

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ

Şadiye KARAGÖZ

EYLÜL-2024

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Şadiye KARAGÖZ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ertuğ CAN

T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şadiye KARAGÖZ'ün "Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 05/09/2024 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek, Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../09/2024 tarih ve ../.. sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İskender GÜMÜŞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ertuğ CAN
Tez Danışmanı

Bu tezi okuyarak içerik ve nitelik açısından incelediğimizi ve Yüksek Lisans derecesi almak için yeterli olduğunu onaylıyoruz.

Jüri Üyeleri: (Birinci sırada Tez Savunma Sınavı başkanı, ikinci sırada tez danışmanı, üçüncü sırada da diğer jüri üyesi yer alır. Yüksek lisans jürisi üç, doktora jürisi 5 kişiden oluşur.)

Unvan ve İsim	Bağlı Olduğu Kurum	İmza
1. Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU	Trakya Üniversitesi	
2. Prof. Dr. Ertuğ CAN	Kırklareli Üniversitesi	
3. Doç. Dr. Remzi YILDIRIM	Kırklareli Üniversitesi	



Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde bizzat elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada özgün olmayan tüm kaynaklara eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Şadiye KARAGÖZ

(05.09.2024)

ÖZ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Karagöz, Şadiye

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Yöneticisi: Prof. Dr. Ertuğ Can

Eylül 2024

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırklareli İlinde görevli 18 okul müdürü ve 15 okul müdür yardımcısının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, uzman görüşü ve pilot uygulama sonucu geliştirilen bir metafor sorusu ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri, metafor analizi, tematik içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri, mesleki gelişimi genellikle olumlu metaforlarla ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterli olmadığını, katılımcılardan, mesleki gelişim faaliyetlerinden, eğitimcilerin tutum ve davranışlarından ve eğitim içeriğinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Okul yöneticilerine göre mesleki gelişim faaliyetleri ihtiyaçlar doğrultusunda ve güncel gelişmelere göre planlı olarak gönüllülük esasına göre sürece yayılarak ve genellikle yüz yüze gerçekleştirilmelidir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ihtiyaç analizi doğrultusunda mentorluk ve e-mentorluk uygulamaları ile eylem araştırması esas alınarak planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Okul Yöneticisi, Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi, Mentorluk.

ABSTRACT

EXAMINING THE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Karagöz, Şadiye

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Supervisor: Prof. Dr. Ertuğ Can

September 2024

The aim of this study is to examine school administrators' views on their Professional development. The research was conducted with the participation of 18 school principals and 15 assistant principals working in Kırklareli Province in the 2022-2023 academic year. In the study, a phenomenological design was used within the scope of qualitative research method. The data of the study were obtained with the help of a semi-structured interview form consisting of a metaphor question and 10 open-ended questions developed as a result of expert opinion and pilot application. Research data were evaluated through metaphor analysis, thematic content analysis and descriptive analysis. According to the results of the research, school administrators generally expressed professional development with positive metaphors. School administrators stated that professional development activities were not sufficient and that problems were encountered due to participants, professional development activities, attitudes and behaviors of educators, and training content. According to school administrators, professional development activities should be planned in line with the needs and current developments, spread over a period of time on a voluntary basis and generally face-to-face. Professional development of school administrators can be planned based on mentoring and e- mentoring practices and action research in line with the needs analysis.

Key Words: Professional Development, School Administrator, Professional Development of School Administrator, Mentoring.

ÖNSÖZ

Eğitim uzun soluklu bir süreçtir ve okul yöneticileri eğitim yönetiminin okullardaki yürütücüleri olarak çok önemli bir konumda yer almaktadır. Bu araştırmanın okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin mevcut durumunu ortaya koyması ve düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili dikkat edilecek hususlar hakkında fikir vermesi bakımından alana katkı sunmasını diliyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince bana destek olan pek çok kıymetli insan bulunmaktadır. Başta, bu çalışmanın hayata geçirilme aşamasında benimle bilgilerini cömertçe paylaşan ve rehberliğini esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Ertuğ CAN'a şükranlarımı arz ederim.

Çalışmam boyunca görüşmeyi ertelemek zorunda kaldığım tüm dostlarıma fakat özellikle de çalışmam boyunca bana asla yalnız hissettirmeyen kıymetli arkadaşlarım Sedef AVDAL ve Görkem UÇAR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tüm hayatım boyunca yanımda olup aldığım tüm kararlarda olduğu gibi bu süreçte de beni destekleyip yüreklendiren canım annem Safiye IŞIKOĞLU ve babam Selahattin IŞIKOĞLU'na; ayrıca bu yoğun eğitim dönemim boyunca çoğu zaman kendilerine ayırmam gereken zamanlardan fedakârlık etmek zorunda kaldığım; anlayışlarını, desteklerini ve sevgilerini benden esirgemeyen sevgili eşim Can KARAGÖZ ve biricik oğlum, yaşam kaynağım Can KARAGÖZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Şadiye KARAGÖZ

05/09/2024

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar	xii
ŞEKİLLER.....	xiii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM.....	3
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1. Okul Yöneticilerinin Durumu.....	3
1.1. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmelerinin Tarihsel Süreci	5
1.1.1. Dünyada Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması	5
1.1.2. Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirmenin Tarihsel Süreci	7
1.1.2.1 Geleneksel Dönem (1926-1960)	8
1.1.2.2. Kariyer ve Liyakate Dayalı Dönem (1985-1998).....	11
1.1.2.3. Sınav Dönemi (1998- Günümüz)	12
1.1.2.4. Keyfilik Dönemi (2007, 2008, 2014 ve 2017 Yılları)	19
1.2. Milli Eğitim Şûralarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	21
1.3. Ulusal ve Uluslararası Raporlarda Eğitim Yöneticilerinin Durumu	28
2. Mesleki Gelişim	37
2.1. Mesleki Gelişim Kuramları	41
2.1.1. Özellik-Faktör Mesleki Gelişim Kuramı	41
2.1.2. Roe’nun İhtiyaç Mesleki Gelişim Kuramı	42
2.1.3. Holland’ın (Tipolojik Yaklaşım) Kuramı	44
2.1.4. Ginzberg ve Arkadaşlarının (Süreç) Kuramı	44
2.1.5. Super’in Kavramsal Model Kuramı	45
2.2. Mesleki Gelişimin Boyutları.....	47
2.2.1. Kişisel Boyut.....	48
2.2.2. Uzmanlık Boyutu	48
2.2.3. Sosyo-Kültürel Boyut	48
2.3. Mesleki Gelişim Yaklaşımları	49

2.3.1. Gaible ve Burns'un Sınıflaması	49
2.3.1.1. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Yaklaşımı	49
2.3.1.2. Bölge Temelli Mesleki Gelişim Yaklaşımı	50
2.3.1.3. Bireysel Yönelimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı.....	50
2.3.2. Uwamariya ve Mukamurera'nın Sınıflaması	51
2.3.2.1. Gelişimsel Yaklaşım.....	52
2.3.2.2. Uzmanlık Yaklaşımı.....	54
2.3.2.2.1. Sürekli Öğrenme	55
2.3.2.2.2.Araştırma ve Uygulama	57
2.3.3. Gregson ve Sturko'nun Yetişkin Eğitimi Olarak Mesleki Gelişim Yaklaşımı.....	58
2.3.4. Creemers, Kyriakides ve Antoniou' nun Sınıflaması	60
2.3.4.1. Yeterlik Yaklaşımı	60
2.3.4.2. Bütüncül Yaklaşım	61
2.3.4.3. Dinamik Yaklaşım.....	61
2.3.5. Glatthorn'un Mesleki Gelişim Yaklaşımları	64
2.3.5.1. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı	64
2.3.5.2. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı.....	66
2.3.5.3. Öz-yönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı.....	68
2.4. Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri:	70
2.4.1.Mesleki Eğitim Gelişim Modeli.....	70
2.4.2. Ödüle Dayanan Mesleki Gelişim Modeli.....	71
2.4.3. Açık Mesleki Gelişim Modeli.....	71
2.4.4. Kademeli Mesleki Gelişim Modeli	72
2.4.5. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli.....	73
2.4.6. Koçluk / Mentorluk Mesleki Gelişim Modeli	73
2.4.7. Eylem Araştırması Mesleki Gelişim Modeli	76
2.4.8. Dönüştürücü Mesleki Gelişim Modeli	77
2.4.9. Uygulama Topluluğu Mesleki Gelişim Modeli	77
2.4.10. Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli	78
2.4.11. Lesson Study (Ders Çalışması) Modeli	79
2.4.12. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli	80
2.4.13. Elektronik Mentorluk (e-Mentorluk)	82
2.4.13.1. Elektronik Mentorluk Modelinin Faydaları.....	83

2.4.13.2. Elektronik Mentorluğun Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Sorunlar	84
3. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi	85
3.1. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Amacı	85
3.2. Eğitim Alanında Mesleki Gelişimin Gelişim Süreci	86
3.3. Eğitim Alanında Okul Yöneticilerinin Rolü ve Kariyerleri.....	89
3.4. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Algıları	92
3.5. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler....	94
3.6. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Engelleri	96
4. İlgili Araştırmalar.....	98
4.1. Tezler	98
4.2. Makaleler	101
2.BÖLÜM	105
2.1. Araştırmanın Amacı	105
2.2. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri	105
2.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	106
2.2.2. Alt Problemler.....	106
2.3. Araştırmanın Önemi	106
2.4. Varsayımlar	108
2.5. Sınırlılıklar.....	108
2.6. Tanımlar	108
3.BÖLÜM	111
YÖNTEM.....	111
3.1. Araştırmanın Modeli	111
3.2. Araştırmanın Deseni.....	112
3.3. Çalışma Grubu.....	112
3.4. Veri Toplama Aracı.....	114
3.5. Verilerin Toplanması.....	116
3.5. Verilerin Analizi.....	117
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	119
3.7. Katılımcıların Demografik Verileri.....	120
4.BÖLÜM	123
BULGULAR.....	123
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	123
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	132

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	152
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	170
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	183
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	194
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	204
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	216
5.BÖLÜM	243
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	243
5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	243
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	243
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	249
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	261
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	265
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	271
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	277
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	280
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	284
5.2. ÖNERİLER	287
KAYNAKÇA.....	291
EKLER.....	321
EK 1: Görüşme Formu	321
EK 2: Etik Kurul İzni	323
EK 3: Anket İzni.....	324
EK 4: Araştırma İzni	325

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
MEHTAP	: Merkez Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
MYS	: Mali Yönetim Sistemi
KBS	: Kamu Hesapları Bilgi Sistemi
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
DYS	: Dokuman Yönetim Sistemi
UDYÇD	: Uygulama, Değerlendirme, Yansıtma, Çözüm Üretme, Deneme
OSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
EBS	: Eğitim-Bir Sen
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development- (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
SBB	: Strateji ve Bütçe Başkanlığı

TABLÖLAR

Tablo 1. Yazılı Sınav Yapılmayan Yönetmelikler.....	20
Tablo 2. Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliği İle İlgili Konuların Yer Aldığı Şuralar.....	22
Tablo 3. Katılımcıların Çalıştığı Kurumlar ve Görevleri.....	1133
Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Demografik Verileri.....	120
Tablo 5. Mesleki Gelişime İlişkin Kavramsal Kategoriler ve Metaforlar.....	1233
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde Hizmet Öncesi Eğitimin Gerekliliği.....	13233
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği.....	143
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimini Sağlama Yöntemleri.....	15252
Tablo 9. Türkiye’de Okul Yöneticilerine Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Durumu.....	1600
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	170
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Engelleri.....	18383
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim İhtiyaçları.....	1944
Tablo 13. Okul Yöneticilerine Yönelik Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yönetim Becerilerine Etkisi.....	204
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Nasıl Olmalı.....	216
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler....	226

ŞEKİLLER

Şekil 1. Mesleki Gelişimin Boyutları Güneş (2016).....	48
Şekil 2. Mesleki Gelişim Yaklaşımları Uwamariya ve Mukamurera'dan (2005) uyarlanmıştır.....	52
Şekil 3. Gelişimsel Yaklaşımın Aşamaları ve Açıklamaları Uwamariya ve Mukamurera (2005)' dan uyarlanmıştır.	53
Şekil 4. Yetişkin Eğitiminin İlkeleri ve Olası Sonuçları Gregson ve Sturko (2007, s.7) dan uyarlanmıştır.	59
Şekil 5. UDYÇD Yansıtıcı Düşünme Döngüsü Korthagen (1985).	63
Şekil 6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişime İlişkin Kavramsal Kategoriler.....	1244

GİRİŞ

Eğitim, hem bireyin kendisi hem de içinde yaşadığı toplum için; yararlarının uzun vadede görüldüğü bir yatırımdır (Turhan ve Erol, 2020). Aydın (2018) ise eğitimi; bir toplumu oluşturan bireyleri yeniden şekillendirerek bireyin ve dolayısıyla toplumun geleceğine müdahalede bulunarak kontrol etmek olarak tanımlamaktadır. Günümüzde yaşanan gelişimler toplumu devamlı öğrenmeye sevk ederken değişimi gerçekleştirme görevi ise eğitim örgütlerindir; dolayısıyla çağın gerektirdiği yeterliklere sahip fertler yetiştirmenin eğitim sisteminin hedeflerinden biri olması sebebiyle okullar öğrencilerin gerekli yeterliklere sahip olmalarını sağlamaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

Bugün artık gelişmiş toplumların arasında yer almanın belki en önemli koşulu toplumu oluşturan bireylere çağdaş bir eğitim vermektir (Yenipınar, 2021). Gürkan ve Toprakçı (2018) ise eğitim-öğretimin; çıktılarının kalitesini ve yarattığı değişimi uzun vadede görebileceğimiz uzun soluklu bir süreç olduğunu ve bu sürecin yükünün büyük kısmının da okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerinde olduğunu ifade ederken eğitim kadrosunun idari ve öğretim görevlerini üstlenen bu birimlerin, sürecin sahadaki şekillendiricileri olduğunu belirtmektedir. Kusursuz bir teşkilatlanma yapısı ve içeriği çok iyi düşünülmüş bir eğitim programına rağmen bu programı sahada uygulayacak donanımlı öğretmenler ve onlara gerekli ortamı sağlayacak okul müdürleri yoksa muhtemelen yapılan eğitim-öğretim etkinliklerinden beklenen faydanın sağlanamayacağını ifade etmektedir. Eğitim yönetiminin okullardaki yürütücüleri olan okul müdürlerinin etkili, koşullara ayak uydurabilen yönetim becerileri ve kişisel gelişimlerinin devamını sağlamak üzere gösterdikleri çaba sayesinde günümüzde ihtiyaç duyulan müdür profiline bir adım daha yaklaşmış olacağımızı belirtirken çağın gereklerine uygun biçimde kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak için çeşitli fırsat ve imkânların peşinde koşan okul müdürlerine olan ihtiyacın arttığına dikkatleri çekmektedir.

Bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri araştırılmış olup birinci bölümde literatür araştırması yer almaktadır.



1. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. Okul Yöneticilerinin Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39. Maddesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022a) ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 78. Maddesinde (MEB, 2022b) kurum müdürlerinin görev özetinde; “Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar...” yazmaktadır. Kurum çalışanlarını okul hedefleri doğrultusunda yönetmek, gerekli motivasyonu sağlamak, okul çalışanlarına liderlik ederek profesyonel gelişimlerini sağlamak, okulu hedeflerine ulaştırmaya çalışmak, velilerle sağlıklı iletişim kurmak gibi pek çok alanda sorumlulukları bulunan okul müdürlerine bir de akademik alanda yapılan çalışmalar, eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişmeler ile çıkarılan yasa ve yönetmelikler sonucunda öğrenci bazlı başarının sorumluluğu da yüklenmektedir.

Eğitim-öğretim süreci içinde okul yöneticileri, okulun personelini başarılı bir biçimde yönetme, okulun fiziki koşullarını eğitime hazır hale getirme, kurumun paydaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme, eğitim sisteminin en önemli girdisi olan öğrencilerdeki gelişmeleri izleme gibi görevleri yerine getirmekle sorumludur. Bu yüzden, okul müdürlerinin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde çok büyük bir öneme sahiptir. Dolayısıyla okul müdürlerinin okula ait kararlar alma, günlük işleyişi basitleştirme ve asıl önemlisi okulun sürekli gelişimini sağlama gibi işleri etkili biçimde yürütmeleri beklenir. Bu yüzden okul müdürlerinin etkili bir lider gibi davranarak kurumlarını başarıya götürmeleri gerekmektedir. Bu anlamda günümüzde etkisini kaybeden klasik yönetim anlayışını bir kenara bırakarak çağdaş yönetim yaklaşımlarından yararlanmaları, öğretim faaliyetlerine liderlik etmeleri ve ayrıca kurumda birlikte çalıştığı personelin bilgi ve yeteneklerinden faydalanmaları yerinde olacaktır (Hesapçıoğlu, 1998; akt. Gümüş ve Ada, 2017). Yapılan çalışmalar etkili öğretim liderliği yürütebilen okul müdürlerinin etkili kurumlar

yarattıklarını ortaya koymaktadır (Özdemir ve Sezgin, 2002; Korkmaz, 2005). Can'ın (2022) belirttiği gibi başarılı okul yöneticilerinin başta öğrencilerin akademik başarıları, nitelikli eğitim-öğretim ortamı, başarılı öğretmenler, okulun paydaşları ve çevresi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu konuda benzer biçimde Korkmaz (2005) okul müdürlerinin kusursuz okul oluşturma yolunda kilit bir pozisyonda bulunduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda bir okulda müdürün başarısının sınıfın eğitsel gelişimi ve dolayısıyla da okulun başarısını da etkileyeceğini; müdürlerin liderlik vasfının okul ikliminin, öğretmen aidiyetinin ve öğrenci başarısının belirleyicisi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca etkili okul müdürlerinin kurumlarının başarıya ulaşması amacıyla bulduğu bütün kaynakları verimli kullanarak çağa uyum sağlaması için çalışırken kurumun eğitsel hedeflerinin yanında okul çalışanları, okulun paydaşları ve çevre profili, maddi kaynakları gibi çeşitli faktörleri aynı anda göz önünde bulundurmalarının önemine vurgu yapmaktadır. Ergün (2019) okulların niteliklerini artırmanın yolunun okul müdürlerinin seçiminden geçtiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Özdemir ve Sezgin (2002) okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik tavırlarının okul başarısına etki eden faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Yıldırım'a (2002) göre okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurumun hedeflerini gerçekleştirmek için öncelikle insan kaynaklarını ve ardından bütün fırsatları yönetmeleri gerekmektedir.

Yaşanan gelişim ve değişimler ülkelerin, toplumların ve o toplumun kurumlarının da bu değişim ve gelişimlere ayak uydurması zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu kapsamda kurumların başarısında etkisi tartışılmaz olan ve çeşitli yönlerden donanımlı olması gereken okulların yöneticilerinin gelişime uyum gösterebilmelerinin ve hazırlıklı olmalarının önemi büyüktür. Okul yöneticilerinin eğitimlerine yapılacak yatırımlar sayesinde okullarda öğrencilerin akademik başarıları artabilecek, okula karşı pozitif bakış açıları gelişebilecek, müdürün lider tavırları sayesinde okul iklimi olumlu değişim gösterecek, yaşanan problemler çok daha basit bir şekilde çözüme kavuşacak, okuldaki verimli çalışmalarla birlikte bireysel doyum da artacaktır (Bingöl, 1990; akt. Ada, 2000). Bütün bu olumlu gelişim ve değişimlerin okul

müdürlerinin yetiştirilmesi ve mesleki gelişmelerinin süreklilik kazanması sayesinde yaşanabileceği göz ardı edilmemelidir.

1.1. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmelerinin Tarihsel Süreci

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesindeki öneminden bahsedilen okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ve atanmaları süreçlerinin de bu bağlamda ne kadar titizlikle yürütülmesi gereken süreçler olduğu ortadadır. Bu meselenin hem dünyada hem de Türkiye’de nasıl yürütüldüğüne bakmak bu anlamda fayda sağlayacaktır.

1.1.1. Dünyada Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması

Türkiye’de cumhuriyetten günümüze kadar yayınlanan yönetmeliklere bakıldığında okul müdürü seçme ve atama kriteri olarak adayların herhangi bir yeterlilik belgeleri almaları şartının bulunmadığını söyleyebiliriz. Dünyadan örnekler vererek kıyaslama yapacak olursak;

İngiltere’de okul yöneticisi olarak atanabilmek için “Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği” yeterlik belgesi almak gereklidir. 1996 yılında hazırlanıp yürürlüğe konulan bu belgeye sahip olmak isteyen okul yöneticiliği yapma hedefi olan öğretmenler hangi alanlarda eğitime ihtiyaç duyduklarının saptanması ve bölgesel eğitim merkezlerinde veya açık üniversitede ihtiyaç duydukları alanlarda eğitimlerini almaları sonucu sınava tabi tutulurlar. Sınavda başarı sağlayanlara “Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği Belgesi” verilir. Buna ek olarak üniversitelerden alınmış yüksek lisans bitirme belgesi de yönetici atama ile ilgili farklı bir şart olarak düşünülmektedir (Şimşek, 2004). Bozkurt’ un (2005) belirttiği üzere İngiltere’de düzenlenen hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri genelde okullar kapalıyken planlanmaktadır. İngiltere’de yapılan değişik bir uygulama da okul yöneticilerinin eğitim kurumu dışında sanayi ve ticaret alanında hizmet veren farklı bir kurumda çalışarak bu kurumlar nasıl yönetildiği hakkında bilgi edinebileceği hizmet içi eğitim faaliyetine katılmalarıdır (Erol, 2014).

Güney Kore’de okul müdürlüğü yapabilmek için “Müdürlük Sertifikası” na sahip olma şartı bulunmaktadır. Bu sertifikayı almak isteyen adayların altı haftalık bir kursa katılmaları gerekmektedir. Kurs bitiminde adaylara

sertifikaları verilmektedir. Müdür olarak görevlendirmek isteyen adayların en az 20 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmaları ve bunun yanında 3 yıl müdür yardımcılığı yapmış olmaları istenmektedir. Yöneticilerin görevlendirmelerini 16 ulusal eğitim bölgesinden görevlendirilen müfettişler denetlemektedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2013; akt. Öztürk ve Akkuş, 2020). Uygur (2021), Güney Kore’de okul müdürlerinin 50’li yaşlarda olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Güney Kore’de okul yöneticileri her eğitim-öğretim yılında hizmet içi eğitim almak zorundadır. Okul yöneticilerine hizmet içi eğitimleri üniversiteler ya da hizmet içi eğitim enstitüsü benzeri kuruluşlar sağlar. Hizmet içi eğitimin içeriği “eğitim liderleri için etik, ahlak ve değerler”, “bilgi yönetimi ve değişim liderliği”, “eğitim politikalarındaki güncel hususlar” ve “eğitim yönetimi uygulamaları” gibi müdürlerin sahada ihtiyaç duyabilecekleri başlıklardan oluşmaktadır (Taipale, 2012, 49; akt. Öztürk ve Akkuş, 2020). Böylece okul müdürlüğü kavramının sürekli güncelliğini koruması amaçlanmaktadır. Güney Kore’de okul müdürlüğüne talep çok fazladır. Okul müdürlerinin eğitilmesi için ayrı bir program olmamasına rağmen terfi alan öğretmenlerin içinden seçilmeleri söz konusudur. Müdürlük pozisyonunun adaylarının tecrübe, çalışma verimi ve eğitimlerden aldıkları puanlarına göre sıralamaları yapılır. Ayrıca da müdürlük sertifikalarının bulunması gereklidir. Uzun yıllar öğretmenlik yapmış, bunun yanında lisansüstü eğitim almış, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak belgelerini almış olanlar bu sayede ekstra puan toplayarak okul müdürü adayı olurlar (Vaillant, 2015; akt. Erdoğan, 2022).

