burns, M. (2005). Section 3: Models and best practices in teacher professional development. Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries (pp. 15-24). <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html> adresinden 21.03.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Gedikoğlu, T. Ve Bülbül, S. (2009). Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetmelik Yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 182(123-149).

Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*. 26(4), 371-395.

Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-160.

Gülcan, M., Kılınç, A. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 123-142.

Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gümüşeli, A.İ. (2009). Primary School Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles. *International Journal of Social Sciences*, 4(4). 239-246.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmeleri Gereken Roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), (45-54).
- Gürocak, O. E., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 318-338.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Yayınları*, 91.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (4), 537–577.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD-JESR)*, 1(1), 97-121.
- Hale, E. L. & Moorman, H. N. (2003). Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations. *Institute for Educational Leadership*,(1-28).
- Halil, C., Ahmet, A., & Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi*. 4.B. Ankara: Siyasal.
- Hallinger, F. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. The Hong Kong Institute of Education.
- Harfitt, G. J., & Tavares, N. J. (2004). Obstacles as opportunities in the promotion of teachers' learning. <https://www.researchgate.net/publication/223740336> adresinden 01/01/2017 tarihinde erişilmiştir.

- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), s. 189–214.
- Harmancı, F. M. (2007). Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi. *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*, 2.
- Harvey, R. & Bowin, B. (1996). *Human Resources Management: An Experiential Approach*. USA: Prentice Hall International, 196.
- Heifetz, R. (1994). *Leadership Without Easy Answers*. Harvard Press London.
- Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming I am just a teacher' syndrome. *Education*, 131(2), 363.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hesapçioğlu, M. (1988). Postmodern Çağda Eğitim Yönetimi ve Eğitim Örgütü. Türkiye'de Eğitim Yönetimi Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan. *İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları*, 97-102.
- Hord, S. M. (2007). Learn in community with others. *Journal of Staff Development*, 28(3), 39-40.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities. *Journal of Staff Development*, 30(1), 40-43.
- Howley, A., Andrianaivo, S., & Perry, J. (2005). The Pain Outweighs the Gain: Why Teachers Don't Want to Become Principals. *Teachers College Record*, 107(4), 757-782.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama (Çev. S. Turan, 2010). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Illeris, K. (2004). *Adult education and adult learning*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Inkson, K. (2007). *Career Development*, Sage Publications Inc.
- Institute For Educational Leadership. (2000). *Leadership For Student Learning: Reinventing The Principalship*. Washington, DC: P.4.
- Işık, H. (2000). *From Policy Into Practice: The Effects of Principal Preparation*

Programs on Principal Behaviour, UCEA, 1-16.

- Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- İpek, C., ve Yarar, S. (2010). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticiliğinde cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutum ve görüşleri. *E-international Journal of Educational Research*, 1(1), 58-76.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel Adalet, İş Tatmini ve Örgütsel Güven Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24 (4), 196.
- İtmeç, H. O., (2008). Profesyonel Kimliğe İlişkin Bir Kariyer Öyküsü: Eğitimci Refet Angın, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnceçay, V., (2007). Öğretmenlerin profesyonel öğrenmesine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kajs, T. L. Decman, J.M. Cox, C. Wilman, E. & Ramon, A. (2002). Addressing Mentor-Principals' Lifelong Learning Needs In The Preparation Of Principal Candidates, *The Changing World of School Administration*, (Ed. Perreault, G& Lunnenberg, F.), 325-346.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18, 193-205, Ankara.
- Karlı, K. (2014). Okul temelli iş ile bütünleşik mesleki gelişim. Web: <http://www.egitimtercihi.com/yazar/kayhan-karli/12867-okul-temelli-is-ile-butunlesik-mesleki-gelisim.html>. adresinden 18 Ocak 2014 08:14 tarihinde alınmıştır.
- Karlı, M. D., Onural, H. ve Argon, T. (2000). Eğitim Yönetiminde Bir Mutluluk, Bir Endifle ve Bir Beklenti. *Education and Science*, Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Katz S. & Earl, L. "Learning about networked learning communities" *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), s. 27-5. 2010.

- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayınları. Ankara.
- Kaya, H. ve Akçin, E. (2002). ğrenme Stilleri ve Hemşirelik Eğitim. *C. . Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 6(2), 31-35.
- Kayes, D. C. (2005). Internal Validity And Reliability Of Kolb's Learning Style Inventory Version 3. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), Winter The George Washington University.
- Keelioğlu, T. (1998). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Mpm Yayınları.
- Khalili, H. A., Maleki, A., Mirzahosseinian, M., (2011). Innovation and Knowledge Creation as Parts of Knowledge Management. 2011 International Conference on Innovation, Management and Service IPEDR, IACSIT Press, Singapore, (14), 302-306.
- Kış, A. (2009). ğrenen rgt Oluşturmada Okul Müdürlerinin ğrenen Liderlik Rolü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnn Üniversitesi, Malatya.
- King, F. (2011). The role of leadership in developing and sustaining teachers' professional learning. *Management in Education*. 25(4) 149–155, British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS).
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as a policy pathway. In R. E. Floden (Ed.). *Review of Research in Education* (109-158). Washington DC: American Educational Research Association.
- Knowles, M., Holton, E.F., and Swanson, R., (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed). New York: Elsevier.
- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: Kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. Arıkan Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Kombıçak, M., (2008). İlköğretim okul müdürlerinin yeterliliklerinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Konan, N., (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 31-59.
- Korkmaz, M., (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar – Çözümler ve Öneriler, GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lefebvre, H., (1986). Marksizm (Çev. V. Günyol) İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Leithwood, K., K. Seashore Louis, S. Anderson, and K. Wahlstrom. 2004. *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/>.
- Lemke, C., (2010). Profesyonel Gelişim: Yatırım Getirinizin Garantilenmesi. *Intel*, Inc. 1-21. www.intel.com.tr/.../programs/intel.../basic-course-professional-development-doc.pdf 12 Ağustos 2015 tarihinde alınmıştır.
- Leonard, J. C., (2010). *Finding the time for instructional leadership: management strategies for strengthening the academic program*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Levine, A., (2005). Educating school leaders. *New York: Teachers College, The Education Schools Project*.
- Li, L, Hallinger, P. and Walker, A. (2015). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1) 20–42.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88.
- Matthews, L.J. & Crow, G.M., (2010). *The principalship: new roles in a professional learning community*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Mayer, D., (2005). Professional standards for teachers: a case study of Professional learning. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33(2), 159–179.

- Mayer, D. & Lloyd, M., (2011). Professional Learning. *An introduction to the research literature*, AITSL, Melbourne Australia.
- Kösterelioğlu. M. A., ARGON, T., (2010). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17
- Merriam, S. (2001). *Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory*. In: S. Merriam, ed. The new update on adult learning theory: new directions for adult and continuing education 89. New York: John Wiley & Sons, 3–14.
- Merriam, S., Cafferella, R. & Baumgartner, L., (2007) Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide.
- Mulcahy, D. (2012). Thinking teacher professional learning performatively: a socio-material account. *Journal of Education and Work*, 25(1). 121-139.
- Mulford, B. & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Mutlu, M. & Aydoğdu, M., (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Kuramı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, Denizli.
- National Policy Board for Educational Administration (AACTE; AASA; CAEP; CCSSO; NAESP; NASSP; NCPEA; NSBA; UCEA) (2005) Professional Standards for Educational Leaders, 1-36.
- Nichols, R.I., (2012). Career advancement, career enhancement, and personal growth of Pepperdine University's educational leadership academy graduate program alumni, Unpublished doctoral thesis, Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology.
- NSW Department of Education and Training., (2005) . School Leadership Capability Framework and Professional Learning Policy for Schools. Sydney, Australia: NSW Government Printer.
- Nyhan, R. C. & Marlowe, H. A. (1997). Development and Psychometric Properties of

- The Organizational Trust Inventory, *Evaluation Review*, 21(5), s. 614-635.
- OECD (1998). Staying Ahead: In Service Training and Teacher Professional Development. Paris. web:www.oecd-ilibrary.org/education/staying-ahead_9789264163041-en adresinden 22. 10. 2015 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation & Development), (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: *First Results from TALIS (Teaching And Learning International Survey)*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/document> 12 Ekim 2015 tarihinde alınmıştır.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.
- Oktay, A., (2007). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Okutan, M., (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Opfer, V.D., Pedder, D, J. & Lavicza, Z., (2011) The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change, *School Effectiveness and School Improvement*, 22:2, 193-214.
- Ömür, Y. E. (2014). Lise Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri ile Okullardaki Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özcan, Ş. (2008). Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmet-içi eğitim durumunun göreve etkisi: Bir meta analitik etki analizi, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdamar, K., (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan.
- Özdemir, A., (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- Özdemir, G., Bozkurt, A. T. & Aydın, T. (2015). Okul Müdürlerinin İnsani Yönleri, *İlköğretim Online*, 14(1), 151-163. <http://ilkogretim-online.org.tr> 5 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.