Japonya’da okul müdürü olabilmek için eğitim yönetimi dalında yüksek lisans yapmış olma zorunluluğu bulunmaktadır. Aynı zamanda görevlendirilmeden önce hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak bireysel olarak mesleki gelişimini sağlaması da gerekir (Akin, 2012). “Okul Yöneticiliği Eğitimi” olarak adlandırılan bir eğitim programı da bulunmakta ve bu program yalnızca okullarda öğretim işinin başında görevlendirilmiş ve 20 yıllık tecrübe sahibi olan eğitimcilere verilmektedir. Okul Yöneticiliği Eğitimi’ni alan adaylardan kimileri müdür vekili ya da müdür yardımcısı olarak görevlendirilirler. Fakat ataması yapılan müdürler yine de bir eğitim programına daha dâhil edilmektedir. Japonya ‘da mesleki tecrübesi 25 yıldan

az olan bireylerin okul müdürü olmasının adayları epey zorladığı görülürken okul yöneticiliğine atamaları yeni yapılmış ve henüz göreve yeni başlamış olan yöneticilere yönelik olarak da eğitimler düzenlenmeye devam edilmektedir (Bayrakcı, 2009; akt. Öztürk ve Akkuş, 2020)

Amerika Birleşik Devletleri pek çok farklı eyaletten oluşmaktadır ve bu eyaletlerin her birinin yönetim biçimi de birbirlerinden farklı olarak yürütülmektedir. Bu farklılık sonucu eyaletlerin eğitim sistemleri de okul müdürü seçme ve yetiştirme süreçleri de değişmektedir. Buna rağmen, ABD Çalışma Bakanlığı'ndan elde edilen veriler bize ülke genelinde okul müdürü olabilmek için; eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olmak ya da eğitimin herhangi bir alanında yapılan yüksek lisansa ek olarak Eğitim Yönetimi yüksek lisans programının temel derslerini almış olmak, devlet okullarında 1-3 yıllık tecrübesi olmak ve yöneticilik sertifikasına sahip olmak gibi bazı şartların olduğunu göstermektedir (Bureau of LaborStatistics, 2011; akt. Gümüş ve Bellibaş, 2015). Bahsedilen yöneticilik sertifikası bir öğretmenlik sertifikasına sahip olan veya öğretmenlik sertifikası alabilecek durumda olan öğretmenlere verilmektedir (LeTendre ve Roberts, 2005; akt. Gümüş ve Bellibaş, 2015). Tüm sayılan kriterlere bakılırsa belirtilen üç şartı sağlayan ve öğretmenlik yapan veya öğretmen olma yeterliliklerini sağlayan kişilerin Amerika'da okul müdürü olabileceği söylenebilir (Gümüş ve Bellibaş, 2015).

1.1.2. Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirmenin Tarihsel Süreci

Okulların başarısı üzerindeki etkisinden bahsettiğimiz okul yöneticilerinin Türkiye'de nasıl seçildikleri, yetiştirildikleri ve nasıl göreve geldikleri ile ilgili cumhuriyet döneminden günümüze kadar yaşanan değişimlere bakmak okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken yaşadığı sorunlar ve sebeplerine odaklanmak konusunda fayda sağlayacaktır. Türk eğitim sisteminde cumhuriyetin ilanından günümüze kadar eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda yapılan ciddi uygulama örneklerine rağmen bugün hâlâ okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmaları sürecinde kabul görmüş standart bir uygulama bulunmadığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2005). Karip ve Köksal (1999) gelişmekte olan ülkelerin okul yöneticiliğine

görevlendirme öncesinde genellikle herhangi bir yetiştirme programı planlamadıklarını belirtmektedir. Ayrıca okul yöneticiliğine atanabilmek için sahip olunması gereken özelliklere bakınca öğretmenlik yapmış olmak ve bir üniversite derecesine sahip olmak yeterli görüldüğünü de belirtmektedir. Can (2022) okul yönetiminin sorunları ile ilgili yaptığı araştırmanın sonucunda okul müdürü seçme ve yetiştirme sürecinin okul yönetiminin en önemli sorunlarından biri olduğunu belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, üzerinde çok tartışıldığı ve birçok öneride bulunulduğu halde Türkiye’de çok sık değiştirilen yönetmelik ve uygulamalar dolayısıyla bugün eğitim yöneticisi yetiştirmenin hâlâ bir netliğe kavuşmadığını göstermektedir (Pattabanoğlu, 2019; Cemaloğlu, 2005; Çelikkol, 2010; Korkmaz, 2005; Aydın Baş, 2016).

Cemaloğlu (2005) Türkiye’de eğitim sisteminin en çok tartışılan konularından biri olan eğitim yöneticisi yetiştirmeye ilgili dikkate alınacak bir gelişmenin olmadığını ve yöneticilerin hâlâ 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. Maddesinde yer alan ”Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik” (RG, 1926) bakış açısıyla öğretmenlerin arasından seçilip atandığını ifade etmektedir. Fakat “Mesleğinde iyi olan, başarılı olan öğretmenler başarılı okul yöneticileri de olabilir, okulları da başarıyla yönetebilir” fikrinden hareket eden uygulamaların sahada amacına ulaşmadığına dikkat çekmektedir. Bunun yanında eğitim yöneticilerini yetiştirmek için hazırlanan programların da yeterli olmadığını dolayısıyla bu durumun okul yöneticilerinin mesleki anlamdaki donanımlarını eksik bırakıp olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin atanması ve yer değiştirmeleri ile ilgili cumhuriyetten günümüze kadar geçen sürece, yaşanan gelişmeler ve yayımlanan yönetmelik ve yönergeler ışığında kronolojik sıralamayla incelendiğinde; “Geleneksel Dönem”, “Kariyer ve Liyakate Dayalı Dönem”, “Sınava Dayalı Dönem”, “Keyfilik Dönemi” olarak 4 başlık altında sınıflamak mümkündür (Pattabanoğlu, 2019).

1.1.2.1 Geleneksel Dönem (1926-1960)

Türkiye’de cumhuriyetin ilanından itibaren eğitim kurumlarına yönetici yetiştirme uygulamalarının üç ana yöntemle yürütüldüğü görülmektedir (Çelikkol, 2010). Bu yöntemler “Çıracılık Modeli”, Eğitim Bilimleri Modeli”

ve “Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarıyla yönetici atamalarına bazı ek özelliklerin tercih sebebi olarak eklenmesi Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Benzer şekilde Şimşek (2002) Çıraklık Modeli, Eğitim Bilimleri Modeli ve Sınav Modeli olmak üzere Türkiye’de cumhuriyetin kurulduğu yıllardan itibaren eğitim yöneticisi yetiştirme uygulamasıyla ilgili üç yöntemden bahseder. Yönetici atamalarında sınav uygulamasının kaldırılmasıyla beraber Şimşek’in (2002) bahsettiği 3 modele Balcı (2008) 4. Model olarak Keyfilik Modelini eklemiştir.

Geleneksel dönem olarak adlandırılan yıllar; okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili “Çıraklık Modeli” ve “Eğitim Bilimleri Modeli” olarak kendi içinde iki ayrı modelin uygulandığı yıllardır (Pattabanoğlu, 2019). Balcı (2008) çıraklık modeli ile ifade edilen bölümün cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllardaki uygulamaları kapsadığını ifade ederken o yıllarda toplumsal kalkınmayı sağlayabilecek yegane şeyin eğitim olduğunun kabul görmeye başladığını belirtmektedir. Çünkü Atatürk’ün, modern çağa ayak uydurabilmenin ancak eğitimle sağlanabileceğine inandığını ifade etmektedir. Bu anlamda eğitimle ilgili yapılan ilk çalışmalardan birinin 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yürürlüğe konması olduğunu fakat buna rağmen alanda eğitim yöneticilerinin yetiştirilip atanmasıyla ilgili dikkat çeken bir uygulama bulunmadığını ifade etmektedir. 22.03.1926 tarihinde kabul edilen, 03.04.1926 tarih ve 338 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 12. Maddesinde “Maarif hizmetinde asıl olan muallimliklerdir.” ifadesi yer almaktadır (Resmi Gazete [RG], 1926). Cemaloğlu (2005) bu maddeden hareketle eğitim yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilerek bu görevi yürütebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca 1928 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde Pedagoji Bölümünün açılması ile yönetici yetiştirmek için gözle görülür ilk adım atıldığını söylemenin mümkün olacağını belirtmektedir. Can ve Çelikten (2000) mesleğinde başarılı, tecrübeli, yönetim ve teftiş konusunda yetenekleri bulunan ilköğretim öğretmenlerine yazılı ve sözlü sınavlar uygulanarak sınavda başarılı olanların eğitim kurumlarının yönetici ve müfettiş ihtiyaçlarını karşılamak üzere açılmış olan bu bölümlerde yetiştirilmelerinin sağlandığını

ayrıca hazırlık sürecinde adaylara yönetim ve denetim konularında temel bilgiler verildiğini belirtmektedir.

1950'li yıllara gelindiğinde Türkiye'nin siyasi tarihinin reform yılları olarak görülebilecek, çok partili dönem olarak da bilinen bu dönemde kamuda pek çok köklü değişiklik yaşanmasına rağmen eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda dikkat çekici bir uygulamanın bulunmadığı görülmektedir. Bu dönemde yaşanan gelişmelerden biri de 1953 yılında kamu ve okul yöneticisi yetiştirmek için TODAİE' nin (Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü) kurulmasıdır. Bu faaliyet Türkiye'de kamu yönetiminin ve alt alanlarından biri olan eğitim yönetiminin ayrı bölümler olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Fakat yine de 1960 yılına kadar eğitim yöneticiliğinde öğretmenlerin eğitimi baz alınmış ve her öğretmenin eğitim yöneticisi olabileceği yönündeki uygulamalar devam etmiştir (Cemaloğlu, 2005).

“Başarılı Eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık alanı olarak kabul görüp bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılmasının 1962 yılında hazırlanan MEHTAP (Merkez Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi) raporlarında önerildiği görülmüştür. MEHTAP Raporlarından yola çıkarak 1965-1966 yılında okul yöneticiliğiyle ilgili ilk açılan fakülte Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'dir. Burada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde akademik destek almak amacıyla üniversitelerde bölümlerin açılmaya başladığı “Eğitim Bilimleri Modeli” olarak da anılan geleneksel dönemin kendi içindeki ikinci döneminin başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi alanda 4 yıl eğitim veren türündeki tek fakülte olması bakımından önem taşımaktadır. 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi de eğitim yöneticiliği yapabilmek için öğretmenliği yeterli bulmaktadır (RG, 1973). Bahsi geçen madde öğretmenliği “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas alanı” olarak tanımlayarak ve yönetim işini de öğretmenin görev tanımının içine alarak yöneticiliğin okulunun bulunmadığına işaret etmektedir. 1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmaya başlanmıştır.

1982 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi isim değiştirerek “Eğitim Bilimleri Fakültesi” olmuştur. Bünyesinde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı’nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuş ve arkasından da diğer üniversitelerde (Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi ...) açılan fakülteler sayesinde sistemde ihtiyaç duyulan yöneticiler, uzmanlar ve deneticiler yetiştirilmiştir. Fakat 1997 yılında YÖK eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinin kapatılmasına, yalnızca yüksek lisans ve doktora eğitimi vermelerine karar vermiştir (Cemaloğlu, 2005). Uygulama günümüzde de bu şekliyle devam etmektedir.

1.1.2.2. Kariyer ve Liyakate Dayalı Dönem (1985-1998)

1965 yılında yürürlüğe giren 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun yasal dayanağını oluşturduğu 1985 te yayımlanan yönerge ile başlayıp 1986 yönergesinde yapılan kimi değişikliklerle “kariyer ve liyakat” ilkelerinin ön plana çıktığı görülmektedir (MEB, 1985; MEB,1986). 06.05.1985 tarih ve 2187 sayılı Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atanmalarına ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönerge” nin amacında, “Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki okulların yöneticiliklerine, mesleki bilgi ve beceriye sahip, tecrübeli ve kurumunu yeterlikle yönetecek nitelikte kişilerin atanmalarını ve bunların yer değiştirmelerini objektif esaslara bağlamak.” cümleleri yazmaktadır. Bunun yanında adayın almış olduğu ödüller, lisansüstü mezuniyet durumu, mesleğiyle ilgili yayımlanmış eserinin varlığı, mezun olduğu okul ve branşının yönetici olarak görevlendirileceği okulun özelliğine uyması, yöneticilikle ilgili öğrenim görmüş ya da en azından 4 aylık bir hizmet içi eğitim kursunu bitirmesi, yatılı ve pansiyonlu bir okulda görevlendirilecekse evli olması gibi ek şartlar tercih sebebi olarak yönergede yer almaktadır. Yönergenin amacına ve kapsamına bakıldığında objektiflik kriteri ve kariyer odaklı oluşu dikkat çekmektedir. 1985 yılında çıkarılan bu yönerge yalnızca okullara atamaları yapılacak olan yöneticilere ait hükümleri kapsamaktadır (MEB, 1985). Pattabanoğlu’na (2019) göre, yapılan tüm yönetmelik ve

yönerge değişikliklerinin içinde yalnızca 1985 yılında yayımlanan bu yönergede yer alan “okul tiplerine göre aranan özel şartların arasında 25 yaş ve daha yukarı olması sınırlaması”nın başka hiçbir yönerge ve yönetmelikte yer almaması bu yönergenin en dikkat çekici farklılığıdır.

1985 yılında yayımlanan yönergenin ardından kapsamı genişletilmiş olan 1986 yönergesi, bunu takiben 1989 yılında Spor ve Gençlik hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı’ndan ayrılması ve bakanlığın adının Milli Eğitim Bakanlığı olarak güncellenmesi sebebiyle 1986 yönergesinin yürürlükten kaldırılması ve 1990 yönetmeliğinin hazırlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. 1990 yönetmeliğinin ardından 1993 yılında çıkarılan yönetmelikle adaylarda aranacak şartlar içinde bulunan lisansüstü eğitim kriterine bu eğitimin yönetim alanında yapılmış olması ayrıntısı eklenmiştir. 1995 yılında yayımlanan yönetmelik kapsamında ise atanacağı kuruma branşı itibariyle atanabilecek durumda olma şartı getirilmiştir. Bu kapsamda kariyer ve liyakat dönemi olarak anılan dönem süresince yapılacak atamalarda liyakat ve kariyer ilkelerine önem verildiği yayımlanan yönetmelik maddelerinde de açıkça görülmektedir (MEB, 1985; MEB, 1986; RG, 1990; RG, 1993; MEB, 1995).

1.1.2.3. Sınav Dönemi (1998- Günümüz)

23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğin yayımlanması ile birlikte eğitim yöneticilerinin seçilmesinde sınav sistemi getirilerek yeni bir dönem başlamıştır (RG, 1998). Bu, eğitim yöneticilerinin seçilmesi dönemlerinde bir dönüm noktası olarak görülmektedir. Çünkü sınav sisteminin getirilmesiyle beraber kariyer ve liyakate bağlı dönem bitmiştir. Dilbaz ve Atış’ ın (2021) belirttiği gibi Türkiye’de okul yöneticilerinin ataması yapılırken 1998 yılına kadar bir şart koyulmamıştır. 1998 tarihli yönetmelik (RG, 1998) ile yönetici adaylarının taşımaları gereken şartlar, tercih öncelikleri ve sebepleri ilk kez açık bir biçimde belirlenmiş, seçme aşamasında sınav yapılacağı belirlenmiş ve yönetici olarak ataması yapılanlar için hizmet içi eğitim, yer değiştirme gibi konular netleştirilmiştir. 1998 yılında çıkarılan bu yönetmelik (RG, 1998) ile

adaylar iki aşamalı sınava tabi tutulmaktadırlar. İlk aşamayı geçen adaylar 120 saatlik hizmet içi eğitime katılmaya hak kazanırlar. Eğitimin ardından hizmet içi eğitimde başarılı olanları belirlemek için ikinci bir sınav yapılır. Bu ikinci yapılan sınavı da başarıyla geçen adayların ataması yapılabilir. İki aşamalı sınavı geçmek atanmanın şartıdır. Bunun yanında 1998 yılında çıkarılan bu yönetmelik (RG, 1998) doğrultusunda eğitim yönetimi alanında lisans ya da lisansüstü öğrenimi veya Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün Kamu Yönetimi Lisansüstü Uzmanlık Programı'nı bitiren adaylardan en az beş yıl öğretmenlik hizmeti/tecrübesi bulunanlar, seçme sınavına girmeden hizmet içi eğitim programına direkt kabul edilebilirler. Taş ve Önder (2010) bu sayede eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi anlamında ilk adımın atıldığını belirtmektedir. Ayrıca bu yönetmeliğin Türk eğitim sisteminin tarihinde okul yöneticilerinin atama öncesinde yetiştirilmesinin önemine vurgu yapan ilk yönetmelik olması bakımından da önemli olduğunu, yönetici yetiştirme konusunda geleneksel olarak uygulanan “Çıraklık Modeli” nin de sonunu getirdiğini ifade etmektedir.

Bu uygulamaların ardından kapsam daha da genişletilerek 1999 yılında yönetmelik yeniden değiştirilmiştir. 30 Nisan 1999 tarih ve 23681 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan eğitim yöneticiliği atama yönetmeliğinde, eğitim yöneticiliğine atanma ve yükselme koşulu olarak hizmet içi eğitimin gerekliliği ifade edilmiştir (RG, 1999). Bu yönetmelikle liyakate ilişkin yöneticilikle ilgili bilgi formasyon, sicil, hizmet içi eğitim, kıdem, kariyer, performans ölçme, adalet, geçerlik, güvenilirlik, liyakat, açıklık gibi temel kavramlar gündeme taşınmış aynı zamanda bu yönetmelikle bağlantılı 1998 - 2002 yılları arasında toplamda 7 kez seçme ve değerlendirme sınavı gerçekleştirilmiştir (Günay, 2004).

1999 yılında yayımlanan yönetmelik de yaklaşık 3 yıl yürürlükte kaldıktan sonra kapsam daraltılarak 2003 yönetmeliği hazırlanmıştır (RG, 2003). Üzerinden bir yıl bile geçmeden tüm çevrelerce kabul görüp benimsenen, herkesin olumlu tepkilerini toplayan 2004 yönetmeliği hazırlanmış fakat ne yazık ki uygulama esnasında, atamalarda “takdir puanı”nın kullanılması tüm olumlu düşüncelerin yıkılmasına neden olmuştur. Danıştay hukuka aykırı olduğu gerekçesiyle bu maddenin iptaline karar

verince yönetmelik tümden yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2009). Taş ve nder (2010) 2004 yılında yayımlanan yönetmeliğe dair bir diğer önemli değişimin; 2003 yönetmeliğinde eğitim yönetimi ve yönetim bilimleri alanlarında lisansüstü eğitim yapmış olan adaylara tanınmış olan kimi ayrıcalıkların bu yönetmelikte kaldırılması olduğunu belirtmektedir. Fakat tercih nedeni olarak hükme bağlanmış olsa da uygulamada puan eşitliği durumlarında anılan bölümlerde lisansüstü eğitim almış olmak bir avantaj sağlamadığını ifade etmektedir. 2004 yönetmeliğinde yapılan bir diğer değişiklik mülakatın kaldırılmasıdır (RG, 2004). Dilbaz ve Atış (2021) 2004 yönetmeliğiyle ilgili olarak; bu yönetmeliğe göre önce müdür yardımcılarının atanmasını gerçekleştirmek üzere seçme sınavı düzenlenmesinin uygun görüldüğünü belirtmektedir. Müdürlük görevini yürütmek üzere yapılacak atamalarda ise müdür yardımcılarını arasından kimi kriterleri öncelik olarak belirleyerek değerlendirme formu doldurulması ve bu formda alınan en yüksek puanı bulunan beş adaydan hangisi uygun görülürse onun atanması hükmüne bağlandığını belirtmektedir. Fakat 2004 yönetmeliğinin bu hükmü ve birkaç farklı hükmünün yürütmesinin Danıştay tarafından durdurulduğunu ve yönetmeliğin 04/03/2006 tarihinde yapılan değişiklikle yazılı sınavın yapılmasının ardından sözlü sınavın gerçekleştirilmesi ve ayrıca da takdir puanı da verilmesi planlandığını ama bu hükmün de yürütmesinin Danıştay'ın 14/08/2006 tarihli kararı ile durdurulduğunu ifade etmektedir.

Bundan sonraki yıllarda 2004-2009 arasında atama sürecinin tutarlı olarak yürütülemediği görülmektedir (RG, 2006; RG, 2007; RG, 2008; RG, 2009). Hatta Taş ve nder (2010) konuyla ilgili olarak; Türkiye'de aynı hkmetin iktidarda olduğu istikrarlı bir dönem olmasına rağmen eğitim yöneticisi yetiştirme konusunda tutarlılığın sağlanamadığını ve pek çok değişiklik yapıldığını hatta 2004 - 2010 yılları arasında sorunun çözümü için 30 kez yönetmelik ve genelge düzenlendiğini belirtmektedir. Pattabanoğlu'nun (2019) belirttiği gibi; çıkarılan yönetmelikler sendikalar tarafından hukuka aykırı olduğu; kariyerin, liyakatin, kamu yararının gözetilmediği gibi gerekçelerle yargıya taşınmış ve ardından iptaller gelmiştir. Dilşat ve Ağıt (2021) 2007 tarihinde yayımlanan yönetmelikle sınav ve mülakat gibi kriterlerin tamamen uygulamadan kaldırıldığını ve

eğitim yöneticisi olabilmek için gerekli şartları taşıyanlardan ilgili makamların teklifi üzerine atanmalarının yapılacağını karara bağlandığını ifade etmektedir. Fakat bu kararın yürütmesinin 30/04/2007 tarihli Danıştay kararı ile durdurulduğunu ve sonrasında yönetici atamalarının bir süre için geçici görevlendirmeler şeklinde uygulandığını belirtmektedir.

Ardından yayımlanan 2009 yönetmeliğinin de (RG, 2009) sahadaki boşlukları dolduramadığı görülmektedir. 2009 yönetmeliği 2013 yılında tamamen yürürlükten kaldırılıncaya kadar 6 kez değiştirilmiştir (RG, 2022a). Bu yönetmelikte diğer yönetmeliklerden farklı olarak yöneticilerin iller arasında yer değiştirmelerinden ve ilk kez zorunlu yer değiştirme şartından bahsedilmektedir. 2009 yönetmeliğinde Ek-1 Yönetici İstek Formu ve Ek-2 Yönetici Değerlendirme Formu değiştirilmiştir. Yönetmeliğe göre müdür atamalarının, daha önce müdür yardımcılığı görevi yapmış veya an itibarıyla müdür yardımcılığı görevini yürütmekte olanların arasından, sınavdan ve yönetici değerlendirme formundan elde edilen puana göre yapılacağı belirtilmiştir. Müdür yardımcılığına ise yine sınavdan ve yönetici değerlendirme formundan alınacak puanların toplamı baz alınacağı kararı alınmıştır (RG, 2009).

Sonraki yıllarda çıkarılan yönetmeliklerden 2011 yönetmeliğinde (RG, 2011) lisansüstü eğitimlerde yönetici adaylarına verilecek ek puanların artırıldığı görülmektedir. Ayrıca yazılı sınavlarda önceki yıllarda 60 puan olan baraj bu yönetmelikle 70 puana çıkarılmıştır. 2013 yılında yürürlüğe giren yeni yönetmelikte (RG, 2013) sözlü sınav uygulamasının yeniden devreye girdiği görülmektedir. Bu yönetmelikte müdür başyardımcılığı kadrosunun kaldırıldığı, yazılı sınavdan alınan puanın %50 si, sözlü sınavda alınan puanın %30 u ve yönetici değerlendirme formunda alınan puanın da %20 sinin toplamından oluşan puanlarla başvuruda bulunabilecekleri yer almaktadır. Adaylara tercih kotası konmamış, herkes istediği kadar okulu tercih edebilmiş ve atama yetkisi de valiliklere bırakılmıştır. İki bin onlu yıllara gelindiğinde sürecin farklı bir yöne evrildiği, 2013 yılında yayımlanan yönetmelikle birlikte yönetici atamalarıyla ilgili çok ciddi değişiklikler yapıldığı görülmektedir (Dilşat ve Ağıt, 2021). 2013 yönetmeliğinde (RG, 2013) yazılı sınav uygulaması tamamen kaldırılmış yerine sözlü sınav

uygulaması getirilmiştir. Ayrıca yöneticilik başvurusu yapmak isteyenlerin sözlü sınavdan aldıkları puan sonucu sadece bir kurum için başvuru yapabileceği, bir kurumun yöneticiliğine başvuran adayların içinden en yüksek puanı bulunan üç aday arasından bir tanesinin seçilerek millî eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile atamasının yapılacağı karara bağlanmıştır. Dilşat ve Ağıt' ın (2021) belirttiği gibi; bazı kurumlara hiçbir adayın başvurmama ihtimali, sözlü sınav uygulamalarında kamera bulundurulmayacak olması ve yönetmelikte buna ilişkin kararın olmaması gibi sebeplerle sözlü sınavdan başarısız sayılma işleminin iptal edilmesine ilişkin Danıştay kararı ve bazı teknik yetersizlikler dolayısıyla bu yönetmeliğin pratikte hiç uygulama fırsatı bulamadığını söylemek mümkündür.

2014 yılında yayımlanan yönetmelikle (MEB, 2014) görev süresi dört yıl ve dört yıldan fazla olan kurumların yöneticilerinin görevleri kendiliğinden bitmiş, henüz süresini doldurmayanlar için de dört yıl bitince görevlerinin kendiliğinden sona ereceği kararı alınmıştır. Bu yönetmeliğin yayımlanmasının ardından, Türkiye'deki eğitim kurumlarında yöneticilik görevini yürüten pek çok yöneticinin dört yıllık süresi dolduğu için görevleri sona ermiştir. 2014 yönetmeliğinin yayımlandığından itibaren kamuoyunda büyük yankılar uyandırdığı ve ciddi tartışmalara sebep olduğu görülmektedir (Dilşat ve Ağıt, 2021).

2015 yönetmeliğiyle (MEB, 2015) müdür yardımcılığı ve başyardımcılığına görevlendirilmede yalnızca yazılı sınav şartı getirildiği ve atamaların yazılı sınavdan alınan puan sıralamasına göre yapıldığı görülmektedir. Ayrıca müdürlüğe görevlendirme yapmak için sözlü sınav ve ilgili yönetmeliğin eklerinde yer alan Ek-1 değerlendirme formunun aritmetik ortalaması alınarak yapılması benimsenmiştir. Bu doğrultuda Ek-1 formunun; yönetici adaylarının demografik verilerini ve değişik eğitim faaliyetleriyle ilgili değerlendirme kriterlerini içerdiği görülmektedir.

2007, 2008, 2014 ve 2017 yönetmeliklerinde (RG, 2007; RG, 2008; MEB, 2014; RG, 2017) yazılı sınav uygulaması yapılmamış, ardından 2018 yönetmeliğinde yazılı sınav uygulaması tekrar getirilmiş ve asgari 60 puan alanların başarılı sayılacağı bildirilmiştir. Ayrıca bugün 5 Şubat 2021 tarih ve

31386 sayılı resmi gazetede yayımlanan ve halen uygulanmakta olan son atama yönetmeliğinde de yazılı sınav uygulaması devam etmektedir ve başarılı olmak için asgari 60 puan alma zorunluluğu da geçerliliğini korumaktadır (RG, 2021).

Son olarak 2018 (RG, 2018) ve 2021 (RG, 2021) yıllarında yayımlanan Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliklerini kıyaslayacak olursak her iki yönetmelikte de müdürlük görevine ilk kez görevlendirileceklerde; ayrı ayrı veya toplamda en az bir yıl asaleten yönetici olarak görev yapmış olmak şart olarak konmuştur. 2018 yönetmeliğinde müdürlüğe ilk kez atanma koşulu olarak kurum türleri bazında branş önceliği (artı 5 puan) bulunurken 2021 yönetmeliğinde branş şartı olarak düzenlenmiştir. Dilşat ve Ağıt (2021); müdürlüklere ilk kez görevlendirmelere branş şartı açısından, yönetmeliklerde alan uzmanı olma ile öğretim liderliği açısından bir değişikliğin gözlemlendiğini belirtmektedir.

2018 ve 2021 yönetmelikleri (RG, 2018; RG, 2021) yazılı sınav açısından değerlendirilirse; 2018 yönetmeliğinde de 2021 yönetmeliğinde de yazılı sınav zorunluluğunun bulunduğu görülmektedir. ÖSYM tarafından yapılan sınavdan asgari 60 puan alanlar başarılı sayılmaktadır. 2017 yönetmeliğinde yazılı sınavın yapılmamasının ardından 2018 yönetmeliğinde bu anlayıştan vazgeçilerek yazılı sınava ek olarak sözlü sınavdan da asgari 60 puan şartının arandığı bir hibrit model uygulaması planlanmıştır. Bu anlayışın 2021 yönetmeliğinde de değişmediği gözlenmektedir. Yazılı sınav uygulamalarının yeniden yönetmelik kapsamlarına dâhil edilmesini yönetici atamalarında liyakat beklentilerinin gün geçtikçe daha hâkim bir anlayış şekline gelmesi olarak değerlendirmek de mümkündür.

2021 yönetmeliğinin (RG, 2021) en önemli gelişmesi olarak müdürlüğe ilk kez görevlendirilecekler için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından eğitim yönetimi alanında bir program düzenlenmesi ve bu programda başarılı olanlara verilecek “Eğitim Yönetimi Sertifikası” alma şartının getirilmiş olması gösterilebilir. Dilşat ve Ağıt (2021) bu durumu eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri ve becerileri ile ilgili olarak yetiştirilmelerine gereksinim duyulması olarak yorumlamaktadır. Eğitim yönetimi dalında lisansüstü eğitim almış olanların muaf sayılmaması, eğitim

yönetimi sertifikalarının geçerlilik sürelerinin sadece 8 yıl olarak belirlenmiş olması gibi uygulamaların liyakate zarar verdiği ile ilgili kamuoyundan tepkiler aldığını belirtmektedir. Eğitim Yönetimi Sertifika Programı ile ilgili uygulama esaslarının verildiği 14. Madde başta olmak üzere yönetmeliğin pek çok maddesiyle ilgili sendikalar tarafından iptal davalarının açıldığı görülmektedir (Eğitim-Bir-Sen [EBS], 2021; Eğitim-Sen, 2021).

Son olarak 1 Mart 2024 tarihinde yönetici görevlendirme yönetmeliğinde (RG, 2024) değişiklik yapan MEB, bu son değişiklik ile önce aktif görevde olan okul yöneticilerinin görevlendirmelerini ardından ilk defa görevlendirilecek okul yöneticilerinin görevlendirmelerini ve son olarak da bu yönetmelikle yenilenen bir durum olarak daha önce yöneticilik görevi yapmış fakat yöneticilik görevinden ayrılarak öğretmenliğe dönen eski yöneticilerin “yöneticilikten ayrılanların yeniden görevlendirmesi” kapsamında görevlendirmelerinin yapılacağını ifade etmektedir. Yöneticilik görevinden ayrılıp öğretmenliğe devam edenlere ilk defa görevlendirilecekler kapsamında da başvuru hakkı tanınmıştır. Bu son yönetmelikle iller arası isteğe bağlı yer değiştirme durumunda 1 yıl bekleme zorunluluğu kaldırılmış bu süre geçmeden de yeniden yönetici olarak görevlendirilmelerine imkân yaratılmıştır. Müdürlüğe yapılacak görevlendirmelerde anaokullarına müdür olabilmek için okul öncesi, ilkokullara müdür olabilmek için sınıf öğretmeni ve imam hatip ortaokullarına müdür olabilmek için ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen olma zorunluluğu getirilmiştir. İmam hatip ortaokullarında bu okullardaki meslek derslerinden birinin öğretmeni olmanın imam hatip liselerinde ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri arasından birinin müdür olarak görevlendirilebilmesinin de önü açılmış oldu.

2024 yılında değişen yönetmelik (RG, 2024) maddelerinde yönetici adaylarının eğitim geçmişleri ile ilgili de düzenlemeler yapılmıştır. İkinci bir lisans mezuniyeti bulunanlara verilen 4 puan kaldırılmış, sanatta yeterlik programına 8 puan verilmiştir. Kendi alanlarında veya eğitim yönetimi alanında yapılan doktora eğitimleri için verilen puanlar 8 puana düşürülmüş, aynı kapsamdaki tezli yüksek lisans eğitimleri için verilen puan 4’e ve yine aynı kapsamdaki tezsiz yüksek lisans için verilen puan ise 2’ye düşürülmüştür. Burada dikkat çeken bir diğer husus ikinci lisans eğitimine

verilen puanın tamamen kaldırılması ve lisansüstü eğitimlere verilen puanların düşürülmesinin yanında alan dışı lisansüstü eğitime hiç puan verilmeyiştir. 2024 yönetmeliğinin yöneticilerin bireysel olarak kendini geliştirme çabalarına olumsuz bir dokunuş olan bu değişiklikler göze çarpmaktadır. Özellikle TEDMEM (2023) raporu Türkiye’deki yükseköğretim mezunlarının büyük çoğunluğunun lisans ve ön lisans mezunu olanlardan oluştuğunu ve Türkiye’de lisansüstü eğitim alanların OECD ülkelerinin ortalamasından çok daha gerilerde kaldığını göstermektedir. Bu anlamda Türkiye’de işgücü verimini artırarak mesleki uzmanlık sağlamak amacıyla büyük önem arz eden lisansüstü eğitimin desteklenmesinin gerektiği ifade edilmektedir. Raporlar lisansüstü eğitime verilen önemin artırılmasının üzerine önemle eğilirken yönetici görevlendirme yönetmeliğinde gidilen değişikliklerden birinin bu alandaki puanların düşürülmesi olması oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca ödüllerde bir değişiklik yapılmazken cezalar sebebiyle düşürülen puanlar da kaldırılmıştır. Değerlendirmenin yapıldığı yıldan itibaren 4 yıl öncesine kadar olan ödül ve cezaların değerlendirilmeye alınmasındaki 4 yıllık kısıtlama da kaldırılmıştır. 2024 Yönetmeliği (RG, 2024) ile yapılan değişikliklerde eksik kalan ya da herhangi bir hak kaybına neden olabilecek düzenlemelerin sendikalarca yargıya taşınması beklenmektedir.

1.1.2.4. Keyfilik Dönemi (2007, 2008, 2014 ve 2017 Yılları)

2007, 2008, 2014 ve 2017 yıllarında yayınlanan yönetmeliklerde (RG, 2007; RG, 2008; MEB, 2014; RG, 2017) sınav şartının ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Bu dönemlerde atamalar teklif usulünce yapıldığı için keyfilik dönemi olarak adlandırılmıştır (Balcı, 2008). Mevzuatlarda yer alan maddeler olmasına rağmen uygulama yapılırken bu maddelerin göz ardı edildiği ve keyfi davranıldığı ve bu yapılan uygulamaların da tartışmaların zeminini hazırladığı gibi Türkiye’de eğitim yönetiminde uygulanan merkeziyetçi ve aşırı müdahaleci modeller sebebiyle yönetimde görevli kişiler tek bir kişinin fikriyle atanıp yine aynı biçimde görevden alınabilmişlerdir (Baloğlu, 1990; akt. Çelikkol, 2010). Bu dönemde eğitim yöneticiliğinin atama usulüyle yapıldığı dönemin sona erdiği görevlendirme döneminin başladığı

söylenebilir. Son olarak 2021 yönetmeliğinde lisansüstü eğitime ve eğitim yöneticiliği sertifika programına muafiyet sağlanmaması, sertifika süresinin 8 yılla sınırlanması gibi kazanılmış hakların ihlali ve değerlendirme formlarında tüm adayların kendi iradeleri dışında gerçekleşen faaliyetlerin puanlanması, teşekkür, takdir ve aylıkla ödüllendirmelerin puanlama dışı bırakılması gibi keyfi uygulamalar da göze çarpmaktadır. Aşağıda yazılı sınav şartı olmaksızın keyfi atamaların yapıldığı yönetmeliklere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yazılı Sınav Yapılmayan Yönetmelikler

Yönetmelik Tarihi	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Değerlendirme Sınavı
13.04.2007	-	-	-
24.04.2008	-	-	√
10.06.2014	-	√	√
22.04.2017	-	√	√

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB, 2024a) elde edilen verilerle oluşturulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi; 2007 yılında yazılı, sözlü ve değerlendirme sınavlarından hiçbirisi yapılmamış olup 2008 yılında ise yazılı ve sözlü sınavlar yapılmayıp yalnızca değerlendirme sınavı yapılmıştır. 2014 ve 2017 yıllarında ise yazılı sınav uygulanmadığı halde sözlü sınav ve değerlendirme sınavının yapıldığı görülmektedir.

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 den günümüze kadar geçen 101 yıl boyunca toplam 65 farklı isim Milli Eğitim Bakanlığı yapmıştır (MEB, 2024b). Bu isimlerden bazıları henüz göreve geldiğini idrak edemeden görevden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Bakanlık koltuğunda yaşanan benzer gelişmeler taşra örgütlerinde ve okullarda da görülmüştür. Üst kademelerde görülen değişiklikler genellikle daha alt düzeydeki görevlilerin de değişmesine ya da pasif görevlere alınmalarına sebep olmuştur. Merkez teşkilatı kademelerinin görevleri, yetki ve sorumlulukları yeterince açık bir biçimde tanımlanamadığı için Bakanlık çapında etkili bir örgüt yapısı oluşturulamamıştır (Baloğlu, 1990; akt. Çelikkol, 2010). 2018 yılında yayınlanan yönetmelikte (RG, 2018) yazılı sınav uygulaması yer alsaydı

müdür başyardımcılığı kadrosuna atama koşullarını açıklamayarak keyfi bir uygulama şeklinde bu kadroya görevlendirmeler yapılmadığı görülmektedir. Yine aynı yönetmelikte yer alan keyfi uygulamalardan bir diğeri ise, müdür olarak atanacaklarda aranacak şartlardır. Buna göre kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak en az bir yıl görev yapmış olmak şartı aranırken müdürlük, bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapanlarda ise süre şartı aranmadığı görülmektedir. Bu durum bakanlıkta ya da müdürlükte şube müdürlüğü veya daha üst kadrolarında bir gün dahi olsa görev yapmış olanların müdür olarak görevlendirilebileceği anlamına gelmektedir. Müdürlük için daha önce yöneticilik yapmış olma şartının arandığı düşünülürse bu kadar az süre yöneticilik görevinde bulunmuş olmanın yarar getirmeyeceği ve bu uygulamanın keyfi uygulamaların önünü açacağı da aşikârdır.

Oyman ve Turan'ın (2014) yaptığı araştırma sonucuna göre; göreve yeni başlamış okul yöneticilerinin herhangi bir hazırlık programı uygulanmadan yalnızca sınavlarda gerekli şart olarak uygulanan yazılı, sözlü ve değerlendirme formlarından alınan puanlar neticesinde yapılan görevlendirmeler neticesinde görevlerine başladıklarında, kendilerini görevlerini başarıyla yürütebilmeleri için gerekli mesleki yeterliklere sahip hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Çalışma okul yöneticilerinin bu açığı kapatmak için bireysel uğraşlar göstererek sürdürmeye çalıştıkları mesleki gelişim çalışmaları (eğitim yönetiminde lisansüstü eğitim) sırasında da pek çok zorlukla karşılaştığını bu sebeple de eğitim lideri gibi hissetmediklerini de ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonucuna göre; okul yöneticilerinin yönetmeliklerde yayımlanmış atama kriterlerinde de söylendiği gibi mevzuatları iyi bilen bir yönetici ve başarılı bir okulun eğitim lideri olarak sistemde yer bulabilmesi için özenle hazırlanmış bir yönetici yetiştirme programına ihtiyaçlarının olduğu belirtilmektedir.

1.2. Milli Eğitim Şûralarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Türkiye’de eğitimin paydaşlarından biri de Milli Eğitim Şûralarıdır. Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliği’nin 5. maddesinde Şûra; “Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk milli eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini

yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır.” olarak tanımlanmaktadır (RG, 1995). Şûralar; Türkiye’de eğitime ilişkin bütün konuların alanda yer alan akademik ve bürokratik yetkili kişilerle ve eğitimin paydaşlarıyla görüşülüp tartışıldığı önemli toplantılardır (Merey ve Kaymakçı, 2018). İlki 1939 yılında ve sonuncusu da 2021 yılında olmak üzere toplamda 20 kez toplanan Milli Eğitim Şûralarında eğitim konusunda kritik pek çok tavsiye karar bulunmaktadır. Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların tümünün eğitim sistemi ile ilgili olması bize göstermektedir ki şûralar eğitim yönetimi alanı ile doğrudan bağlantılıdır. Fakat toplanan tüm şûraların kararları gözden geçirildiğinde eğitim yönetiminin alt dalları olan okul yönetimi ve bu kapsamda da okul yöneticileri ile ilgili kararlar kısıtlı olmakla birlikte okul yöneticilerinin yetiştirilmesi meselesinin ancak 10. Milli Eğitim Şûrasından itibaren ele alındığı görülmektedir (Can, 2020a).

Tablo 2. Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticiliği İle İlgili Konuların Yer Aldığı Şûralar

Konu Başlıkları	Yer Aldığı Milli Eğitim Şûraları
Eğitim Yönetimi	Tüm Şûralar
Okul Yönetimi	3,5,7,8,9,10,11,14,15,16,17,18,19,20
Okul Yöneticiliği	10,11,12,14,15,16,18,19,20

Kaynak: Can (2020a) ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB, 2022c) elde edilen verilerle oluşturulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde Eğitim Yönetimi başlığının toplanan tüm şûralarda ele alındığı görülmektedir. Fakat eğitim yönetiminin alt dallarından biri olan okul yönetimi konusunun ilk olarak 3. Şûrada ele alınmaya başlanarak 14 milli eğitim şûrasında tartışıldığı görülmektedir. Bunun yanında okul yönetimi işinin gerçekleştircileri olan okul yöneticileri konusunun ise ancak 10. Şûradan itibaren sonraki yıllardaki 9 şûrada konuşulduğu görülmektedir.

Eğitim ve okul yöneticilerine ilişkin 1946 yılında toplanmış olan 3. Şûrada Öğretmen Üniversitesi kurulmasının tavsiye edildiği, 1949 yılında toplanmış olan 4. Milli Eğitim Şûrasında ise ortaokul ve lise öğretmenliğinin

kariyer olarak belirlenmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden bahsedildiği görülmektedir. 1950’li yılların sonu ile 1960’lı yılların başlarında toplanan komisyonlarda ve 7. Milli Eğitim Şûrasında Yüksek Öğretmen Okullarının Eğitim Fakülteleri olarak; Eğitim Enstitülerinin de Eğitim Akademileri olarak akademik yapıya dönüştürülmek istenildiği görülmektedir (Serçin, 2019).