- Özden, Y., (2000). Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler. 3. Baskı, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, M.C., (2001). *Bireysel Kariyer Yönetimi*. İstanbul: Akis Yayınları.
- Özkan, S., (1998). Organizasyonlarda Kariyer Geliştirme ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İ.Ü. S. B. E., İstanbul.
- Özmen, F. (16–17 Mayıs 2002). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. & Baysal, N., (2011). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği. 42-47, *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*. 16-18 May 2011, Elazığ, Turkey.
- Özgenel, M., (2017). Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi & Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694–703.
- Pantić, N., Wubbels, T., & Mainhard, T. (2011). Teacher competence as a basis for teacher education: Comparing views of teachers and teacher educators in five Western Balkan countries. *Comparative Education Review*, 55, 165–188.
- Pounder, D. G. (2011). Leader preparation special issue: Implications for policy, practice, and research. *Educational administration quarterly*, 47(1), 258-267.
- Pedder, D. (2006). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education*, 21, 171–200.
- Peker, Ö. (1995). Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, TODAİE Yayınları: 258, Ankara.
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15.

- Peterson, K.D.Peterson. (1973). The Principal's Tasks. *The Administrator's Notebook*, 26, 3.
- Pounder, D. G. (2011). Leader preparation special issue: Implications for policy, practice and research. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 258–267.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş* (Çev. Bayrak, Arslan ve Akyüz). Ankara: Siyasal.
- Raelin, J. A., & Coghlan, D. (2006). Developing managers as learners and researchers: Using action learning and action research. *Journal of Management Education*, 30(5), 670-689.
- Ramsey, R.D., (2006). Lead, follow, or get out of the way: how to be a more effective leader in today's schools. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Reyes-Gonzalez, S. (2007). Professional vitality: Perspectives from nine school principals. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Washington State University, College of Education. http://www.dissertations.wsu.edu/dissertations/spring2007/s_reyes-gonzalez. 26.03.2016 tarihinde ulaşılmıştır.
- Rose, J.W. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration and the impact on teaching and learning*. Doctoral Dissertation. Lewis & Clark College.
- Rose, R. C., Kumar, N. ve Ong Gua PAK (2009). The Effect Of Organizational Learning On Organizational Commitment, Job Satisfaction And Work Performance. *The Journal Of Applied Business Research*, 25(6).
- Rosemary, C.A., Roskos, K.A., and Landreth, L.K., (2007). Designing professional development in literacy: a framework for effective instruction. London: The Guildford Press.
- Salazar, P. S. (2007). The Professional Development Needs of Rural High School Principals: A Seven-State Study, *Rural Educator*, 28(3). 20-27.
- Schein, E. H. (1992). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2). (3rd edition).
- Senge, P. (2002). Beşinci Disiplin. (Çev. Ayşegül İldeniz-Ahmet Doğukan). Yapı

Kredi Yayınları, İstanbul.

Senge, P. (2004). Beşinci Disiplin. (Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,

Senge, P. v.d. (2014). Öğrenen Okullar. (Çev. Çetin, M). Nobel Kitap, İstanbul.

Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentörlük Sürecinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.

Smith, P. A., & Birney, L. L. (2005). The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 469-485.

Spillane, J.P., K. Healey, and M. Parise,. (2009). *School leaders' opportunities to learn: a descriptive analysis from a distributed perspective*, *Educational Review*, 61(4), November 2009, 407–432

Stehlik, T. (2003). Parenting as a vocation: lifelong learning can begin in the home. *International Journal Of Lifelong Education*, 22(4), 367-379.

Stone, D. K. (2008). *Online professional learning communities: Accessing the power of sustainable online professional development*. Doctoral Dissertation. The University of Alabama, Alabama.