1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şûrasına kadar genel olarak eğitim sisteminin kurulması, mevzuat ve eğitim örgütlerinin yapısı ile ilgili kararlar alındığı görülmektedir (Can, 2020a). Eğitim yönetimiyle ilgili kararların ilk kez 1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şûrasında “Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi” ifadesiyle geçtiği görülmektedir (MEB, 2022d). Bu kararlar eğitim sisteminde görevli personelle beraber okul yöneticilerinin de eğitim alarak mesleki gelişimlerinin sağlanması için önerilerde bulunulmuştur (Kandemir, 2022). Can (2020a) eğitim yönetimi ile ilgili konuların şûranın ana gündemi olarak görüşüldüğü ilk şûralardan olan 10. Şûrada eğitim sisteminin işlevsel şekilde örgütlenmesi ve ayrıca okulların ana yönetim seviyesi biçiminde ele alınması kararının alındığını belirtmektedir. Bir sonraki yıl toplanan 11. Milli Eğitim Şûrasında hizmet içi eğitimin ayrı bir başlıkta ele alındığı ve yönetici eğitimi meselesinin çok ayrıntılı biçimde ele alındığı görülmektedir. Eğitim yöneticileri uzman olarak görülerek “Farklı kurum ve kademedeki en etkili eğitim öğretim ortamlarını gerçekleştirerek eğitimin hedeflerine ulaşma yolunda eğitimin tüm paydaşlarına rehberlik edecek teori ve uygulama uzmanları” şeklinde tanımlanmıştır. Eğitim yöneticisi olmak için yüksek lisans eğitiminin gerektiği, eğitim yöneticilerinin yetiştirmelerinin önemsenmesi gerektiği, etkili okul ortamlarının oluşturulabilmesi için okul yöneticilerinin niteliklerinin artırılması gerektiği, eğitimleri sırasında almaları gereken derslerin niteliği, okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması sürecinde yönetmeliklerde objektif kurallara yer verilmesi gerektiği gibi kararlara yer verildiği görülmektedir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 1982). Kandemir (2022) 11. Milli Eğitim Şûrasında geçen, eğitim yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi almaları ve bu eğitim sırasında eğitim yönetimi ile ilgili

dersler almaları konusunun günümüzde de hâlâ tartışıldığı halde geçen 40 yıllık süreçte tam anlamıyla çözüme kavuşturulmadığını belirtmektedir. Can (2020a) 1982 yılında toplanan 11. Şûrada eğitim uzmanlarının eğitimi konusunda ilk kez eğitim yöneticilerinin tanımının yapıldığını, eğitim yöneticilerinin yeterlikleri ve onların eğitimleri başlıklarının ele alındığını belirtmektedir.

12. ve 13. Milli Eğitim şûralarında okul yöneticiliği konusunda karar alınmadığı görülmektedir (TTKB, 1988; 1990). Can (2020a) 12. Şûrada Türk Eğitim Sisteminin yapısı ve eğitim finansmanı konuları görüşüldüğü halde okul yönetimi ve okul yöneticileriyle ilgili kararların bu şûrada bulunmadığını, 1990 yılında toplanmış olan 13. Şûrada yaygın eğitimde yatırım ve eğitimin finansmanı konularının karara bağlandığını belirtmektedir. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliğinin kavram olarak en kapsamlı şekilde şûranın gündemine alınması ve bu konunun eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biri olarak ele alındığı ilk şûra olması bakımından 14. Milli Eğitim Şûrası önemlidir. Bu Şûrada eğitim yöneticiliği konusunda uzmanlaşma, yetkilerinin artırılması ve yöneticilerin üniversitelerle ortaklaşa çalışmalar içinde yetiştirilmesi hakkında tartışmalar yapılmıştır (TTKB, 1993). Türkiye’de okul yöneticisi olarak görevlendirilmeye ilgili mevcut kanunlarda ve yönetmeliklerde konuyla ilgili herhangi bir eğitimden geçmiş olmak gibi bir yasal zorunluluk getirilmediği görülmektedir. 14.Şûranın hazırlık dokümanında (1993: 42) “Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmek gerekli ve yeterlidir” denilirken şûrada tavsiye niteliğinde; eğitim fakültelerinden “Eğitim Yönetimi ve Planlaması” bölümünü bitiren adayların yönetici atamalarında öncelikli olarak tercih edilmeleri kararı alınmıştır (Cemaloğlu, 2005). Can (2020a) 14. Şûrada eğitim reformunun eğitim yönetimi ile ilgili kısmının işlendiğini; eğitim yöneticiliği konusunda uzmanlaşma ve yöneticilerin eğitimi ve sorumlulukları ile ilgili kararların alındığını belirtmektedir.

1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şûrasında da eğitim yönetimiyle ilgili önemli tavsiye kararların alındığı görülmektedir. Fakat asıl dikkat çekici nokta; eğitim yöneticilerinin atamaları yapılırken liyakat, kariyer ve başarının gözetilmesi ifade edilerek kariyer ve liyakat kavramlarına dikkat çekilmiş

olmasıdır (TTKB, 1996). Kandemir (2022) konuyla ilgili olarak; alınan bu kararların eğitim ve yönetim açısından bakıldığında, kariyer ve liyakat sahibi yöneticiler sayesinde eğitim sisteminin gelişerek öğretmenlerin ve öğrencilerin başarı oranına olumlu katkı sağlayacağını belirtmektedir. 15. Milli Eğitim Şûrasında alınan diğer bir önemli karar ise eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek haline getirilmesidir. Bu karar eğitim yönetimini bilim dalı olarak ortaya koyması bakımından önemlidir. Ancak Kandemir'in (2022) belirttiği gibi günümüzde hâlâ eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesi konusunun tartışılması, istenilen seviyede bir gelişme kaydedilemediği biçiminde açıklanabilir. Bu şûrada Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma fikriyle, 10. Şûradaki ademi-merkeziyetçi beklentiler desteklenmiştir. On beş yıl öncesindeki kadar radikal kararlar alınmamış olsa bile yeniden tartışılmaya başlanması ve yerel yönetimlere yetki devrinin gündeme gelmesi gerçekten önemli bir gelişme olarak görülmektedir (Bulut Boz ve Karataş, 2020). Can (2020a) 15. Milli Eğitim Şûrası ile ilgili eğitim yönetimi konusunun bir bilim dalı olarak değerlendirilmesinin gerekliliği, eğitim ve okul yöneticilerinin özlük hakları, yetkileri ve sorumlu oldukları alanlar ve yetiştirilmeleri konularının öneminden bahsedildiğini, eğitim finansmanı ve yönetime katılım konularında kararlar alındığını belirtmektedir.

Can'ın (2020a) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; 14. ve 15. Millî Eğitim Şûralarında, yöneticilerin eğitimi, mesleki gelişimleri, uzmanlıkları, yetkileri ve sorumlulukları, özlük hakları ile atama, seçme ve yetiştirilmeleri ile ilgili tavsiye niteliğinde kararlar alındığı görülmektedir. Millî Eğitim Şûralarında okul yöneticilerine ilişkin kararlara bakılacak olursa, okul yöneticilerinin seçilmesinde ve atanmasında liyakate dayalı nesnel şartların hedeflenmesi, yetki ve sorumluluklarının dengelenmesi, hesap verebilirlik anlayışı çerçevesinde ödül ve ceza sistemlerinin düzenlenmesi, yeterli düzeyde yönlendirme zihniyeti kazandırılması ve yetiştirilmeleri konusunun önemsenmesi gibi kararlar yer almıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin yeterliklerini artırmak için kariyer gelişimlerinin sağlanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin planlanmasında ihtiyaçların gözetilmesi,

uzmanlaşma, kademeli ilerleme ve yükselmenin temel alınması ile ilgili tavsiye kararları alınmıştır.

16. Milli Eğitim Şûrası 1999 yılında toplanarak eğitim yönetimi ve yönetici seçme sürecine ilişkin tavsiye kararlar almıştır. Eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeleri, özlük haklarının iyileştirilmesi, objektif biçimde değerlendirilmeleri ve de eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaları gibi öneriler yer almaktadır (TTKB, 1999). Şûrada alınan önemli kararlardan birinin de eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin üniversitelerle ve diğer kuruluşlarla ortak hareket ederek, işbirliği içinde planlanması ve bunun sürekliliğinin sağlanması olduğu görülmektedir. Alınan bu kararlar, okul müdürlerinin niteliklerinin artırılmasına yönelik etkileri bakımından değerlendirildiğinde önemli görülmektedir (Kandemir, 2022). Can (2020a) ise 16. Şûrada özellikle mesleki ve teknik eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi yanında mesleki eğitimin finansmanı, yöneticilerin özlük hakları ile ilgili kararların alındığını belirtmektedir.

2006 yılında toplanan 17. Milli Eğitim Şûrasına bakacak olursak eğitim yönetimi konusuna dair pek fazla karar alınmadığı anlaşılmaktadır. Bu şûrada konuya ilişkin alınan en önemli karar; yönetimdeki kademelere göre iş analizinin yapıldığı ve buna bağlı olarak da yöneticilerin yeterliklerinin belirlenmesidir (TTKB, 2006). Kandemir (2022); son dönem şûraların içinde karar sayısı bakımından az, fakat yöneticilerin yeterliklerine vurgu yapması bakımından önemli bir şûra olduğunu belirtmektedir. Can (2020a) yönetim basamaklarına riayet edilen iş analizine uygun yöneticilerin yeterliklerinin belirlenmesi gerektiği eğitim politikaları planlanırken kurumlar arası koordinasyona gereksinim duyulduğunu belirtmektedir.

İki binli yılların ikinci şûrası olan 18. Şûrada eğitim yöneticiliği ile ilgili olarak; okul kültürü, etik liderlik, bilişim, pozitif ayrımcılık, kültürel liderlik, değerler, verimlilik gibi kavramlardan bahsedilmesi eğitim yöneticiliğine dair bir literatürün oluştuğuna işaret etmesi bakımından önemli görülmektedir (Bulut Boz ve Karataş, 2020). Ayrıca Kandemir' in (2022) belirttiği gibi 2010 yılında 18. kez toplanan şûrada o zamana kadar eğitim yönetimiyle ilgili alınmış olan kararlardan farklı pek çok kararın alındığı da görülmektedir.

Bunlardan bazıları da okul müdürlerine kendi takımlarını oluşturabilmelerini sağlamak için müdür yardımcılarını seçmelerine izin verilmesi, çok kültürlülüğe ilişkin yeterlikler kazandırılması, mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için 5 yılda bir hizmet içi eğitime alınmalarıdır. Ayrıca 657 sayılı Devlet Memurluğu Kanunu'nda değişiklik yapılmasına yönelik karar alınması da diğer bir önemli noktadır (Bulut Boz ve Karataş, 2020). Can (2020a) 18. Milli Eğitim Şûrası ile ilgili okul liderliği, okulların fiziki mekânlarının tasarımları, okul iklim ve kültürü, okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi, ataması, yönetim biçimi ve hesap verebilirlik ile ilgili tavsiye kararların alındığını belirtmektedir.

2014 yılında 19. kez toplanan Milli Eğitim Şûrası bu kez “Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması” başlığıyla konuya dair çok önemli kararların alındığı bir şûra olması bakımından önemlidir. Eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yeniden görevlendirilmeleri ile ilgili standartların belirlenmesi konularının üzerinde önemle durulduğu ve okul yöneticiliğine ilişkin 5 başlık altında 39 karar alındığı görülmektedir (TTKB, 2014). Can (2020a) 19. Milli Eğitim Şûrasında eğitim yöneticilerinin kalitelerinin artırılmasının gündeme alındığını, bunun yanında okul güvenliği ve eğitim yöneticilerini seçme, yetiştirme ve atama konularında kararlar alındığını ve bunun yanında 18. ve 19. Şûralarda alınan eğitim yöneticiliği ile ilgili tavsiye niteliğindeki kararların birbirleriyle benzediğinin görüldüğünü belirtmektedir. TEDMEM (2014) raporlarına göre de bu durum; şûraların yapısının fonksiyonel olmadığı biçiminde yorumlanmaktadır.

Son olarak 2021 yılında 7 yıl aradan sonra 20. kez toplanan Milli Eğitim Şûrasında da eğitim yönetimi ve yöneticiliğine ilişkin kararlar alınmıştır. Fakat öncesinde toplanan 16, 18 ve 19. Şûralarda alınan kararlarla kıyaslayınca eğitim yönetimine ilişkin kararların kısıtlı kaldığı gözlemlenmektedir (Kandemir, 2022). 20. Şûrada okul müdürlerinin seçilmesinden yetiştirilmesine atanmasına, yetkilerinden sorumluluklarına, mesleki gelişimlerine kadar pek çok konu önceki Milli Eğitim Şûralarında da olduğu gibi güncelliğini korumuştur. Ancak alınan kararlara ayrıntılı olarak bakıldığında 20. Milli Eğitim Şûrasında okul yöneticiliğini dolaylı da olsa güçlendirecek 10, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak

7 ve okul yöneticiliğinin profesyonel meslek olarak algılanmasına yönelik 9 adet olmak üzere toplam 26 kararın okul yöneticiliği ile ilgili olduğu görülmektedir. Fakat bu şûrada alınan kararlarının aslında hepsi dolaylı da olsa okul müdürlüğünü ilgilendirmektedir (Karataş ve Oğuz Coşkun, 2021).

Bu şûradaki en önemli karar eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak ele alınması gerektiğidir. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik yeterliklerine yapılan vurgu; yöneticilerin liderlik özellikleri kazanmalarına fırsat yaratılması ve bunun da okul yöneticilerinin eğitilmesi konusunun düşünülmesini sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

23 Mart 2024 tarihli resmi gazetede 2796 sayıyla yayımlanan “Milli Eğitim Şûra Yönergesi” (TTKB, 2024) ile “Milli Eğitim Şûra Yönetmeliği” nin yürürlükten kaldırılması şûraların bundan sonra toplanmayacağıyla ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklama ile çalışmaların bundan sonra yayımlanan yönerge doğrultusunda yürütüleceği; öğretmen ve yönetici yetiştirme ve mesleki gelişimde dönüşüm, dijital vatandaşlık, teknoloji kullanımı ve etik, eğitimde yapay zekâ gibi pek çok konunun istişaresi amacıyla 21. kez toplanması planlanan şûra için teknik ön çalışmaların tamamlandığı duyurulmuştur (Ankhaber, 2024).

Şûralarda alınan kararlar Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri başta olmak üzere yetkili olan diğer kurumlar tarafından uygulanamadığı için tavsiye niteliğinde kalmıştır (Merey ve Kaymakcı, 2018). Benzer şekilde Bulut Boz ve Karataş da (2020) şûraların bazı kararlarının uygulandığı bazılarının ise tavsiye niteliğinde kaldığı halde eğitim sistemimiz için önemi tartışılmaz bir danışma kurulu olduğunu belirtmektedir.

1.3. Ulusal ve Uluslararası Raporlarda Eğitim Yöneticilerinin Durumu

Milli Eğitim Bakanlığı’nın atama yönetmelikleri (MEB, 2024a) incelendiğinde eğitim yöneticisi atama ve yetiştirme çalışmalarının cumhuriyetin kurulduğu yıllardan günümüze kadar geçen süre zarfında pek çok kez değişime uğradığını görmek mümkündür. Eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili olarak günümüze kadar geçen süreçte pek çok kez yenileme yapıldığı ve düzenlemeye gidildiği

görülmektedir. Yapılan bu kadar fazla değişim ve düzenlemenin, eğitim sistemine dair üzerinde en çok tartışılan konulardan birinin yönetici atama süreci olmasına neden olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Ayrıca Türkiye’de eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme, atama, yer değiştirme ve yükselmeleri sürecinde Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar henüz net şartların belirlenmediği ve konuya standartlar konulmadığı söylenebilir (MEB, 2024a). Pattabanoğlu (2019) benzer şekilde Türkiye’de okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesinde tarafsız, toplumun her kesimi tarafından kabul gören ve önemlisi demokratik bir standardın sağlanamadığını belirtmektedir.

TALİS 2018 raporuna bakıldığında Türkiye; OECD Ortalaması, PİSA En İyi Avrupa ve PİSA En İyi Asya karşılaştırma gruplarının içinde lisans mezunu okul müdürü ortalamasında hem 2008 hem de 2018 de tüm karşılaştırma gruplarından daha fazla yüzdelik orana sahiptir. Bunun yanında aynı karşılaştırma gruplarının içinde yüksek lisans ve doktora yapmış okul müdürü ortalaması ise en düşük orana sahiptir. 2008 ve 2018 yılları incelendiğinde Türkiye’de yüksek lisans mezun oranlarında ciddi bir artış görölse bile bu durum karşılaştırma gruplarının içinde en düşük orana sahip olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (MEB, 2018). Lisansüstü eğitimin bireyin mesleki gelişiminde ne kadar önemli yer tuttuğu ve Türkiye’de okul yönetimi konusunu kapsayan derslerin de lisans yıllarında verildiği göz önünde bulundurulursa okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimden yararlanmalarının önemi de ortaya çıkacaktır.

TALİS 2018 raporunda yine aynı karşılaştırma gruplarıyla Türkiye’deki okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce “okul yönetimi veya müdürlük eğitim programı ya da kursu” gibi herhangi bir eğitime katılma durumları kıyaslandığında Türkiye’nin diğer gruplar içinde en düşük yüzdeye sahip olduğu görölmektedir. Bu tür bir eğitime göreve başladıktan sonra katılım durumlarını gösteren grafikte Türkiye en fazla orana sahiptir. Bu durumda Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi gerçekleştirme durumları kendi içinde kıyaslandığında daha çok iş başında eğitimle mesleki gelişimlerinin desteklendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Okul yöneticilerinin göreve başlamadan önce ya da atama

sonrası/hizmet içi yöneticilik becerilerini geliştirmek üzere herhangi bir kursa hiç katılmadığını söyleyenlerin oranlarına bakıldığında (MEB, 2018) Türkiye'nin diğer gruplarla arasında çok ciddi bir fark olduğu görülmektedir. Türkiye'de hiç eğitim almadığını söyleyen okul müdürlerinin oranı diğer tüm gruplardan oran olarak çok fazladır (MEB, 2018).

TALIS 2018 raporunda mesleki gelişim ağlarına katılmanın yenilikçi bir gelişim türü olarak dikkat çektiği görülmektedir (MEB, 2018). Bu tür mesleki gelişim çeşitlerinin yayılması, öğretmenlerin tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri bir dayanışma ortamı yaratabilir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2019). Öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaştıkları mesleki ağın benzeri bir paylaşım platformunun okul müdürlerinin dayanışması amacıyla kullanılmasının yararlı olacağı göz önünde bulundurulabilir.

ERG (2021) Raporunda dünyada yaşanan ekonomik krizler ya da sağlıkla ilgili pandemi gibi olağanüstü durumların sistemleri de olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda bir sistem olarak eğitimin de bu krizlerden etkilenmesi gayet doğal bir süreçtir. Fakat ilerleyen zamanlarda daha pek çok krizin beklendiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim sisteminin kriz anlarının zararlarını en aza indirmek ve asıl önemlisi sonradan oluşabilecek krizleri önlemek için gerekli tedbirlerin alınmasını sağlamak amacıyla değişip dönüşmesinin önemi yadsınamaz. Bu amaçla ERG (2021) raporunda eğitimin gerçekleştiği mekânların - fiziki ya da sanal olsun - krizlere dayanıklı hale getirilmesi gerektiği gibi eğitimin içeriği konusuna da el atmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Burada içerikten kasıt yalnızca öğretim programı ya da derslerde kullanılan eğitim materyalleri olmayıp uygulama metotları ve eğitimin hedeflerinin de dâhil edilmesi ve eğitimin tüm paydaşlarının da katılımının sağlanmasının önemine dikkat çekilmektedir. Bu anlamda Güleç (2020) okullarda beklenen bu değişim ve uyum çalışmalarını gerçekleştirecek paydaşlardan biri olan okul müdürlerinin de sürece uyum göstermeleri amacıyla eğitimlerden geçirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca atamalarda uygulamalarda yüksek lisans mezunu adayların tercih edilmiyor olmasının bir dezavantaj olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bunun yerine okul müdürlerini seçerken eğitim alanlarından

birinde lisansüstü eğitim almış olanları tercih etmeyi ya da mevcut okul müdürlerinin lisansüstü eğitime teşvik edilmelerini önermektedir.

OECD Eğitim Bölümü Direktörü, PISA ve TIMSS gibi küresel değerlendirme sistemlerinin kurucusu ve yürütücüsü olan Andreas Schleicher, eğitimleriyle dünyaya örnek olabilecek başarılı ülkelerdeki uygulamaları anlattığı TEDx konuşmasında (Ted, 2012); bu ülkelerin sahip oldukları başarıyı yakalamak için kültürlerini değiştirmek ya da sistemlerinde atanmış, çalışan öğretmenlerini işten çıkarmak zorunda kalmadıklarını belirtmektedir. Bunun yerine eğitim felsefelerini ve politikalarını değiştirdiklerini söylemektedir. Ayrıca eğitimin kalitesini artırmak amacıyla tüm okullarda ya da bölgelerde yaptıkları uygulamalarla aradaki kalite farkını yok ettiklerini ve böylece her okulun başarısını artırdığını belirtmektedir. Aynı zamanda fırsat eşitliğini baz alarak her çocuğa eşit davranan bu ülkelerin ayırım gözetmeksizin herkesin başarabileceğine inandıklarını ve sahada uygulama olarak en başarılı olan okul müdürlerini en zorlu koşullara sahip okullarda görevlendirdiklerini ifade etmektedir. EBS (2019) raporlarında açıklamalara paralel olarak okulların sahip olduğu farklı koşulların, okul liderliği ve politika yaklaşımlarında da farklılıklar göstermesine sebep olabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda Türkiye’deki eğitim yöneticiliği uygulamaları ile Batı’daki uygulamaların farklılıklar arz ettiğini, bugün hâlâ Türkiye’de okul yöneticiliği kavramı gelişmiş ülkelerde tercih edilen okul liderliği kavramının yerine tercih edildiğini ifade edilmektedir. Bu sebeple değişimin başlaması için bugünkü uygulamaların sorgulanması gerektiğinin de altı çizilmektedir.

TEDMEM (2018) raporları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görevlendirmelerine ilişkin yapılan uygulamalarda yazılı ve sözlü sınavlar bağlamında objektifliğin ve adaletin sağlanması ile ilgili kuşkulardan bahsedilmektedir. Okullarda yönetim ve denetimin etkililiğini sağlamak için ise “ Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması tavsiye edilmektedir.

TEDMEM (2019) raporlarında okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri, atamaları ve yapılan görevlendirmeler ile ilgili olarak liyakatin gözetilmediği belirtilmektedir. Okul yöneticilerini seçerken sınav şartının pek çok kez getirildiği pek çok kez bu şartın kaldırılıp daha sonraları yeniden getirildiği

ifade edilmektedir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak tanımlanmadığı gibi geçici bir görevlendirme işi olduğu fakat bunun değiştirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir. TEDMEM' in (2019) raporları ile ilgili olarak benzer biçimde Can (2019) okul yöneticilerinin atanmaları için mesleki olarak gereken yeterliklerin belirlenerek bu yeterliklere sahip olabilmeleri için onlara hizmet öncesinde ve hizmet içinde mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi, yönetici seçme atama sistemlerinde tarafsız ve adaletli bir mekanizma oluşturulması gerektiğinin belirtildiğini ifade etmektedir. Can (2019) okul yöneticiliğine görevlendirmelerde “İlk kez” ve “Yeniden” görevlendirme olarak yapılan ayrımın olumlu değerlendirildiğini; fakat ilk kez görevlendirilecekler için uygulanan sınavın daha önce belirlenen sınırlılıkları bakımından değerlendirildiğinde değişim gözlenmediğini belirtmektedir. Ayrıca yazılı sınav için oluşturulan komisyonun görevleri ve düzenlenme biçiminin de eskilere ek olarak yeni kısıtlamalar getirdiğini ifade etmektedir. TEDMEM' in (2019) raporlarında okul müdürlerinin seçilmesi için oluşturulan sözlü sınav komisyonlarında liyakate, etik kurallara ve hukuka aykırı oluşabilecek bir mekanizma sağlanmasına olan ihtiyaçtan bahsedilmektedir. Aynı raporda 2014 yılından 2019 yılına kadar yönetici atama yönetmeliklerinin bazılarında sınav şartı arandığı gibi bazı yönetmelik şartlarında sınav şartı bulunmadığı için sınavsız görevlendirmelerin de yapıldığı ifade edilmektedir.