Swetkowski Giovanisci, K. V. (2012). Pennsylvania Public School Vice Principals' Perceptions about Formal and Informal Mentoring Structures and the Effective Transfer of Leadership, Knowledge, Skills, and Dispositions. *ProQuest LLC*.

Şahin, A.E. (2000). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 Bahar, 243-260.

Şahin, S. (2008). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde okul kültürü üzerine bir değerlendirme. 17. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya*.

Şahin, A. E. (2009). Türkiye'de İlköğretim Okulu Müdürlüğünün Bir Meslek Olarak

- Mevcut Durumu: Bir Delphi Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (26) 125-136.
- Şahin, F. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici Ve Engelleme Faktörleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2014.
- Şener, F. (2010). İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı Kariyer Planlamada Kariyer Değerlerinin Önemi Ve Bir Uygulama, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 732.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(1), 13- 25.
- Şişman, S. & Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Yönelik Başlıca Yönelimler Ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar, 16-17 Mayıs 2002 tarihlerinde AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Eskişehir.
- Tang, S. Y. F., Angel K.Y. Wong & May M.H. Cheng (2016). Examining professional learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education, *Teachers and Teaching*, 22(1), 54-69.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tınaz, P. (2000). Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri, *Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayın No: 34*, Avcıol Matbaası, İstanbul.
- Tigelaar, D., et al., (2005). Participants' opinions on the usefulness of a teaching portfolio. *Medical education*, 40 (4), 371–378.
- Tortop, N., (1989). *Personel Yönetimi*. İlk-San Matbaası, İstanbul.

- Toylan, N.V. ve Göktepe, E. A. (2010). Öğrenen Organizasyon Olarak Üniversiteler: Türkiye'deki Bir Devlet Üniversitesinde Durum Analizi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1).
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202, Elazığ.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 341-350. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>.10.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Tufan, R. ve Urhan, R. A. (2000). Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirmeleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 25(269), Ankara.
- Tunç, A.; Uygur, A., (2001). *Kariyer Yönetimi Planlaması ve Geliştirme*. Ankara: Gazi Kitabevi. 16.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 64.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması, *Eğitim ve Bilim*, 26(120). 8-13.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Dağdeler, H.İ., ve Çetinkaya, M. (2013). Okullarda Yaşanan Değişim Sürecine İlişkin Yönetici Görüşleri. *Nitel bir çalışma. V.Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, (20-22 Haziran), Kahramanmaraş.
- Usdan, M. D., (2002). Reactions to Articles Commissioned by the National Commission for the Advancement of Education Leadership Preparation, *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 300-307. 2014, from <http://eric.ed.gov/?Usdan>
- Ültanır, E. & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), Haziran 2005, 1-23.

- Varoğlu, K. ve Basım, N. (2014). *Örgütsel değişim ve öğrenme*. Beta Yayıncılık, (2. Baskı), İstanbul.
- Webb, I., Robertson, M. & Fluck, A. (2005). ICT, Professional Learning: towards communities of practice. *Journal of In-service Education*, 31(4).
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable Professional learning, *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504, Professional Development in Education, Yıldız Teknik University, 27 December 2015, 04:58 tarihinde alınmıştır.
- White S., Bloomfield D., & Le Cornu R. (2010). Professional experience in new times: Issues and responses to a changing education landscape. Source title: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3). 181-193.
- Wilson, M. & Xue, X. (2013). School Leader Perspectives on Leadership Learning Preparation and Continuing Professional Development in the Chinese Province of Fujian: An Exploratory Study, *Educational Management Administration & Leadership*, 799-819.
- Woolner, P., McCarter, S., Wall, K., & Higgins, S. (2012). Changed learning through changed space: when can a participatory approach to the learning environment challenge preconceptions and alter practice? *Improving Schools*, 15(1), 45-60.
- Yalaz-Atay, D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Yalın, H.İ. (2001). Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Yakut, G. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaşaroğlu, F. (2010). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetim.*, (Editör: Fatoş Silman ve Şükrü Ada), Lisans Yayıncılık. İstanbul, 135-165.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma

- düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.
- Yavuz, Y. & Yılmaz, E. (2012). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürü Üzerine Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Yener, L. (1997). Learning organizations. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Yıldırım, N. (2007). İlköğretimde çalışan eğitimciler ve ilköğretim müfettişlerinin öğrenme stilleri, (Tokat ili örneği). *Doğu Anadolu Araştırma ve Uygulama Merkezi*. Elazığ.
- Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Rollerini, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 12(4), (Aralık 2011), 55-79
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 567-580
- Young, M. (2007). Implications And Recommendations, Changing Role of The Middle Level and High School Leader: Learning From The Past- Preparing For the Future, *National Association of Secondary School*, 31-58.
- Zepeda, S.J. (2011). Professional development: what works (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J., Parylo, O. & Ed Bengtson, E. (2014). Analyzing principal Professional development practices through the lens of adult learning theory. *Professional Development in Education*, 40(2). 295-315.
- Zepeda, S.J. (2015). Job-embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools. New York, NY: Routledge.

Zepeda, S. J. (2016). Principals' perspectives: professional learning and marginal teachers on formal plans of improvement, *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 25-59.



EKLER

EK: 1 OKUL YÖNETİCİLERİ PROFESYONEL ÖĞRENME DÜZEYİ ÖLÇEĞİ (OYPÖD)

Sayın Okul Yöneticisi,

Aşağıda beşli likert tipinde geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeyi Ölçeği” (OYPÖD) maddeleri bulunmaktadır. Ölçeğin amacı, okul yöneticilerinin kendi profesyonel öğrenmelerine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu konuda sağlıklı bilgilere ulaşıp, doğru öneriler belirleyebilmek sizin vereceğiniz yanıtların samimiyetine bağlıdır. Kendinizin ya da okulunuzun ismini belirtmenize gerek yoktur. Kişisel bilgiler bölümünün şıklı sorularında uygun şıkka (X) işareti koyunuz. Diğer sorular için doğru cevabı yazmayı unutmayınız.

İkinci bölümde ise, 5’li ölçekten kendinize en uygun olan kutunun içine (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir bölümü yanıtsız (işaretsiz) bırakmayınız. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Metin IŞIK

Birinci Bölüm: Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: Kadın ()

Erkek ()

Medeni Durumunuz: () Bekâr

() Evli

Branşınız: () Sınıf Öğretmeni

() Matematik-Fen Grubu

() Sosyal Dersler

() Görsel Sanatlar/Müzik

() Beden Eğitimi

() Yabancı Dil

Yazınız:

Göreviniz: () Müdür

() Müdür Yardımcısı

Okulunuzun türü: () Anaokulu

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

Öğretmenlikteki süreniz: () 0-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21-25 Yıl () 26 yıl ve üstü

Okul yöneticiliğindeki süreniz: () 1-3 Yıl () 4-8 Yıl () 9-12 Yıl () 12 yıl ve Üstü

Eğitim düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

Okul öğrenci mevcudu: () 1-500 () 501-1000 () 1001-1500

() 1501-2000 () 2001 ve üstü

Hangi konuda hizmet içi eğitim aldınız:

() İnsan Kaynakları Yönetimi Semineri

() Okul Yöneticiliğine Uyum ve Okul Mevzuatı

() Eğitim Yönetimi Semineri

() Ölçme ve Değerlendirme Semineri

() Kurum Kültürü Semineri

() Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu

() Liderlik (Yönetsel, Eğitimsel, Öğretimsel)

() Risk ve Güvenlik Yönetimi Semineri

() Öğretmen Performans Değerlendirme

() Çatışma ve Stres Yönetimi Semineri

Diğer (Lütfen yazınız):

İkinci Bölüm: (Lütfen işaretlenmemiş bir madde bırakmayınız)