TEDMEM' in (2021) raporu incelendiğinde; 20. kez toplanan Milli Eğitim Şurasının 3 ana temasından birinin “öğretmenlerin mesleki gelişimi” olduğu ve bundan etkilenilerek öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili ayrıntılı pek çok bilgi verildiği halde okul yöneticileri ile ilgili bir değerlendirmenin yer almadığı da görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim etkinlikleri ile mesleği icra etmekte olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının farklılık göstereceğinden bahsedilmektedir. Yaşanan pandemi nedeniyle öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının da ister istemez değiştiği ve özellikle de eğitime uzaktan devam edilmek zorunda kalınan süreçte gerek öğretmenler gerekse okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na dijital okur-yazarlık alanında desteklendiği ifade edilmektedir. Can'ın (2019) da belirttiği gibi ulusal

göstergelerin raporları incelendiğinde Türk Eğitim Sisteminin yönetme ve denetleme sistemlerinde pek çok değişim ve düzenlemeye gitmesi gerektiği aşikârdır.

TEDMEM' in (2022) raporu incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okulu merkeze alan okul temelli yaklaşım yanında öğretmenlerin ve yöneticilerin meslektaşlarından öğrenebilecekleri mesleki gelişim ağları ile topluluklarının kurulması ve bu tarz örnek uygulamaların yaygınlaşabilmesi için hareketlilik programlarına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Okulu merkeze alan bu yeni mesleki gelişim anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin ne tür mesleki gelişim ihtiyaçları bulunduğu tespit, bunu gerçekleştirebilmek için gerekli şartların sağlanması, mesleki gelişim faaliyetinin eğitimini verecek eğiticiyle ve eğer ihtiyaç varsa farklı okullarla iletişime geçilmesi ve bu faaliyetler için belirlenmiş bütçenin dikkatli bir şekilde harcanması da okul yöneticilerinin görevlerine eklenmiştir. Fakat 2022 yılında mesleki gelişim amaçlı okullara yollanan bütçenin yalnızca yaklaşık %10'luk kısmının kullanıldığına (MEB, 2022e) bakılırsa okul yöneticilerinin bu yeni görevleri ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Mesleğin gerektirdiği biçimde güncellenme anlamını da taşıyan mesleki gelişim faaliyetleri bağlamında bu konuda edinmeleri gereken bilgilerin okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinden biri olduğu ifade edilebilir.

TEDMEM' in (2023) raporu incelendiğinde yine öğretmenler üzerine bir bölüm ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin niteliğini artırmanın gerekliliği üzerine açıklamalar yapılmış, mesleki gelişimlerini sağlamanın yükseköğrenime seçilmelerinden atanmalarına ve görevde oldukları süreler dâhil olmak üzere ayrıntılı biçimde anlatılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de öğretmenlerin performanslarını baz alan ve ödüle dayalı bir kariyer düzeni olmadığından potansiyellerini artırmaları için gereken güdülenmeden mahrum oldukları ifade edilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki olarak gelişimini sağlamalarında kişisel çabaları ön plana çıkmakta olduğu ifade edilirken okul yöneticilerinden hiç bahsedilmemesi dikkat çekicidir.

ERG (2022) raporları, 20. Milli Eğitim Şurasının 3 ana başlığından birinin “öğretmenlerin mesleki gelişimi” olmasından yola çıkarak, 2022 yılının ocak ayında açılışı yapılan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) adı verilen dijital bir platformla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sunulduğunu belirtmektedir. Etkinliklerin platform üzerinden on-line, uzaktan ya da yüz yüze ve harmanlanmış biçimde yürütüldüğü ifade edilirken eğitimlerin yaklaşık olarak %11’ini yönetim ve kurumsal eğitimlerin oluşturduğu belirtilmektedir. Düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri içinde yönetim özelinde planlanan eğitimlerin ne kadar düşük oranda kaldığı da okul yöneticilerinin mesleki gelişimine yönelik daha fazla etkinliğe ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. ERG (2023) raporunda ise daha çok yaşanan deprem felaketinden yola çıkarak krizlerle birlikte eğitime odaklandığı öğretmenlerle ilgili nicel veriler (öğretmen sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları gibi) ile çıkarılan öğretmenlik meslek kanunu ile ilgili bilgi verdiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ile ilgili mevzulara değinilmediği de görülmektedir.

Eğitimle ilgili önemli belgelerden biri de kalkınma planlarıdır. En son 2019-2023 dönemini kapsayan 11. Kalkınma Planı’nda eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimleriyle ilgili hedef “Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılabilecek ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir” olarak ifade edilmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2019). Bu hedef 9 alt maddede ayrıntılandırılmıştır. Bunlardan doğrudan okul müdürleri ile ilgili olan 3. alt maddede okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak algılanmasının sağlanacağı ve yöneticilerin eğitimi ile ilgili çalışmalara yoğunlaşılacağı, 4. alt maddede kariyer sisteminde liyakatin baz alınacağı bu sistemin uygulanacağı, 8. alt maddede kariyer basamaklarında yatay ve dikey hareket imkanları tanınacağı bunun için lisansüstü seviyede mesleki uzmanlaşma ve gelişme programlarının hayata geçirileceği ve 9. alt maddede ise öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin güncel ihtiyaçları baz alınarak hizmet içi eğitim faaliyetlerin içeriklerinin güncelleneceği belirtilmektedir. 11. Kalkınma Planı’nın ilgili maddelerinin 2023 Vizyon Belgesi’ndeki okul yöneticileri ile ilgili olan maddelerle örtüştüğü gözlenmektedir (MEB, 2023).

2023 Vizyon Belgesi’nde okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine yönelik iki adet hedef ve bu hedeflere ait alt faaliyetler belirlenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sürekli destekleneceği ile ilgili hedefe ait; okul yöneticileri ve öğretmenler için yatay ve dikey kariyer basamakları oluşturulacağı, genel ve alan yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar yaratılacağı ve bunlar için lisansüstü mesleki uzmanlık programlarının açılacağı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla uzaktan ya da yüz yüze etkinlikler vasıtasıyla üniversite ve STK’larla birlikte hareket edileceği de belirtilmektedir (MEB, 2023; s.42). Bunun yanında yine öğretmen ve okul yöneticileri için düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinliklerinden sonra katılım belgesi verilmesi yerine hizmet içi eğitimlerin üniversiteler kanalıyla sertifika programı olarak uygulanmasından bahsedilmektedir. MEB (2023) Vizyon Belgesi’nde okul yöneticilerine dair yer alan ikinci hedef de; “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” şeklinde yer almaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görevlendirilmeleri, çalışma koşulları, özlük hakları ve buna benzer uygulamaları hedefleyen “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılması için hazırlıklar yapılacağı, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri sonrası aldıkları sertifika ve diplomaların özlük haklarına yansıtılması konusunda adaletli olunacağı alt faaliyet olarak belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kariyer basamağı haline getirileceği ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılacağı, okul yöneticiliğine atama yapılırken yeterlikleri ölçen bir yazılı sınav ve önceden belirlenmiş objektif ölçütlerin kullanılacağı da alt faaliyetlere eklenmiştir. Vizyon Belgesi’nde ayrıca öğretmenlere yönelik olarak mesleki gelişim faaliyetlerinin sürekli destekleneceği de hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2023; s.115). Bununla birlikte 2018-2020 yıllarını içine alan Orta Vadeli Programda (SBB, 2018) okul yöneticileri ile ilgili olarak; okul yöneticilerini yetiştirmek için “Öğretmen Akademisi” kurulacağı dillendirilmektedir. Fakat sonraki yıllarda çıkarılan hiçbir orta vadeli planda öğretmenlerle ilgili bir karara rastlanmamaktadır.

MEB (2023) Vizyon Belgesi'nin ilgili maddeleri ve 11. Kalkınma Planı'nın (SBB, 2019) okul müdürlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili olan maddeleri incelendiğinde birbirlerini destekler ifadeler olduğu görülecektir. Topal'ın (2021) yaptığı çalışma da bu sonucu desteklemektedir. Eğitim Yöneticisi Seçme ve Atama Yönetmeliği (RG, 2021) ve MEB (2023) Vizyon Belgesi'nin okul yöneticilerinin mesleki gelişimi ile ilgili içerikleri açısından karşılaştırıldığında ise iki yasal metnin de birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir. Karaca, Özcan ve Karaca'nın (2021) yaptığı çalışma da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

En son 2024-2028 dönemini kapsayacak olan 12. Kalkınma Planı'nda eğitim yöneticileri ile ilgili olarak "Eğitim yöneticiliği profesyonel meslek olarak düzenlenecek, okul yöneticiliği yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurumsal yapı oluşturularak yönetici sertifika programları uygulanacaktır." ifadeleri yer alırken okul yöneticileri ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamaktadır (SBB, 2024; s.155). Yönetici olmak isteyen öğretmenlere yönelik düzenlenmesi planlanan yönetici sertifika programları ile okul yöneticilerinin hizmet öncesinde yetiştirilmesi meselesinin 12. Kalkınma Planı'nda da önemsendiği anlaşılmaktadır (SBB, 2024). Ancak 11. Kalkınma Planında öğretmenlerin mesleki gelişiminden bahsedilen bölümde "öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin" ifadesi kullanılarak hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetleri aktarılmaktadır. 12. Kalkınma Planı'nda ise öğretmenlerin yetiştirilmelerinden, kariyer basamaklarından detaylıca bahsederken okul yöneticilerinin bu kez öğretmenlerle birlikte anılmadığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere yürütülecek çalışmalardan bahseden "Öğretmenlerin mesleki gelişiminde nitelik ve niceliği artırmak için mesleki gelişim toplulukları, okul temelli mesleki gelişim, öğretmen-yönetici hareketlilik programları gibi yeni yaklaşımları da içeren işbirliğine dayalı, planlı, erişilebilir, sürdürülebilir, izlenebilir ve mesleki uygulamalar ile bütünleşik bir model geliştirilecektir." maddesinde yalnızca "öğretmen-yönetici hareketlilik programları" ifadesinin yer aldığı görülmektedir (SBB, 2019; SBB, 2024).

Çoruk ise (2019) Türk eğitim sistemine yön veren iki önemli karar organı olarak Kalkınma Planları ile Milli Eğitim Şûraları' nı işaret etmiş ve bu iki karar mekanizmasının her zaman tutarlı ve birbiriyle örtüşen kararlar almadığını da belirtmiştir. Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların tavsiye niteliğinde kalsa bile eğitim sistemini yönlendirmesi beklenmektedir. Halbuki Çoruk'un da (2019) belirttiği gibi şûra kararlarına kalkınma planlarındaki hedeflerle ilişkilendirerek bakmak eğitim politikası üretme açısından önem arz etmektedir. Ayrıca kalkınma planlarına koyulan hedeflerin ya da şûralarda alınan kararların uygulanıp uygulanmadığının izlenmesi, uygulanıyorsa bu esnada ne tarz problemler yaşandığını izleyip denetleyecek ilgili bölümlerin kurulması eğitim politikalarının uygulanmasına yardımcı olacaktır.

Polat, Uğurlu ve Aksu'nun (2018) belirttiği gibi; eğitimde kaliteyi yükseltebilmek için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi düzenlenen yetiştirici eğitim faaliyetlerinin devamını sağlamak gerekir. Türkiye'de ise sık sık değişen eğitim politikasının öğretmen yetiştirme alt boyutu ve özellikle de ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme politikaları, öğretmen adaylarının hizmete başlamadan aldıkları eğitimin kalitesi hakkında da soru işaretleri oluşmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin öğretme görevlerini yerine getirebilmek için kendilerini devamlı yenileyip canlı tutmaları gerektiğine dikkat çeken Polat vd. (2018) öğretmenler kadar eğitim işinin yürütücülerinden olan okul yöneticilerinin de değişim ve gelişiminin sağlanmasının önemine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yaptığı eğitim öğretim faaliyetlerinin ve okulun kalitesinin üzerinde etkisi tartışılmaz olan okul müdürleri de eğitim sistemindeki bu önemli rolleri sebebiyle kendi mesleki gelişimlerine de gereken önemi vermelidirler.

2. Mesleki Gelişim

Pek çok farklı biçimde tanımlandığı görülen mesleki gelişim kavramına eğitim alanı için ve öğretmenler özelinde bakılırsa; eğitim çalışanlarının daha başarılı bir performans göstermeleri için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi düzenlenen geniş içerikli ve süreklilik kazandırılmış eğitim faaliyetlerinin toplamı olduğu söylenebilir (Guskey, 1997; Guskey, 2000; akt. Can, 2022).

Can (2020b) ise mesleki gelişimi bireylerin mesleklerini icra ederken mesleğine dair kendini yenileyip çağın gerektirdiği şekilde mesleğini güncellemesine duyduğu gereksinim olarak tanımlamaktadır. Çobanoğlu ve Ceylan ise (2020) hayat boyu öğrenme kapsamında bulunan ve bunun alt süreçlerinden biri olarak kabul edilebilecek olan mesleki gelişim kavramının çoğunlukla hizmet içi eğitim, personel geliştirme, insan kaynakları geliştirme, kariyer geliştirme şeklinde, bu kavramlarla beraber düşünüldüğünü ifade etmektedir. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) literatürde tam anlamıyla bir kavram birliğine rastlanamasa bile son dönemlerde mesleki gelişim kavramının hizmet içi eğitim kavramının yerine kullanılmaya başlandığı ve personelleri odağına alan, bunun yanında süreklilik arz eden öğrenme tecrübeleri şeklinde algılandığının da söylenebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda Çobanoğlu ve Ceylan (2020) ise varlığını ispat edip, potansiyelini ortaya koymak isteyen kişilerin önceki yaşantılarında edindikleri bilgilerini ve deneyimlerini artırıp, davranışlarını değiştirip dönüştürmek, değer yargılarını güncellemek ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarının öneminden bahsetmektedir. Knowles tarafından literatüre kazandırılan androgoji kuramında; genç yaş grubundan farklı olarak yetişkin öğrenmelerinde etkilendikleri faktörlerin de değişiklik gösterdiği yer almaktadır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005; akt. Çobanoğlu ve Ceylan, 2020). Kuram; yetişkinlerin süreç içinde tecrübe edinme konusunda istekli olduklarını, kişisel olarak kendi kararlarını alabildiklerinin ve edinecekleri bilgileri öğrenmeye neden ihtiyaçlarının olduğunu bilmeyi istediklerini göstermektedir. Yetişkin öğrenenlerin motivasyonlarının içsel olduğu, sorun çözümüne odaklanan öğrenme konusunda hevesli bir yaklaşım ortaya koydukları izlenmektedir. Bu anlamda geçmişte edindikleri tecrübeleri sayesinde öğrenme konusunda genç öğrenenlere kıyasla daha istekli oldukları gözlenmektedir. Yetişkin öğrenenlerin lisans ve lisansüstü eğitimlerinde ya da kariyerleriyle ilgili olan eğitimlerde, iş yaşantıları boyunca eksikliğini hissettikleri konularda bilgi edinme konusunda daha hevesli oldukları görülmektedir. Kendilerinden yaşça genç olanlara göre bilişsel seviyeleri,

özenetir becetileri daha gelişmiş olduğundan güdülenmelerinin de daha etkili olduğu görölmektedir (Çobanoğlu ve Ceylan, 2020).

Eğitim yöneticilerinin en önemli vazifelerinden biri toplumların eğitim ihtiyaçlarını gideren eğitim kurumlarını; en başta okulları, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek üzere verimli bir biçimde işletip geliştirmektir. Okulları yöneten kişilerin bu anlamda bir takım yeterlikleri taşıması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin nitelikli olmaları dışında işlerine motive biçimde sarılıp mesleki doyum yaşamaları; işini severek yapan kişilerin mesleki başarılarını artırması bakımından önemlidir (Aras ve Şimşek, 2022). Özkaya'nın (2013) belirttiği gibi okul yöneticisi mesleğini etkili biçimde yaptığı vakit, gerek okul içinde gerekse çevresinde saygınlığı artacak ve dolayısıyla kişinin özgüveni de paralel biçimde yükselecektir. Bu doğrultuda özgüveni artmış ve kendi yapabileceklerine inanmış bir okul yöneticisi mesleki doyum yaşadığı için hem mutluluk duyar hem de huzur içinde mesleğini yapmaya devam edebilir.

Eğitim fakültelerinden mezun olmuş ya da öğretmenlik formasyon belgesi olan her kişi eğitim yöneticiliği yapmamalıdır. Aras ve Şimşek'in (2022) belirttiği gibi gelişmiş ölkelerde eğitim yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak kabul görmektedir. Bu sebeple de okulları yönetecek kişiler özel olarak bu iş için eğitim almaktadırlar. Aynı zamanda eğitim yönetimi alanında yaşanan gelişmeler, bu alandaki kavramlar, eğitim yönetimi yaklaşımları ya da kuramları eğitim yönetiminin bilim olarak kabul edilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim yönetimi bilim olarak kabul gördüğü noktada eğitim yöneticilerinin de bu bilim dalı özelinde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Akay, Turan ve Benzer (2022) eğitim kurumlarında yönetici olarak çalışan kişilerin sahada karşılaştığı problemlerin çözümünde işlerine yarayacak ve kendisine gereken yeterliklerin edindirilip okulların niteliklerinin ve etki oranlarının artırılması ve eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmelerinin, bu iş için hazırlanmış eğitim programlarıyla gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Ayrıca nitelikli ve verimli okulların yetiştirdikleri bireylerin başarılarını etkileyerek öğrenci kalitesini artırdığını da ifade etmektedir. Fakat bunun için okulların hedeflerine ulaşabilmeleri amacıyla dört koldan desteklenmeleri gerektiğini

belirtmektedir. Bu anlamda iyi yetiştirilmiş bir okul yöneticisinin okulunun tüm çalışanları ve paydaşlarıyla tam anlamıyla bir bütünlük sağladığını belirtmektedir. Bakioğlu ve Özcan'ın (2001) belirttiği gibi okul yöneticileri mesleklerini hakkınca gerçekleştiremediğinde okuldaki öğretmenlerin de diğer çalışanların da öğrencilerin de beklentileri karşılanamadığı gibi okulun kalitesine ve etki oranına herhangi bir olumlu katkı sunamadığı görülmektedir. Bu anlamda okulda çalışan personele gerekli yönlendirmeleri yapması beklenen ve öğrencilerin çağın şartlarına uygun bilgilerle donatılmış biçimde yetiştirilmeleri için anahtar bir pozisyonda yer alan okul yöneticilerinin kariyerlerindeki gelişimlerinin araştırılması çok önemlidir. Çiftçi' nin (2007) belirttiği gibi okul yöneticiliğine kariyer basamaklarını gözetenek sistemli araştırmalar dâhilinde destek verilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede okullarımıza yön veren yöneticilere ve yaptıkları işe gereken kıymet verilerek hem okulların hem yöneticilerinin kalitesi artırılabilir. Ayrıca okul yöneticiliğinin meslek olarak algılanıp bu mesleği yürütenlerin mesleklerinde gelişimlerini sağlayarak içinde bulundukları şartları geliştirmek ve karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmek gerekir. Bu anlamda okul yöneticilerinin kariyerlerinin hangi aşamasında bulunduğunun bilinerek buna paralel gelişen sorunları ya da engelleri ortadan kaldırmak ve mesleğin icra edilmesine gereken ortamı yaratmak okul yöneticilerinin mesleki gelişimine katkı sunmanın yanında okul çalışanları, öğretmen ve öğrencilerin gelişimine de katkı sunacaktır. Can (2020b) okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerini belirleme hususundaki en önemli handikaplardan birinin okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul görmeyişi olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticilerinin mesleklerini profesyonel olarak sürdürebilmeleri için özellikle okul yöneticileri için içeriği güncel konulardan oluşan ve donanımlı bir eğitim ve kariyer sistemi oluşturulmalıdır (Atılğan, Atılğan, Gökçe, Karayığit ve Babaoğlu, 2022).

Mesleki gelişim kavramının geniş kapsamlı ele alınması gereken bir süreç olması dolayısıyla insanların mesleklerine karar verme aşamaları, bu zor kararı nasıl aldıkları ve yollarına nasıl devam ettiği ile ilgili süreçleri açıklayan mesleki gelişim kuramlarından bu aşamada bahsetmek de yerinde olacaktır.

2.1. Mesleki Gelişim Kuramları

Kişilerde meslek düşüncesinin nasıl şekillendiği, hangi mesleği tercih edeceğine ilişkin kararı nasıl aldığı ya da karar alma aşamasında kişiyi nelerin etkilediği gibi süreçleri anlatan kuramlar mesleki gelişim kuramlarıdır. Bu çalışmada özellik-faktör kuramı, Roe'nun meslek seçimi kuramı, Holland'ın mesleki seçim kuramı, Ginzberg ve arkadaşlarının kuramı ve Super'in kuramı ele alınacaktır.

2.1.1. Özellik-Faktör Mesleki Gelişim Kuramı

Mesleki Rehberlik ile ilgili en köklü geçmişe sahip olan kuram özellik-faktör kuramıdır. Kurama göre her insan kendi yapısına özgü nitelikler taşır. Öte yandan meslekler de etkinlik alanları doğrultusunda özellikler gösterirler. Bu kurama göre kişinin bir meslekte başarılı olması, kişinin bireysel özellikleri ve yetenekleri ile o mesleği icra edebilmek için gereken özelliklerin örtüşmesi ile mümkündür. Farklı araştırmacılar kurama destek vermiş geliştirmişse de kuramın özünde değişiklik olmamıştır (Miller,1974; Isaacson, 1986; akt. Yeşilyaprak, 1995). Mesleki rehberlik fikrinin temellenip gelişimi doğrultusunda oldukça yol açan kuram kişilerin özellik ve yeteneklerini tespit edip değerlendirme yapma konusunda değişik ölçme araçlarının ortaya çıkmasına ve bu işte bir standart meydana getirilmesine sebep olmuştur. Ayrıca da destekleyen ve eleştiren gruplara rağmen mesleki gelişim alanına katkılar sunarak pek çok farklı kuramın alt yapısını oluşturmuştur. Özellik-faktör kuramı herkesin yalnızca bir tek mesleki hedefinin olduğu ve bireylerin ölçülebilen becerileri doğrultusunda mesleki karar alması nedeniyle eleştirilere maruz kalmaktadır (Zunker, 1990; akt. Yeşilyaprak). Bu iki noktanın kuram tarafından benimsenmesi mesleki gelişime etki eden unsurların yelpazesini daraltmaktadır. Aynı zamanda hedefi net olarak koyan yönlendirici etkisi sebebiyle her bireye uygun olmadığı söylenebilir (Kuzgun, 1992; akt. Yeşilyaprak, 1995). Kuramın sınırlı yönlerinden bir diğeri ise bireylerin meslek seçim sürecini devam eden bir gelişim yolculuğu olmaktan öte kişinin hayatının belli bir döneminde aldığı bir karar doğrultusunda seçtiği bir yol olarak görmesi, basit anlamda kişi ile mesleğin eşleşmesi olarak görmesidir (Miller, 1985; akt. Yeşilyaprak,

1995). Ayrıca bireyleri mesleğe yönlendirip yerleştirme aşamasında önceden belirlediği gereklikler konusunun tam aydınlatılmamış olması da kuramın eleştiri alan bir diğer noktasıdır. Tüm bunlar doğrultusunda özellik-faktör kuramının mesleki gelişim sürecinde temel kuram olarak görülmesi için fazlaca sınırlıklarının olduğu söylenebilir.