Madde No	Bu bölümde eğitim yöneticilerinin profesyonel öğrenme düzeyleri konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Kesinlikle katılıyorum 2- Katılıyorum 3- Kararsızım 4- Katılmıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Bilgilerimi öğrenmek için paylaşıyorum.					
2	Okulumda çalışanlar arasında öğrenme ortamı oluştururum.					
3	Öğretim programları değişikliklerini takip ederim.					
4	Okulun başarısı için işbirliğine yönelik araştırmalar yaparım.					
5	Okulumda öğretmenler arası iletişim için çaba sarf ederim.					
6	Okulumda yenilikleri uygulamada öğretmenlere güvenirim.					
7	Profesyonel gelişimim için süreli yayınları takip ederim					
8	İhtiyaç sebebiyle öğrenmenin daha kalıcı olduğuna inanırım.					
9	Öğrendiklerimi paylaşma konusunda çevremdekilere güven veririm.					
10	Çalışanların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlerim.					
11	Bilgimi temel bir değer olarak kabul ederim.					
12	Kişisel gelişimim için teknolojik gelişmeleri takip ederim.					
13	Okul yöneticisi olarak yeni beceriler kazanmada kendime güvenirim.					
14	Mesleki gelişimin kişisel gelişime bağlı olduğuna inanırım.					
15	Okulumda profesyonel öğrenmeye yönelik faaliyetler düzenlerim.					
16	Mesleki alandaki eksikliklerimi tespit ederim.					
17	Sorunları çözmede tecrübelerimi kullanırım.					
18	Okul yöneticiliği ile ilgili mevzuatı takip ederim.					
19	Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için ödüllendiririm.					
20	Mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim.					

21	Yöneticiliği öğrenmede gözlem yaparım.					
22	Profesyonel gelişimim için farklı öğrenme yolları ararım.					
23	Başarılı bir okul yöneticisi olmak için çalışırım.					
24	Yönetimde kullandığım yaklaşımlarımı paylaşıyorum.					
25	Okul yöneticisi arkadaşlarımdan uygulamalarımı değerlendirmelerini isterim.					
26	Okul ortamında araştırma ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlarım.					
27	Bana danışan okul yöneticilerine her konuda yol gösteririm.					
28	Çevremde duygu ve düşüncelerimi aktaracağım bir danışman ararım.					
29	Öğretmenlerle işbirliği yapmak için öğrenme etkinliklerine katılırım.					
30	Yöneticilikte öğretmenleri etkilemek için öğrenme fırsatları sunarım.					
31	Yenilikleri paylaşmak için okulumda değerlendirme toplantıları yaparım.					
32	Öğretmenlerin mesleki uygulamalarını takip ederim.					
33	Okul çevresinden okul ile ilgili almış olduğum görüşleri güvenle uygularım.					
34	Aldığım kararların eleştirilmesi için çevremdeki yöneticilere danışırım.					
35	Öğrenmeye açık bir yönetici olmaya çalışırım.					
36	Okul paydaşlarıyla paylaşım toplantıları yaparım.					
37	Okul ortamında profesyonel öğrenme engellerine yönelik önlem alırım.					
38	Mesleki yeterliliklerimi sürekli geliştirmeye çalışırım.					
39	Çevremdeki okul yöneticileriyle uygulamalarımı güvenle paylaşıyorum.					
40	Öğrenmek için uygulamalarımı sorgularım.					
41	Kendimi farklı açılardan geliştirmek için empati kurarım.					

EK: 2 NİTEL GÖRÜŞME FORMU (OKUL YÖNETİCİLERİ)

Demografik Bilgiler

Adı-Soyadı:

Göreviniz:

Branşınız:

Öğretmenlikteki süreniz:

Yöneticilik süreniz:

Okulunuzun türü:

Öğretmen ve öğrenci mevcudu:

Hizmet içi eğitimleriniz:

Medeni Durum:

() İnsan Kaynakları Yönetimi Semineri

Eğitim Kariyeriniz:

() Okul Yöneticiliğine Uyum ve Okul Mevzuatı

() Eğitim Yönetimi Semineri

() Ölçme ve Değerlendirme Semineri

() Kurum Kültürü Semineri

() Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu

() Liderlik (Yönetimsel, Eğitimsel, Öğretimsel)

() Risk ve Güvenlik Yönetimi Semineri

() Öğretmen Performans Değerlendirme

() Çatışma ve Stres Yönetimi Semineri

Araştırmanın amacı **Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerini** incelemektir. İstanbul Sabahattin Zaim&Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programına doktora öğrencisi olarak devam etmekteyim. Sizinle yapmak istediğim görüşme aşağıdaki sorular çerçevesinde olacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika ila 60 dakika arasında sürecektir.