Atılğan vd.'nin (2022) yaptığı çalışmada da profesyonel olarak okul yöneticiliği mesleğini yürütecek kişilerin liderlik vasfına sahip olmasına, adalet duygusuna liyakat ve iletişim becerileri gelişmiş olmasının önemine dikkat çekilmektedir. Özellik-faktör kuramı okul yöneticileri özelinde düşünülecek olursa; kişilerin sahip olduğu özelliklerle bağlantılı olarak mesleklerini belirlemesi konusunda okul yöneticiliğini meslek olarak seçecek kişilerin karakter özelliklerini de dikkate almalarının önemli olduğu söylenebilir.

2.1.2. Roe'nun İhtiyaç Mesleki Gelişim Kuramı

Meslekler bireylerin psikolojik gereksinimlerini gidermek üzere seçilmektedir. Yani kişi mesleğini seçeceği yaşlara geldiğinde; çocukluk döneminde aile yaşantısındaki ihtiyaçlarının karşılanma yolları ve ne kadar karşılandığı, onu etkileyen iç uyaranları meydana getirmektedir (Roe, 1986; akt, Ültanır,2000). Kişinin hayatındaki çocukluk yıllarının nasıl geçtiği ile kişinin ilgi alanlarının, becerilerinin, tutum ve davranışlarının arasındaki bağlantı ve tüm bunların yaşamı nasıl yönlendirdiği; kişi mesleğini seçeceğinde kararını nasıl etkilediği ile ilgili varsayımlar üretmiştir. Bu varsayımlar kişilerin çocukluk yaşantılarının onun gereksinim sarmalını, bu gereksinim sarmalı da kişinin davranışlarının nereye evrileceğini belirlemektedir. Meslekler insana yönelik olanlar ve insana yönelik olmayanlar olarak ikiye ayrılır. İnsana yönelik olup olmadığını ise kişinin çocukluk geçmişinden gelen ve temeli o zamanlara dayanan gereksinimleri belirlemektedir (Roe, 1986; akt. Ültanır, 2000).

Kuramın olumlu yönlerinden bahsetmek gerekirse; bu kuram sayesinde araştırmacıların dikkatini bireylerin erken çocukluk dönemlerinin meslek seçimlerine olan etkisine çekmesi ve alanda yeni keşiflere fırsatlar yaratması sayılabilir. Oluşturduğu mesleki kategori sistemiyle meslek tercihi

aşamasında bulunan genç gruplar için faydalı oluşu da kuramın diğer bir olumlu yönü olarak sayılabilir (Roe, 1986; akt. Yeşilyaprak, 1995).

Belirtilen olumlu yönlere rağmen yeterince araştırılmadığı için eleştirilen kuramın olumsuz yönlerine de bakmak faydalı olacaktır. Ailenin çocukla olan iletişim biçiminin bireyin mesleki seçimini etkilediğini ispatlamanın zorluğu olumsuz bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun üç sebebi vardır. İspat zordur çünkü aile bireylerinin çocuğa karşı davranışı pek çok parametreden oluşmaktadır ve maalesef bu parametreleri denetleme imkânı yoktur. İspat etmek zordur çünkü ebeveynlerin davranışları kendi içinde ya da birbiri arasında fark etmeksizin çelişkilidir. Kuramı ispatlamak zordur çünkü bunu yapmak için uzun süreçleri kapsayan araştırmalar yapmak gerekir (Zuncer, 1990; akt. Yeşilyaprak, 1995). Kuzgun'a (1992) göre yapılmış araştırmalar da kuram ile ilgili çelişkili bilgiler vermektedir. Kuramın yalnızca belli ve de seçilmiş gruplar (bilim insanları ve sanatçılar) üzerinden yola çıkarak genellenmesi de en önemli eleştiri aldığı noktalardan biridir. Bu seçilmiş gruplar üzerinden elde edilen veriler toplumu oluşturan normal insanlarla ilgili genel geçer bilgiler sunabilecek midir sorusu kafaları karıştırmaktadır (Roe, 1986; akt. Yeşilyaprak, 1995). Mesleki gelişim sürecini etkileme ihtimali bulunan ev ve aile dışındaki diğer etkenlerin işe katılmaması ise önemli bir diğer eleştiri noktasıdır. Fakat olumlu olumsuz sayılan tüm etkenler doğrultusunda alana getirdiği yeni fikirlere ve bakış açılara rağmen bu kuram mesleki gelişim kuramı olarak yeterli bir kuram olarak kabul edilmemektedir (Isaacson, 1986; akt. Yeşilyaprak, 1995).

Roe'nun ihtiyaç kuramına okul yöneticileri özelinde bakıldığında ve Türkiye koşullarında değerlendirildiğinde; okul yöneticiliğinin zaten henüz profesyonel bir meslek olarak kabul görmediği Türkiye'de, çocukluk yaşantısından itibaren okul yöneticiliği için değil öğretmenlik mesleği üzerine yönlendirmelerin şekillendiği görülecektir. Aile yaşantısında çocukların ihtiyaçlarının da, beklentilerinin de, yönlendirmelerinin de bu doğrultuda yapıldığı söylenebilir.

2.1.3. Holland’ın (Tipolojik Yaklaşım) Kuramı

Holland’a göre kişiler sanatçı, sosyal, girişimci, geleneksel, araştırmacı ve gerçekçi olmak üzere 6 farklı kişilik özelliğine sahiptir. Ve mesleklerini seçerken de kişilik özelliklerine bağlı olarak karar verirler. İnsan karakterinin iş alanındaki karşılığı meslek seçimidir (Holland, 1973). Holland (1973) ürettiği kuram üzerinde sürekli düşünmüş ve kendi kendisine getirdiği eleştirilerle kuramını sürekli güncellemiştir. Kuramın en olumlu yönlerinden biri olarak meslek danışmanlığı görevini yürütenlerin kullanabileceği ölçme araçları oluşturmuştur. Mesela “Kendini Keşfetme Ölçeği”. Ölçek sayesinde kuramı teoriden kurtararak uygulamaya geçirmeye fırsat yaratmıştır (Osipow, 1973; akt. Yeşilyaprak, 1995). Eğitim kurumları ve iş yerlerinde de uygulanabilen kuram cinsiyet ayırtetmez; profesyonel ya da değil, herkese uygulanabilir (Zunker, 1990; akt. Yeşilyaprak, 1995). En önemli artısı ise meslek danışmanlığı ya da mesleki rehberlik sürecinde çeşitli teknikler ortaya koyması ve meslek tercihi yapacak kişilerin ilgilerinin ölçülmesidir. Kurama getirilen en önemli eleştiri ise insanları bu şekilde gruplaştırmamanın, bölmenin doğru olmadığı ile ilgilidir. Eleştiri getirenler bireyleri kendilerine özgü olan yönlerinden bağımsız olarak gruplamanın özgünlüklerini yok sayıp tekdüzeleştirmek anlamına geleceği görüşünü savunmaktadırlar. Yine kişilik tiplerinin yeterli açıklamasının yapılmaması da diğer bir eleştiri noktasıdır. Bütün anlatılanlar doğrultusunda her ne kadar meslek danışmanlığı yürütenlere kolaylıklar ve somut veriler sağlasa bile eleştiriler kuram hakkında soru işaretlerini yok etmeye yetmemektedir.

Holland’ın Tipolojik Yaklaşımını okul yöneticiliği özelinde değerlendirmek gerekirse; özellik-faktör kuramında geçerli olan, kişinin karakter özelliklerinin okul yöneticiliği görevini yürütebilmek için gerekli olan yeterliklerle örtüşüp örtüşmediği yanında Roe’nun ihtiyaç kuramında bahsedilen okul yöneticiliğinin henüz bir meslek olarak algılanmayışının yarattığı dezavantaj noktasında kesiştiğini söylemek mümkündür.

2.1.4. Ginzberg ve Arkadaşlarının (Süreç) Kuramı

Ginzberg’e (1970) göre süreç kuramı; mesleki gelişim ve meslek seçimine ilk kez süreç gözüyle bakılmaktadır. Kişi yaşantısı boyunca fantezi,

geçici ve gerçekçi olmak üzere farklı evrelerden sonra geri dönülmez bir karar olarak meslek seçimini gerçekleştirir. Kuram çevreden kaynaklanan etkenlere yeterince önem verdiği için olumlu algılanmaktadır. Kuram bu alandaki araştırmacılara mesleki gelişim sürecinin akademik olarak da çalışılabilmesi için fırsat yaratmaktadır. Mesleki gelişim sürecini somutlaştırarak evrelere ayırıp tasvir eder (Osipow, 1973; akt. Yeşilyaprak, 1995). Fakat kuram bazı eleştiriler de almaktadır. Örneğin gelişim sürecini daha net anlatan mesleki gelişim sürecini ise daha kolay yürütmeyi sağlayan taktikler geliştirememektedir. Sebepleri de açıkça ortaya koyabilen bir kuram olmayışı dolayısıyla da eleştirilmektedir. Ayrıca kuramla ilgili çalışmaların sayıca az örneklem gruplarına uygulanması, mesleki gelişim dönemlerinin bazılarında yeterli veri sunulmamış olması gibi durumlar da eleştirileri haklı çıkarmaktadır (Osipow, 1983; akt. Yeşilyaprak, 1995). Ayrıca mesleki gelişim sürecinde meslek seçiminin geri dönülemez olarak nitelendirilmesi de kuramın tartışılan bir tarafıdır (Hackett vd, 1991). Bunun yanında meslek tercihindeki evrelerin her insanda belirtilen yaş aralığında gerçekleşmeyebileceği de eleştirilen noktalardan biridir. Kuram mesleki gelişim sürecinde beklentileri daha fazla karşılayabilecek kuramlara alan tanımaktadır. Bu özelliği ile bir geçiş kuramı olarak kabul edilebilir.

Ginzberg ve arkadaşlarının süreç kuramı okul yöneticiliği özelinde değerlendirildiğinde kişilerin resmi kurumlar bazında konuşmak gerekirse öğretmen olarak atandıktan sonra hedeflerine alabilecekleri bir pozisyon olup istedikleri zaman da bir dilekçe ile vazgeçebilecekleri bir iş alanıdır. Özel eğitim kurumlarında ise okul yöneticiliği yapmanın şartlarından biri öğretmenlik yapmak ya da bir eğitim fakültesinden mezun olmak değildir. Bu bağlamda kuramda bahsedilen, kişinin dönülmez bir karar olarak meslek seçimini gerçekleştirmesi okul yöneticiliği koşulları ile uygulamada örtüşmemektedir.

2.1.5. Super'in Kavramsal Model Kuramı

Kuram Kavramsal Model kuramı olarak adlandırıldığı halde Benlik Kuramı ya da Rol kuramı olarak da bilinmektedir. Mesleki gelişim süreci hayat boyunca büyüme, araştırma, oluşturma, koruma ve düşünüş olmak üzere

5 evreden oluşmaktadır (Super, 1968; akt. Yeşilyaprak, 1995). Kuram ile ilgili pek çok araştırmanın yapılmış olması ve yapılan genellemelerin bunlarla desteklenmesi kuramın genel anlamda daha fazla benimsenmesine neden olmaktadır. Kuramın bunca çalışmayla desteklenmesi ve somut verilerle açıklanabilir olması teknik açıdan da yeterli olarak algılanmasına ve anlaşılabilir bir kuram olarak görülmesine neden olmaktadır (Osipow, 1973; akt. Yeşilyaprak, 1995). Bireylerin kişiliklerine yönelerek mesleki tercihini yaparken kişinin benliğinin etkisi üzerine yoğunlaşması da kuramın dikkat çeken bir yönüdür. Hackett vd, (1991) Super'in alana pek çok yeni kavram (mesleki olgunluk, yaşam rolleri, işin önemi vb.) kazandırdığını ifade etmektedir. Kurama dair sayılan bunca olumlu özelliğe rağmen mesleki gelişim sürecinin evrelerinin ve aşamalarının çokça kafa karıştırıcı etki yaratması ve aynı zamanda çevreden kaynaklanan etkenlerin, en başta sosyal ve ekonomik etkenlerin kuramda gerektiği kadar önemszenmeyişi nedeniyle eleştirilmektedir. Super mesleki tercihi mesleki benlik algısının oluşup tamamlanma süreci şeklinde görmektedir. Fakat süreç içinde kişinin mesleki benlik algısının temelinde kendi fikirlerinin mi yoksa etrafındakilerin fikirlerine verdiği değer seviyesinin mi bulunduğu belirtilmemiştir. Yani meslek tercih aşaması kişinin mesleki ortamla arasındaki harici bir mutabakat değil kişinin bireysel gereksinimleriyle ailesi ve kültürel faaliyetler arasında bulunması gereken dahili bir mutabakatı da gerektirir (Nelson ve Jones, 1982; akt. Yeşilyaprak, 1995).

Super'in kavramsal model kuramı mesleki gelişimi aşamalar halinde vermesinin okul yöneticiliği özelinde değerlendirildiğinde mesleki olgunluk, yaşam rolleri, işin önemi gibi pek çok kavramla da okul yöneticiliğinin ilişkilendirilebileceği kapsamlı bir kuram olarak algılanmasına neden olmaktadır.

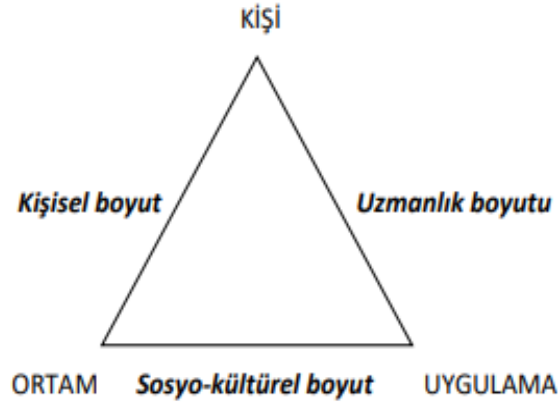
Bireylerin hangi mesleği yapacağına karar verdiği dönemden başlayarak yolunu nasıl çizdiği ve meslek yaşantısını nasıl yönlendirip sonlandırdığının açıklandığı mesleki gelişim kuramlarının ardından mesleki gelişim sürecini etkileyen farklı boyutların olduğunu da unutmamak gerekir. Mesleki gelişim öğretmenler açısından mesleki anlamda da çok daha etkili ve verimli uygulamalar yapabilmeleri adına onları her anlamda geliştiren ve öğrenme

etkinliklerini devamlı kılan bir süreç olması dolayısıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinden çok daha geniş bir faaliyet alanıdır (Can, 2004). Can'ın (2004) ifade ettiği öğretmenler için mesleki gelişimin hizmet içi eğitimden çok daha geniş bir uygulama alanı olmasını okul yöneticileri kapsamında da düşünebiliriz. Bu faaliyet alanı farklı boyutlardan farklı şekillerde ele alınmaktadır.

2.2. Mesleki Gelişimin Boyutları

Mesleki gelişim süreci mesleki öğrenme ve bireysel öğrenme olarak birbirini tamamlayan iki süreçten oluşmaktadır. Bireyin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda aldığı kararlarla katıldığı faaliyetler aracılığıyla öğrenip bilgilerini geliştirdiği süreç bireysel öğrenme sürecidir. Bu süreçte kişi bireysel yorumlarını ve meslektaşlarının deneyimlerini de dâhil ettiği uygulamalarla öğrenme sürecini kolaylaştırıp anlaşılır kılmaktadır. Mesleki faaliyetler, kuramsal ve uygulamaya yönelik bilgiler ve günlük hayatta tecrübe edilen bilgilerden oluşan mesleki öğrenme sürecinde ise birey kendi kişisel deneyimi ve aynı zamanda çevresinden edindiği bilgileri kavramlara dökerek öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Gosselin, Viau-Guay ve Bourassa, 2014).

Mesleki gelişimin boyutları ile ilgili yapılan eski çalışmalarda mesleki gelişimin çok boyutlu ele alındığı ve zaman faktörünün mesleki gelişimin etkenlerinden biri olduğunu ifade edilirken yeni araştırmalarda ise mesleki gelişim etkenleri olarak ortam, kişi ve uygulama belirtilmektedir. Bunu bir modelle ifade etmek gerekirse bir üçgenin üç köşesinden her birine ortam, kişi ve uygulama etkenlerinden birinin yerleştirildiği model örnek verilebilir. Üçgenin kişi ve ortam köşelerinin arasında yer alan kenar, kişinin mekanla arasındaki ilişki olan bireysel boyuta karşılık gelirken; ortam ve uygulama köşelerinin arasında kalan kenar, ortam ve uygulama etkenleri doğrultusunda gerçekleşen sosyo-kültürel boyuta ve kişi ile uygulama köşelerinin arasında kalan kenar ise, kişinin yaptığı uygulamalar neticesinde oluşan uzmanlık boyutuna karşılık gelmektedir. Aşağıda mesleki gelişim süreçleri ve mesleki gelişim boyutu modeli gösterilmektedir (Güneş, 2016).



Şekil 1. Mesleki Gelişimin Boyutları (Güneş, 2016).

Şekil 1’de görüldüğü gibi mesleki gelişimin bireysel boyutu, uzmanlık boyutu ve sosyo-kültürel boyutu olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır.

2.2.1. Kişisel Boyut

Kişinin öğrenme faaliyetlerinin kesintisiz devam ederek kendi bilgi ve yeterliklerinin güncellendiği süreçtir (Gosselin vd., 2014).

2.2.2. Uzmanlık Boyutu

Uzmanlık sürecinde sürekli uygulama faaliyetlerinin kuramsal ve pratik edilen bilgilerle birleştirilip bireyin bilgi ve deneyimlerini iyileştirmesi söz konusudur (Gosselin vd., 2014).

2.2.3. Sosyo-Kültürel Boyut

Bireyin çalışma ortamı ve dahi çevresinde gerçekleştirdiği uygulamalar dâhilinde yeterliklerini ve bildiklerini geliştirip mesleki gelişimini sürdürme boyutudur (Gosselin vd., 2014).

Mesleki gelişim sürecinin mesleki gelişime ihtiyaç duyan bireyler, mesleki gelişimin sağlanacağı bir ortam ve yapılan uygulamalar gibi boyutlardan oluştuğu görülmektedir. Mesleki gelişim kuramları ve mesleki gelişim boyutlarının ardından literatürde yapılmış farklı mesleki gelişim yaklaşımı sınıflandırmalarına da bakmak mesleki gelişimi anlamlandırmak adına faydalı olacaktır.

2.3. Mesleki Gelişim Yaklaşımları

Mesleki gelişimi sağlamak üzere ortaya koyulan yaklaşımlarla ilgili pek çok farklı sınıflamalar yapılmıştır. Gaible ve Burns'e (2005) göre kendi içinde avantajları olan ya da dezavantajları bulunan üç alanda sınıflama yapılabilir ve tüm sınıflama türleri düşük bütçeli ortamlara da uygun olup teknolojik desteğe açıktır.

2.3.1. Gaible ve Burns'un Sınıflaması

2.3.1.1. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Bu model öğrenci öğrenmesi ve öğretmenin aktifliği arasında bağ kurup deneysel olarak bu bağlantıların doğruluğunu test edebilen ve bir öğretim biçimi oluşturma isteği bulunan bir mesleki gelişim modelidir (Beyer, 2002). Davranışçı yaklaşımı benimseyen modelin temel özellikleri; öğretmenliği meslek olarak belli kriterler çerçevesine hapsederek sıradanlaştırmaya çalışması fakat o kriter çerçevesinin öğretmenlerce süreç içinde tanımlanıp yeri geldiğinde bu işin tekrarlanmasıdır. Mesleki gelişim sağlama yöntemi olarak çok büyük katılımcılara, hedeflenen bilgiyi direkt iletmek kullanılmaktadır. Yaklaşımın en önemli faydası da budur. Katılımcılar pasif durumdadır ve amaç öğrenmenin gerçekleşmesinden daha çok öğretme olmuştur. Bu da yaklaşımın dezavantajlarından biri olarak görülmektedir. Türkiye dahil pek çok ülkede hizmet içi eğitimler bu yaklaşım baz alınarak planlanmaktadır.

Eğitim alanındaki yeni ve örnek uygulamaların sergilendiği yaklaşımda çoğu zaman, çalıştaylarda ve seminerlerde tek seferlik bir yerde gerçekleştirildiği, takibinin yapılmadığı, öğretmenin hizmet içi eğitimle edindiği bilgi ve yetenekleri uygulayıp uygulamadığına bakılmadığı ve önemlisi de öğretmenlere herhangi bir desteğin sağlanmadığı görülmektedir. Tek seferlik uygulamaların katılımcıların konuyla ilgili farkındalık geliştirmesini sağlar fakat bu şekilde takipsiz eğitimlerin genelde iyi sonuçlanmadığı gözlemlenmiştir (Gaible ve Burns, 2005). Etkinliklerin kısa sürede gerçekleştirilmesi de dezavantaj olarak görülmektedir.

2.3.1.2. Bölge Temelli Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Model okul temelli mesleki gelişim modeli olarak da anılmaktadır. Öğretmenlere okul içi ve dışı mesleki bilgileri, ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları çerçevesinde daha verimli eğitim ortamları sunmak için desteği bulunan süreçlerin hepsi okul temelli mesleki gelişim olarak bilinmektedir (MEB, 2006). Model dünya çapında uygulanmaktadır. Katılımcıların bireysel olarak planlama yapmalarına olanak sağlayan ve uygulamalarına fırsat vererek mesleki gelişim konusunda katılımcılara destek olmaktadır. Aksoy (2022) bu modelde yapılan faaliyetlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içinde en başarılı olan modelin bu olduğuna dikkat çekmektedir. Merkezi ya da mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleriyle genel olarak güncel olmayan içerikler ve sunum biçimleri dikkat çekerken daha önemlisi katılımcıların bireysel olarak ihtiyaç duydukları alanlara hitap etmemektedir. Araştırmalar bize göstermektedir ki; okuldan ayrı planlanan mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde öğretmenlerin edindikleri kazanım ve tecrübeler okula fayda sağlamamaktadır (MEB, 2006). Bu model sayesinde katılımcıların bireysel değerlendirmelerini yaparak hangi konularda desteğe gereksinim duyduklarını belirlemeleri, günün gerektirdiği koşullara ayak uydurmak amacıyla kendilerini güncelleyerek öğrendiklerini paylaşmaları, daha kaliteli bir eğitime ulaşılması, öğrencilerin süreç içerisinde daha aktif rol almalarının gerçekleştirilmesi, sürece dâhil olan tüm paydaşların tecrübelerinden yararlanılması amaçlanmaktadır.

2.3.1.3. Bireysel Yönelimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı

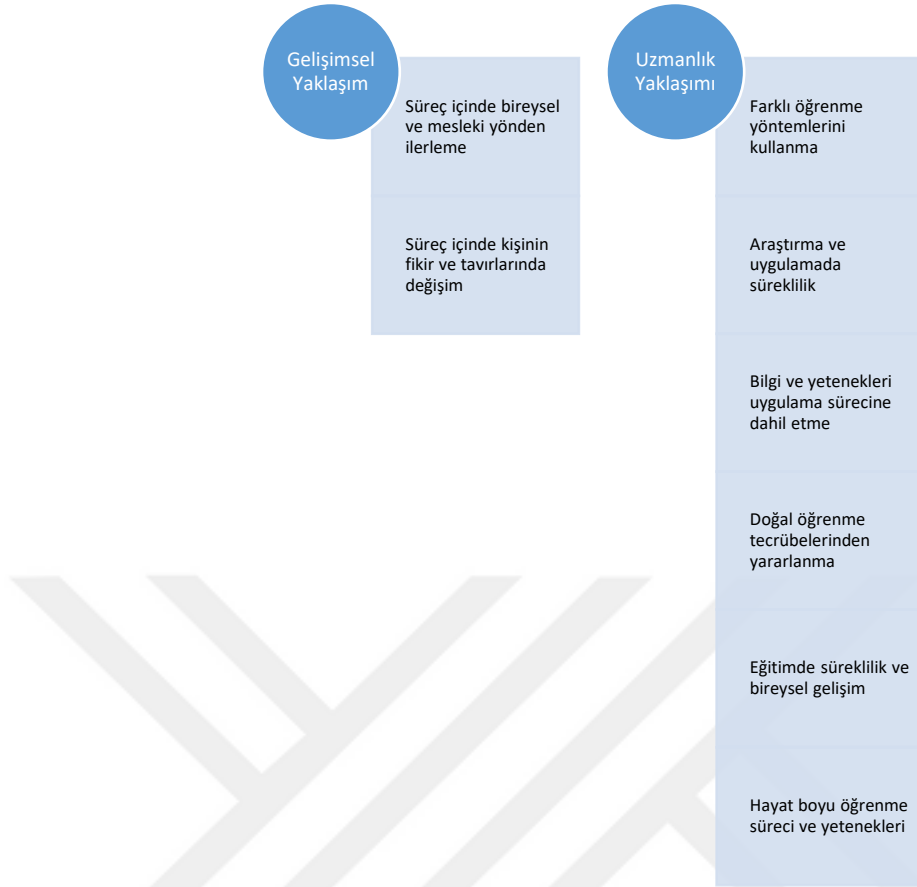
Bireylerin mesleki gelişimleri çoğunlukla bağımsız öğrenme faaliyetleri biçiminde sağlanmaktadır. Yaklaşımın hedefi, mesleki gelişim katılımcısının bireysel olarak amacını belirleyerek amacına ulaşma konusunda hangi faaliyetlere ihtiyaç duyduğunu netleştirmesidir. Birey akademik kaynak okumaları yapabilir, on-line dersler alabilir, meslektaşlarını ve örnek uygulamaları gözlemleyebilir (Gaible ve Burns, 2005). Birey faaliyetlere tamamen içsel bir motivasyonla, gönüllü olarak katılmaktadır (Basikin, 2020). Bu yaklaşımda; öğretmenin bireysel mesleki gelişimi için takımla değil kişisel çalışmayı seçtiği, amaçları doğrultusunda hareket ettiği ve bu

amaçların kurumunun amaçlarıyla paralellik göstermesi gerekmediği, amaçlarına ulaşmak için kullanacağı kaynakların seçimi konusunda özgür olduğu ve katıldığı faaliyetler sonucunda bir değerlendirmeye tabi tutulmadığı görülmektedir.

2.3.2. Uwamariya ve Mukamurera'nın Sınıflaması

Literatürde Gaible ve Burns 'un (2005) sınıflamalarından farklı yaklaşımlardan da bahsedilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde gelişimsel yaklaşım ve uzmanlık yaklaşımı olarak iki yaklaşımdan daha bahsedilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri olan gelişimsel yaklaşım süreç boyunca öğretmenlerin bireysel olarak ve aynı zamanda mesleklerinde ilerleyip deneyimlerini ve rutinlerini geliştirip dönüştürmesini hedeflemektedir. Bir diğer yaklaşım olan uzmanlık yaklaşımı da mesleki gelişimi bir süreç olarak ele almakta ve bu sürecin öğrenme ve tecrübe ile olan ilişkisini ortaya koyarak; öğretmenlerin bilgilerini, yeteneklerini, uygulama yöntem ve tekniklerini geliştirmesine önem göstermektedir. Bu iki yaklaşımda sürekli öğrenme ve meslekte uzmanlaşma mesleki gelişim kavramının farklı boyutları olarak değerlendirilmektedir. Gelişimsel yaklaşımın öğrenmede süreklilik boyutunda bilgileri ve yetenekleri güçlendirme, uzmanlık yaklaşımındaysa uzmanlaşma boyutunda uygulama yöntem ve teknikleri ve tecrübe açısından gelişme hedeflenmektedir (Gouvernement du Québec, 2001). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunmak, süreci kolaylaştırmak ve geliştirmek amacıyla onların birbirlerinden farklı şekilde öğreniyor olmalarından faydalanma, öğrenme tecrübelerini işe koşma, araştırıp uygulamalarında süreklilik sağlamaları önemsenmektedir.

Mesleki gelişim yaklaşımlarını bir şekil üzerinde göstermek gerekirse;



Şekil 2. Mesleki Gelişim Yaklaşımları Uwamariya ve Mukamurera'dan (2005) uyarlanmıştır.

2.3.2.1. Gelişimsel Yaklaşım

Piaget'in bilişsel gelişim kuramından esinlenerek mesleki gelişim sürecini açıklayan yaklaşımdır. Bilişsel gelişim yaklaşımında öğrenme birbirini takip eden süreçler şeklinde gerçekleşir ve süreç ilerledikçe de kişinin kavrama ve problem çözme becerisi artar. Süreçlerin sırası değişemez ve atlama olamaz. Bireyler süreçleri farklı yaşlarda yaşayabilir fakat ilerleme merdiven basamakları şeklinde gerçekleşecektir. Mesleki yaklaşım modellerinden gelişimsel yaklaşım modeli Piaget' in bilişsel gelişim kuramındaki gibi takipli süreçler şeklinde oluşur. Her bir sürecin özellikleri farklılıklar göstermekle beraber bir önceki basamak bireyi bir sonraki basamağa hazır hale getirmektedir. Her bir basamağı sırayla geçen kişilerde fikir, davranış ya da uygulamalarda tercih ettiği yöntem ve teknikler bireysel tecrübeleri doğrultusunda değişmektedir. Gelişimsel mesleki gelişim yaklaşımına göre kişiler çocukluklarından başlayarak meslek seçimlerini

yaptıkları andan göreve başlayıp emekliliklerine kadar geçen sürede hep kariyerlerini düşünmektedirler. Dolayısıyla mesleki gelişim bireyin doğumuyla başlayıp yaklaşık 70 yaşlarına kadar devam etmektedir. Gelişimsel yaklaşım mesleki gelişimi doğrusal bir biçimde ele alır. Büyüme, gelişme, mesleğe başlama, mesleği devam ettirme ve emeklilik olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Her aşama belli yaş dönemlerini kapsayabilir, herkeste bu dönemler farklı yaşlarda yaşanabilir. Mesleki gelişim de bu aşamaları geçen kişilerin deneyim ve bilgilerindeki değişim ve gelişimler dolayısıyla gerçekleşir. Gelişimsel yaklaşımın beş basamağı ve bu basamakların açıklamaları Şekil 3'te sunulmuştur (Uwamariya ve Mukamurera, 2005).

Büyüme Aşaması (0-14 Yaş)

- Kişinin ailesinden, çevresinden, okulundan ya da medyadan etkilenecek kendisine meslek olarak öğretmenliği seçmesi

Gelişim Aşaması (15-25 Yaş)

- Kişinin öğretmenlik ile ilgili eğitim almaya başlaması, mesleğe dair bilgi ve yetenekleri edinmesi

Mesleğe Başlama Aşaması (26-45 Yaş)

- Kişinin mesleğine başlaması ve meslekte doğal ortamında uygulamalar yaparak bireysel gelişimini sağlama

Mesleği Sürdürme Aşaması (46-65 Yaş)

- Kişinin mesleğinde yol alması, gün geçtikçe bilgi ve becerilerine yenilerini eklemesi ve uzmanlaşması

Emeklilik Aşaması (66 yaş ve üzeri)

- Kişinin mesleğini bitirerek görevinden ayrılması

Şekil 3. Gelişimsel Yaklaşımın Aşamaları ve Açıklamaları Uwamariya ve Mukamurera'dan (2005) uyarlanmıştır.

Uwamariya ve Mukamurera, (2005) çalışmasında gelişimsel yaklaşımın aşamalarını sadece öğretmenler için vermiş olsa da okul yöneticileri ya da farklı meslek gruplarına da uyarlamak mümkün olacağı için Şekil 3 tüm meslek grupları için genelleme yapılarak uyarlanmıştır. Bakioğlu (1994) da okul yöneticilerinin kariyer evrelerini başlangıç basamağı, gelişim basamağı, otonomi basamağı ve bağılantısızlık basamağı olmak üzere 4 basamakta ifade etmektedir. Gelişimsel yaklaşımı okul yöneticilerinin kariyer evreleri ile ilişkilendirmek gerekirse; okul yöneticilerinin bu göreve getirilme yaşları ortalama olarak 42 yaş civarı olduğu için son üç basamak mesleki gelişim ile ilişkilendirilebilir (Weindiling ve Earley, 1987; akt. Bakioğlu, 1994). Orta yaş geçişi döneminde göreve başlayan okul yöneticilerinin

atandıkları işin farklı pek çok rolü içermesi ve deneyimsizlikleri dolayısıyla gerçekleştirmek istedikleri ideallerini atandıkları ilk yıllarda ötelemek zorunda kaldıkları görülmektedir. Çünkü öğretmenlikteki deneyimleri okul yöneticiliği için yeterli tecrübe sağlamamaktadır. Bu da hizmet içi eğitimi gerektirmektedir. İlerleyen süreçte gelişme basamağı yıllarında artan etkinlikleri ise maalesef süreklilik sağlamamakta ve otonomi basamağına geçiş başlamaktadır. Tüm bu sebeplerle okul yöneticiliğinin başlangıç basamağına orta yaş döneminde ve herhangi bir yönetim eğitimi ya da hizmet öncesi eğitim almadan başlamak büyük bir sorun olarak görülmektedir (Bakioğlu, 1994). Gelişimsel yaklaşımın okul yöneticilerinin mesleki gelişimine nasıl katkı sağlayabileceğini özetlemek gerekirse mesleki deneyimin öneminden bahsetmek yerinde olacaktır. Örneğin okul müdürlerinin mesleki gelişim dönemlerini esas aldığımızda kıdem önemli bir değişkendir. Bireyler 0-25 yaş aralığında mesleğini keşfetme, arama dönemini yaşarlarken 26-35 yaş aralığında işini kurma ya da mesleğini oturttuğu dönemi yaşarlar. 36-50 yaş arasında kariyer ortası, 51-65 yaş aralığında kariyer sonunda olurlar. 65-75 yaş aralığı ise kariyerlerinde azalma/emeklilik olarak adlandırılan dönemleridir. Okul müdürleri özelinde düşününce de gelişimsel yaklaşıma göre mesleki gelişim faaliyetleri okul müdürlerinin kariyerlerinin hangi evresinde olduğu ile mutlaka ilgili olacaktır. Göreve yeni başlayan bir okul müdürünün ihtiyaç duyacağı mesleki gelişim faaliyetleri ile 20-30. yılını çalışan okul yöneticilerinin ihtiyacı olan mesleki gelişim programlarının aynı olmasını beklemek doğru bir yaklaşım değildir. Araştırmalar da göstermektedir ki, okul yöneticileri ne kadar uzun zamandır bu görevi devam ettiriyorsa mesleki tatmin duygularında o oranda azalma görülmektedir (Cooper ve Kelly, 1993; akt. Bakioğlu, 1994). Gelişimsel yaklaşıma göre, farklı kariyer evrelerinde olan, deneyimleri birbirinden farklı olan okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini farklı mesleki gelişim etkinlikleri ile sağlamanın yerinde olacağını söylemek mümkündür.

2.3.2.2. Uzmanlık Yaklaşımı

Uzmanlık yaklaşımında gelişimsel yaklaşımdan farklı olarak mesleki gelişim yıllara ve kişilerin yaş aralıklarına bağlı olarak değil; öğrenme,

anlama ve uygulama yöntemlerine göre değerlendirilir. Uzmanlık yaklaşımına göre mesleki gelişimin iki tane kritik boyutu vardır. Bunlardan biri öğrenme diğeri ise uzmanlaşmadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi özelinde düşünülünce öğretmenlerin öğrenmesinin süreklilik arz etmesi ve farklı uygulama şekilleriyle mesleki yeteneklerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla süreç boyunca değişik öğrenme yöntemlerinden faydalanma, hayat boyu öğrenme yeteneklerini güçlendirme, öğrendiği her yeni bilgiyi uygulama ve uzmanlaşmaya ise özel olarak ağırlık verilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde uzmanlaşma hem teorik hem de uygulama odaklı bir eğitim almayı gerektirir. Böylece öğretmenler mesleklerinde uzmanlaşırken bireysel olarak kendilerini geliştirip meslekleriyle ilgili sorumluluklar ve kararlar almış olurlar (Perrenoud, 2001; akt. Güneş, 2016). Bu yolda ilerlerken öğretmenlerden beklenen mesleğini sürdürmesi, yeteneklerini güçlendirmesi, mesleğinin gerektirdiği biçime uyumlanıp sorumluluklarını yerine getirip bir uzman gibi davranmasıdır. Bu yaklaşıma göre mesleki gelişim etkinlikleri farklı pek çok bilgi, yetenek ve uygulama biçimlerinin güçlendirilip geliştirilmesini sağlamalıdır. Neyi nasıl öğreneceğini öğrenme, değişik bilgileri birbiriyle entegre edebilme, etkili yöntemler uygulama, sorumluluk geliştirme, araştırma becerisi, ekiple beraber iş yapabilme, işbirliği içinde uyumlanma, yenilik ve girişimcilik gibi pek çok yetenekten bahsetmek mümkündür (Perrenoud, 1994; akt. Güneş, 2016). Mesleki gelişimde gerekli olduğuna inanılan bu yetenekler iki başlıkta incelenmektedir. Bunlardan biri “sürekli öğrenme”, diğeri ise “araştırma ve uygulama” dır.

2.3.2.2.1. Sürekli Öğrenme

Uzmanlık yaklaşımına göre mesleki gelişim hayat boyu öğrenme sürecidir. Öğretmenler her daim öğrenmeye devam eden kişilerdir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireylerin kendi öğrenme deneyimleri çok kıymetlidir. Öğrenme amacıyla planlı fakat spontane gelişen bu süreçler mesleki gelişime destek olmaktadır. Şöyle ki; kendisi öğrenmeye devam eden öğretmen nasıl öğrenileceğini kendisi öğrenirken aynı zamanda bu edindiği bilgileri öğrencilerin de öğrenmesini nasıl sağlayacağı hakkında bilgiler

edinir. Öğrenmeyi öğrenme yeteneği olarak adlandırılan bu kavram öğretmenlerin her edindiği bilgi ile kendini güncellemesi ve bu süreci kendisi için yararlı hale getirmesi nasıl öğrenileceğini öğrenme yeteneği edinmesini anlatır. Böylelikle insanların öğrenmeye karşı olan gereksinimlerini fark edip bu uğurda pek çok zorluklarla karşılaştığında bunlarla baş etmesi gerekir. Mesleki gelişim sürecinde ise bireysel, kurumsal ve grupla öğrenme olarak 3 çeşit öğrenmeden bahsedilmektedir (Delisle, Roy ve Samson,2007; akt. Güneş). Bireysel öğrenme yönteminde öğretmenler kendi kişisel çabaları ile öğrenmeyi gerçekleştirirken kurumsal öğrenme ile kastedilen öğretmenlerin çalıştıkları kurumları ile bağlantılı gerçekleşen öğrenmelerdir. Bunun yanında grupla öğrenme ise öğretmenlerin meslektaş grubu ile birlikte katıldığı faaliyetler neticesinde gerçekleşen öğrenmeleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Kişilerin mesleki gelişiminde önemli faktörlerden biri de bireyin öğrenmeye duyduğu istektir. Bu sebeple bireysel öğrenme mesleki gelişimde öncelikli olsa da grupla öğrenme de çok kıymetlidir. Sürece katkıları da tartışılmaz. Uwamariya ve Mukamurera (2005)' e göre öğretmenler mesleki gelişimleri için hem kişisel olarak hem de meslektaşlarıyla beraber yeni şeyler öğrenip kendilerini geliştirirler, aynı zamanda da birbirlerinin gelişimine katkı sunmaktadırlar. Böylelikle öğretmenler bireysel olarak farklı öğrenme yöntemlerinin farkına varıp bunlara uygun çözüm yolları geliştirirken aynı zamanda meslektaş gruplarıyla paylaştıkları deneyimleri dolayısıyla da onların bakış açılarını çeşitlendirmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için kullandıkları farklı yol ve yöntemlerle mesleki gelişimlerine de katkı sunmaktadırlar. Tüm bunlardan farklı olarak kurumsal öğrenme ile öğretmenler çalıştıkları kurumların özellikleri, bulunduğu çevre ve buna bağlı olarak değişen sorunlar, dolayısıyla çözümler üzerinden gerçekleşen öğrenmeleri anlatmaktadır. Kısacası uzmanlık yaklaşımı; bireylerin kişisel, kurumsal ya da grupla fakat sürekli öğrenmesi ile gerçekleştiğini anlatmaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimlerini sağlamak için inisiyatif almalı ve bunun yanında bilgi ve yeteneklerini devamlı olarak güncelleyip geliştirmelidirler. Bu sayede eğitim alanında gerçekleşen yeni gelişmeleri, düşünce akımlarını, teknolojik gelişmeleri takip etmeleri, sınıf içinde uyguladıkları öğretim yöntem ve

teknik becerilerini geliştirmeleri, dolayısıyla hem meslektaşlarının hem de bulunduğu çevrenin gelişimine destek olması gerekir. Mesleki gelişimini gerçekleştiren öğretmenlerin kendilerini devamlı yenilemesi ve sınıf içinde uyguladığı yöntemlerde de güncellemeler yapması beklenir. Tüm bunları mesleğine yansıtan öğretmenlerin özgüvenlerinin artması bireysel mesleki gelişimleri için bizzat inisiyatif olarak harekete geçmelerine yol açmaktadır.

2.3.2.2.2.Araştırma ve Uygulama

Uzmanlık yaklaşımına göre mesleki gelişim hayat boyu öğrenme süreci olmasının yanında araştırma ve uygulama da sürecin önemli ikinci boyutudur. Öğretmenler öğrencilerini tanımalı; nasıl öğrenme gereksinimleri olduğu, öğrenme sürecinin planlamasının yapılması, süreçte yaşanan sorunlar ve çözüm nerileri, sınıf yönetim becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerle olumlu iletişim kurma gibi konularda kafa yorup araştırıp farklı uygulamalar yapmalıdır. Bir ğretmenin mesleğine dair araştırmalar yapması, eleştirel bir bakış açısı geliştirmesi ve geldiği nokta hakkında değerlendirme yapması mesleki gelişimi için çok elzemdir. Çünkü tüm bunlar ileriki dönemlerde yapılacak çalışmalara kaynak oluşturmaktadır (Mailloux, 2000; akt. Güneş, 2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için yapılan çalışmaları farklı farklı kurumların yürütmesinden ve bilimsel araştırmalar ışığında değil de parça parça uygulanmasından ve süreç odaklı olmamasından ötürü beklenen etkiyi yaratmadığı gözlenmektedir.

Uzmanlık yaklaşımını okul yöneticileri özelinde değerlendirmek gerekirse, okul yöneticilerinin alanlarında uzmanlaşabilmeleri için ve kendilerini geliştirmek adına aldığı eğitimler, lisansüstü eğitimler, sertifika programlarından bahsetmek mümkündür. Bu bir hayat boyu öğrenme sürecidir. Ve uzmanlık yaklaşımı gelişimsel yaklaşımdan farklı olarak süreç kısmına eğitimin, mesleki gelişimin bitmeyen bir yolculuk olduğuna odaklanmaktadır.