1. Eğitim yöneticiliği ile ilgili bilgileri nereden/nasıl öğreniyorsunuz? Yönetici olarak mesleki öğrenme ve gelişme hakkında ne düşünüyorsunuz? Geliştirmeniz gereken yöneticilik alanlarınız ve planlarınız nelerdir?
2. Bir okul yöneticisi kişisel gelişim için hangi kişilik özelliklerine ve mesleki gelişim için hangi yöneticilik özelliklerine sahip olmalıdır? Eğitim yöneticisi nasıl bir eğitimden geçmelidir? Günümüz okul yöneticilerinin seçimi hakkında önerileriniz nedir?
3. Okulunuzda bireysel ve birlikte (yönetici ve öğretmenler) öğrenme çalışmalarınız nelerdir? Eğitimdeki yenilik, değişme ve gelişmeleri nasıl takip ediyorsunuz?
4. Okulunuzdaki yöneticilik uygulamalarınıza yönelik meslektaş ve okul paydaşlarının değerlendirme ve eleştirilerini nasıl karşılıyorsunuz? Eleştiri ve geri bildirimleri uygulamalarınıza nasıl yansıtıyorsunuz?
5. Okulunuzda karar alma ve problem çözme süreçleri nasıl işlemektedir, bu süreçlerde kimler yer alır ya da almalıdır? Okulunuzda yöneticinin hangi özellikleri paydaşların katılımını destekler?

Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilerek gizlilik korunacaktır. Görüşmeler tarafımdan yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerler belirlenip onay için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece isminiz veya size ilişkin bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Sorularınız için metinziya09@hotmail.com veya metinziya50@gmail.com adresine e posta atabilirsiniz ya da 0 505 257 97 49 no'lu telefondan arayabilirsiniz.

Saygılarımla

Metin IŞIK

EK: 3 Tema, Alt Tema ve Kod Kişi ve Atıf Dağılımı

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların profesyonel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerine ait Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme temasına ait frekans değerleri Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39. Profesyonel Yöneticilik Bağlamında Profesyonel Öğrenme Temasına Ait Tema ve Kod Dağılımı

Mevcut Durum	(kişi) f	(atıf) f
Profesyonel Yöneticilik		
Profesyonel olmak	4	4
Profesyonel meslek	4	6
Liyakat	3	3
Okul yöneticisi		
Kişilik	9	11
Kariyer	6	12
Yeterlilik	5	8
Profesyonel Yönetici Özellikleri		
Güven	12	37
Adalet	11	27
İletişim	15	32
Empati	8	16
TOPLAM	77	156

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların profesyonel öğrenmeye ilişkin görüşlerine ait Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü temasına ait frekans değerleri Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40. Profesyonel Öğrenmeye Dayalı Okul Kültürü Temasına Ait Tema ve Kod Dağılımı

Mevcut Durum	(kişi) f	(atıf) f
Profesyonel Öğrenme		
Profesyonel öğrenme	4	10
Birlikte öğrenme	10	17
Bireysel öğrenme	5	6
Öğrenme Kültürü		
Kişisel ve Mesleki gelişim	10	17
Yönetim süreçleri ile öğrenme	6	11
Profesyonel Öğrenme Araçları		
Hizmet içi eğitim	10	38
Yayınlar (Yazılı-Basılı)	9	28
Teknoloji ve Web araçları	12	33
TOPLAM	66	160

Farklı kariyer evrelerindeki okul yöneticisi katılımcıların görüşlerine ait Yansıtıcı Düşünce Bağlamında Profesyonel Öğrenme teması tema ve kod frekans dağılımına ait bilgiler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Yansıtıcı Düşünce Bağlamında Profesyonel Öğrenme Temasına Ait Tema ve Kod Dağılımı

Mevcut Durum	(kişi) f	(atıf) f
Okul Kültürü		
Okul İklimi	4	10
Kurum kültürü	7	18
Motivasyon	5	19
Akran Öğrenmesi		
Tecrübe-Yaşayarak Öğrenme	7	14
İşbirliği	5	11
Meslektaş paylaşımı	9	20
TOPLAM	37	92

EK: 4 ANKET ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.11058034
Konu: Anket Araştırma İzni

10.10.2016

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 12.08.2016 tarih ve 523 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 07.10.2016 tarih ve 10994805 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Metin IŞIK'ın "**Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Metin hocu
Bey Balıoğlu met.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a827-2ec0-3a7e-8b85-4008 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.10994805

07/10/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 12.08.2016 tarih ve 523 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.10.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Metin IŞIK'ın "Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan okullarda görev yapan idarecilere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/10/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0bb3-56e0-3dfe-aa1a-362d kodu ile teyit edilebilir.