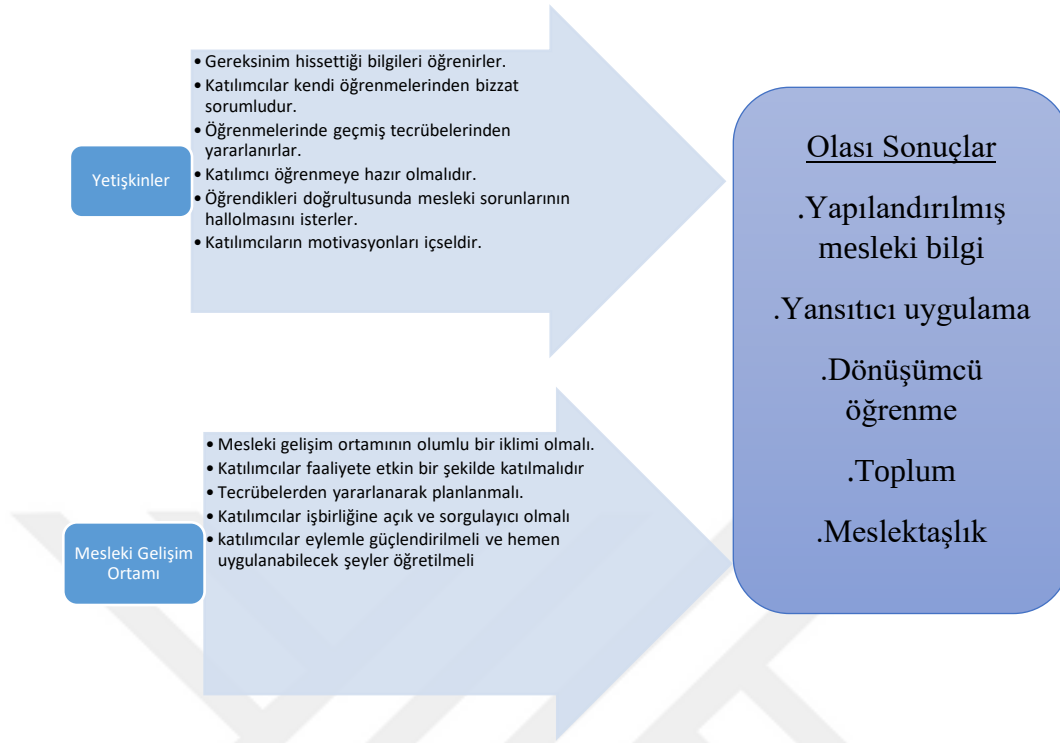
Can (2004) mesleki gelişimin öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinden çok daha geniş bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Literatürde Can'ın (2004) görüşüyle benzerlik gösteren farklı mesleki gelişim yaklaşımları da bulunmaktadır. Bu mesleki gelişim yaklaşımları ise yetişkin

eğitimi olarak mesleki gelişim yaklaşımı, yeterlik yaklaşımı, bütüncül yaklaşım ve dinamik yaklaşımdır. Bu mesleki gelişim yaklaşımlarından da aşağıda kısaca bahsedilecektir.

2.3.3. Gregson ve Sturko'nun Yetişkin Eğitimi Olarak Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Yetişkin bireyler olarak öğretmenler için düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetleri de yetişkin eğitimi doğrultusunda planlanmalıdır. Knowles vd. nin (2005) yetişkin eğitiminin ilkelerinden yola çıkarak Gregson ve Sturko (2007) de yeni bir mesleki gelişim yaklaşımı tasarlamışlardır. Bu mesleki gelişim yaklaşımına göre öğretmenler de diğer yetişkinler gibi gereksinim hissettikleri şeyleri daha çabuk öğrenirler. Kendi öğrenmelerinden bireysel olarak bizzat kendileri sorumludur. Geçmiş yaşantıları dolayısıyla edindikleri tecrübelerden de yararlanarak öğrenme etkinliklerine destek verirler. Öğrenme faaliyetleri için içsel bir motivasyon hissederler. Ayrıca ihtiyaçları doğrultusunda öğrendikleri şeylerin mesleki alanda yaşadıkları sorunların çözümünde kendilerine destek olmasını beklerler. Katılım sağlanacak faaliyetlerin de belli özellikleri taşıması gerektiğini ifade eden Lawler'in (2003) mesleki gelişim ilkelerini de geliştirdikleri mesleki gelişim yaklaşımına entegre etmişlerdir. Bu sayede faaliyetlerin düzenlendiği ortamın olumlu bir iklime sahip olması gerektiğini, öğretmenlerin aktif ve etkin bir biçimde katılımını sağlaması gerektiğini, faaliyetlerde işbirliğine dayalı etkinlikler düzenlenmesi gerektiğini, katılımcıların sorgulayan bir tavır sergilemelerini de Gregson ve Sturko'nun (2007) geliştirdikleri yaklaşımın özellikleri arasında sayabiliriz.

Şekil 4'te Gregson ve Sturko'nun (2007) tasarladığı mesleki gelişim yaklaşımı ve özellikleri gösterilmektedir.



Şekil 4. Yetişkin Eğitiminin İlkeleri ve Olası Sonuçları (Gregson ve Sturko'dan (2007, s.7) uyarlanmıştır.

Gregson ve Sturko (2007) üzerinde çalıştıkları bu mesleki gelişim yaklaşımını öğretmenler üzerinde denemişler ve sonucunda öğretmenlerden aldıkları yorumlara bağlı olarak; mesleki gelişim faaliyetlerinin ardından öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiğini, mesleki alanlarına dair edindikleri bilgileri meslektaşlarıyla işbirliği içinde yapılandırabildiklerini ortaya koymuşlardır. Yetişkin eğitimi olarak mesleki gelişim yaklaşımının kimi yönleri yeterlik yaklaşımı, dinamik yaklaşım ve bütüncül mesleki gelişim yaklaşımınca da kabul görmektedir.

Okul yöneticileri açısından yaklaşımı değerlendirmek gerekirse; okul yöneticileri de ihtiyaç odaklı olan eğitimlerde daha etkin katılım sağlaması olasıdır. Ayrıca her yetişkin gibi okul yöneticilerinin de donanımları, tecrübeleri farklılık gösterdiği için ihtiyaç duyduğu eğitimlerin de farklılık göstermesi gayet doğaldır. Bu odaktan hareketle düzenlenecek faaliyetlerin okul yöneticilerinin becerilerine katkı sunacağı göz ardı edilemez.

2.3.4. Creemers, Kyriakides ve Antoniou’ nun Sınıflaması

2.3.4.1. Yeterlik Yaklaşımı

Yeterlik yaklaşımı 1970li yıllarda; öğretmenlerin mesleki anlarına dair hangi yeterlikleri taşımaları gerektiğinin belirlenerek belirlenen yeterliklerin öğretmenlere edindirilmesi mantığıyla çevrelenir. Performans temelli yaklaşım olarak da bilinmektedir (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013; akt. Bozkuş, 2018). Yaklaşımın temeli öğrenmeyi etkileyecek olan yeterlikler nelerse öğretmenlere onları kazandırmaktır denilebilir. Mesleki anlamda tecrübeli ve başarılı sayılabilecek etkili öğretmenler sınıflarında hangi uygulamaları yapıyorlar bakılarak mesleki gelişim yaklaşımının gerekleri ortaya konur. Bunlar bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi donanımı ve uygulamada kullanması gerekenlerdir (Libman ve Zuzovsky, 2006). Eğitim ve öğretimin kalitesini ve öğrencilerin akademik başarı performanslarının artırılması için öğretmenlerin performans yeterlikleri tespit edilip takibi yapılmalıdır (Delandshere ve Arens, 2001). Bu pencereden bakıldığında pek çok gelişmiş ülkede standartlara dayalı eğitim sistemi modelinin etkin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin önceden belirlenmiş olması ve yeterliklerinin gelişmişliği ölçüsünde başarı gösterebileceklerinin varsayılması üzerine yeterlik yaklaşımı öğretmenlerin yetiştirilmesinden mesleki gelişim süreci arasındaki boşluğu doldurmuştur. Yaklaşımın dezavantajlarından öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin çok fazla olup tüm uygulamaların farklı yeterlikleri gerektirmesi sayılabilir (Gore ve Morrison, 2001). Yeterlik kavramıyla öğretmenlerin sahip olması gereken yeteneklerin mi yoksa sergilemeleri beklenen performansın mı kastedildiği de net değildir (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013; akt. Bozkuş, 2018). Tüm bu sebepler doğrultusunda yeni bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur.

Yeterlik yaklaşımının okul yöneticileri açısından değerlendirildiğinde bir okul yöneticisinin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğinin belirlenerek o doğrultuda faaliyet planlamaları yapmak kazançlı gibi görünse de burda da her okul müdürünün farklı yeterlik düzeyinde oluşu dolayısıyla faaliyetlerde

etki oranı değişecektir. Yani yaklaşımın öğretmenler açısından eksiklik olarak görülen yönü okul yöneticileri özelinde de geçerlidir.

2.3.4.2. Bütüncül Yaklaşım

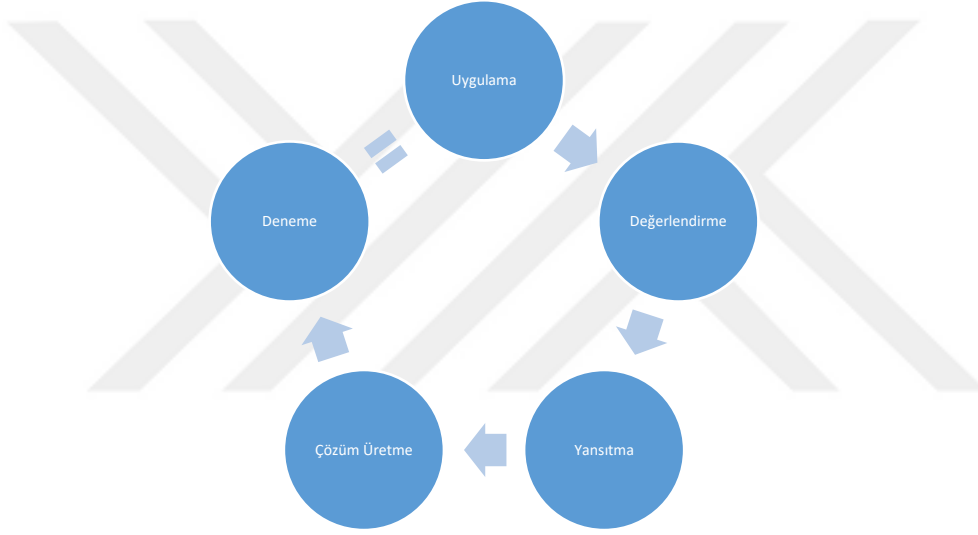
Yeterlik yaklaşımının dezavantajları nedeniyle oradan doğan boşlukları doldurması amacıyla ortaya çıkan bütüncül mesleki gelişim yaklaşımı ise Dewey'in yansıtıcı düşünme öğretim modelinden etkilenmiştir (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013; akt. Bozkuş, 2018). Dewey (1910) yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir konu hakkında çözüm bulmak için her fikrin kendisinden önceki fikirle bağlantısı kurularak düşüncelerin organize edildiği özel bir problem çözme metodu olarak tanımlamaktadır. Yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş öğretmenler hem kendisini hem de öğrencilerini sürekli bir gelişim içinde tutabilirler (Jones, 2014; akt. Bozkuş, 2018). Buradan yola çıkarak bütüncül yaklaşım öğretmenlerin bireysel olarak yaptıkları uygulamalar üzerinde düşünmeye, güçlü ve zayıf oldukları yönlerini tespit ederek kendilerine bu doğrultuda bir faaliyet çerçevesi belirlemelerine fırsat yaratmaktadır. Kendi yeterliklerini bilen ve eksikleriyle yüzleşen, mesleki değerlerinin üzerinde kafa yoran öğretmenler mesleki yönden gelişebilirler (Creemers, Kyriakides ve Antoniou, 2013; akt. Bozkuş, 2018). Bu doğrultuda bütüncül mesleki yaklaşım türünün teorik bir çerçevesinin bulunmadığı gibi içeriği hakkında da bir netlik olmaması ve etki düzeyi ile ilgili olarak gerektiği kadar çalışmaların tamamlanmamış oluşu teori ile uygulama arasında bir belirsizlik yaratmaktadır (Cornford, 2002). Bütüncül yaklaşımın bahsi geçen eksiklikleri dolayısıyla dinamik yaklaşım ortaya çıkmıştır.

2.3.4.3. Dinamik Yaklaşım

Yeterlik yaklaşımı ve bütüncül yaklaşımın eksiklikleri üzerinden yola çıkarak iki yaklaşımın olumlu yönleri birleştirilerek dinamik yaklaşım ortaya konmuştur. Gore ve Morrison (2001) yeterlik yaklaşımında öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklerin tamamını öğrenmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir. Cornford (2002) ise bütüncül yaklaşım yönteminde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirerek yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini ve bu doğrultuda mesleki

gelişimlerini sağlamak üzere bireysel yol haritalarını çizmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Dinamik yaklaşımda ise bu iki yaklaşımı olduğu gibi tümüyle alıp kabul etmeden olumlu görülen yönlerinin örnek alındığı söylenebilir. Örneğin dinamik yaklaşımda yeterlik yaklaşımından farklı olarak öğretmenlere yalnız etkili bir eğitim süreci yaratmak için gerekli olan öğretmen yeterliklerinin edindirilmesini hedeflemektedir. Yine bütüncül yaklaşımla benzer biçimde çalışmalarının kalitesini etkilemek üzere yol haritalarını belirleyebilmektedirler. Fakat dinamik yaklaşıma göre tüm bu süreçte bireysel olarak gereksinim duyulan eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Bunun sebebi ise her bir öğretmenin farklı donanımlara ihtiyacının oluşu ve bir kişiye uyan bir faaliyetin diğer kişiye uymayabileceği ihtimalidir (Creemers vd. 2013; akt. Bozkuş, 2018). Ayrıca dinamik yaklaşım bütüncül yaklaşımla benzer olarak mesleki gelişimde yansıtıcı düşünmeden yararlanmayı gerekli görmüştür. Teorik bilgiler uygulamaya aktarmaya her daim imkân sağlamayabilir. Teoriyle uygulama birbiriyle örtüşmeyebilir, bu aşamada bazı bilgiler havada kalabilir. Öğretmenler de her zaman edindikleri teorik bilgiler doğrultusunda sınıflarında uygulamalar yapamayabilirler. Kimi zaman teoride bulunmayan fakat uygulamada kullanacağı bilgileri kendisinin yaratıcılığını kullanarak bulması icap edebilir. İşte yansıtıcı düşünme de tam bu aşamada ortaya çıkar. Öğretmenler sahada yaptıkları uygulamalarda önlerine çıkan problemlerle ilgili çözüm basamaklarını edindikleri teorik bilgiler arasında göremeyebilirler (Sergiovanni, 1989; akt. Bozkuş, 2018). Bümen vd.'nin (2012) de belirttiği gibi çoğunlukla geleneksel yöntemlerle hazırlanıp sunulan mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulamadan uzak kalıp sadece teorik çerçeveden olayları değerlendirmeleri dolayısıyla öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini ve dolayısıyla da mesleki gelişimlerini sağlayamadığı çok açıktır. İşte tam da bu sebeple öğretmenler yansıtıcı düşünme becerileri sayesinde teorinin havada kaldığı yerlerde boşlukları dolduracak fikirler ortaya koyabilmelidirler (Day, 1993; akt. Bozkuş, 2018). Korthagen (1985) uygulama, değerlendirme, yansıtma, çözüm üretme, deneme basamaklarından oluşan bir yansıtıcı düşünme yöntemi ortaya koymuştur. Bu yöntem öğretmen mesleki gelişiminde de uygulanmaktadır (Korthagen, 2005). Korthagen'e (2005) göre öğretmen uygulama

basamağında bir çalışma gerçekleştirir. Değerlendirme basamağında ise çalışmanın verimli gerçekleşip gerçekleşmediğini yorumlar. Yansıtma basamağına geldiğinde ise yapılan çalışma başarıyla gerçekleşmişse bunda nelerin payının olduğu başarısızlıkla sonuçlanmışsa buradaki faktörlerin neler olduğunu ortaya koyar. Elde ettiği verilerden hareketle çalışmasını nasıl daha verimli uygulayabileceğini düşünür, uygun yollar bulur. Bu aşama ise çözüm üretme basamağıdır. Finalde, deneme basamağında ise bulduğu farklı metotları işe koşarak bütün basamakları yeniden uygular. Bu bir döngüdür (Korthagen ve Vasalos, 2005). Korthagen'in (1985) yansıtıcı düşünme döngüsü Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. UDYÇD Yansıtıcı Düşünme Döngüsü (Korthagen, 1985).

Görüldüğü gibi Şekil 5'te bireylerin yansıtıcı düşünme basamakları olan değerlendirme, yansıtma, çözüm üretme, deneme adımlarından sonra edindiği yeni deneyimler sonucu yapacağı yeni uygulamalar sıralanmaktadır.

Dinamik yaklaşımın yeterlik yaklaşımı ve bütüncül yaklaşımdaki eksikliklerinden yola çıkarak olumlu yönlerinin bütünleştirilmesi sonucunda ortaya çıktığını söylemiştik. Okul yöneticileri açısından değerlendirildiğinde her bir okul yöneticisinin kendi yeterliklerinden ve donanımından yola çıkarak kendine bireysel bir yön çizmesine ve bunun akabinde edindiği kuramsal bilgileri uygulamasına ve denemeler yapmasına fırsat yaratmasına sebep olacak olan dinamik yaklaşımın da okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde faydalanılacak bir yaklaşım olabileceği görülmektedir.

İlğan (2012), Glatthorn'un (1984) ise mesleki gelişim yaklaşımlarını henüz mesleğe yeni başlayan öğretmenler için ya da uygulama esnasında çok ciddi sorunlar yaşayan öğretmenler için "yoğun mesleki gelişim yaklaşımı", hem akademik olarak hem de mesleki anlamda orta seviyede görülebilecek öğretmenler için "işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı" ve uygulamada herhangi bir sorunu olmayan, mesleki anlamda tecrübeli olarak nitelendirilebilecek başarılı görülen öğretmenler için ise "öz-yönelimli mesleki gelişim yaklaşımı" olmak üzere 3 başlıkta sınıflandırdığını belirtmektedir. Bu mesleki gelişim yaklaşımlarına da yakından bakmak faydalı olacaktır.

2.3.5. Glatthorn'un Mesleki Gelişim Yaklaşımları

2.3.5.1. Yoğun Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımın temelleri klinik denetimin farklılaştırılmış, özel bir çeşidi diyebileceğimiz; odağında öğrenmenin olduğu uygulama alanının prensipleri doğrultusunda atılmıştır. Henüz mesleğe yeni başlayan ya da yeni başlamamış olsa bile uygulama yaparken ciddi sorunlarla karşılaşan öğretmenler için etkili bir yöntemdir. Yaklaşım göre öğretmeni denetleyen kişi bütün soruların cevaplarını bilen ve aktaran bir uzman edasıyla tavır sergilemek yerine denetlediği kişiyle beraber bir araştırma yapar gibi işbirliği sergilemelidir (Glatthorn, 1984; akt. İlğan, 2012). Meslekte tecrübesi olmayan öğretmenler için denetleyen kişi akademik yönden de destek vermelidir (Danielson, 2001; akt. İlğan, 2012). Meslekte tecrübesi bulunmayan öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda sağlanacak mesleki yardım ve destek faaliyetlerinin odak haline getirildiği bir düzen oluşturulup uygulanması gerekmektedir. Bu noktada klinik denetim ile yoğun mesleki gelişimin farkını ortaya koymak önem arz etmektedir. Klinik denetimde uygulanan yöntem kişiler bazında farklılık göstermeyip herkes için geçerli olurken yoğun mesleki gelişim yalnızca gereksinim duyanlara sağlanan bir hizmet olmaktadır. Ayrıca klinik denetimde genel olarak neyin nasıl öğretileceği üzerine yoğunlaşırken yoğun gelişim öğrenme sürecinin çıktısına odaklanır(Seferoğlu, 2004; akt. İlğan, 2012).. Klinik denetimde denetmen ile denetlenenin karşılaştığı tek bir gözlem görüşmesi ve bu

görüşmenin ardından yapılan analiz sürecinden oluşurken yoğun gelişimde daha fazla görüşmeden oluşan bir döngü süreci uygulanmaktadır (Glatthorn, 1997; akt. İlğan, 2012). Yoğun mesleki gelişim yaklaşımı aşağıda sunulduğu şekilde sekiz aşamalı bir döngüden oluşmaktadır (İlğan, 2012).

a. Tanışma görüşmesi: Denetmen ile denetlenen arasında gayri resmi olarak gerçekleşen ve iletişimi geliştirmek için yapılan görüşmedir. Bu görüşmenin; gözlemi yaparken nelere dikkat edileceği, ne sıklıkta gözlem yapılacağı, kaç gözlem yapılacağı, gözlemin amacının denetim yapmak mı yoksa gelişim odaklı mı olduğu, öğretim sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi, değer sisteminin öğretim sürecine etkisini belirlemek gibi amaçları vardır.

b. Gözlem öncesi görüşme: Bu aşamada amaç denetlenenin gelişimini sağlayarak özgüvenli kendi kendine yeten ve değerlendirmesini de yapabilen biri haline getirerek daha etkin bir gözlem süreci yaşamak adına neler yapılması gerektiğinin belirlenmesidir.

c. Tanılayıcı gözlem: Denetlenen kişinin hangi yönlerden gelişime ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi için öğretim sürecine dair bütün bilgilerin edinildiği ve uygulama ortamının gözleminin yapıldığı süreçtir.

d. Tanılayıcı gözlemin analizi: Denetleyen ve denetlenenin tanılayıcı gözlemin ardından elde edilen bulguları birlikte ya da ayrı olarak değerlendirdikleri süreci ifade etmektedir. Öğrencilerin çoğu için öğrenme eyleminin gerçekleşip gerçekleşmediği, öğretmenin haricinde öğrenme eylemine nelerin etkisi olduğu, öğrenme eyleminin olduğu kilit hatları tespit ederek eylemi nelerin basite indirdiğinin ya da nelerin zorlaştırdığının tespiti bu aşamada gerçekleşir. Ardından bir sonraki aşamanın planı yapılır.

e. Tanılayıcı sorgulama görüşmesi: Yapılan gözlem ve bu gözlemi analiz etmenin ardından öğretmenin mesleki gelişimi için karşısına çıkan sorunlarla baş etme becerisi kazanarak yansıtıcı düşünme becerisi edindirmek üzere denetleyen ile yaptığı görüşmedir. Görüşme tarafsız ve saygı çerçevesinde yürütülmelidir. Denetleneni eleştirmeye odaklı olmayıp gelişimini sağlamaya yönelik onun başarılı olduğu taraflarını öne çıkarır halde olmalıdır.

f. Yetiştirme (koçluk) toplantıları: Koçluk toplantılarının amacı öğretmenin tespit edilen gereksinimlerinden sadece birini geliştirmektir. Koçluğun verimi sürecin kalitesine bağlıdır. Bu sebeple denetleyen öğretmene gelişim gereksinimi olan becerisiyle alakalı çeşitli verilerden bahsederek öğretmenin hazırlık yapmasını ister. Ardından ya bizzat kendisi ya da videolardan izletmek suretiyle becerinin olması gereken halini öğretmene gösterir ve öğretmenin denetmene bu noktada geri bildirim vermesi beklenir. Öğretmen kendini güvende hissettiği bir ortamda denetleyenin nezaretinde kendisi uygulama yapar. Bu kez denetleyen, öğretmenin kendi başına uygulama yapması için plan yapar.

g. Odaklanmış gözlem: Denetleyen kişi ile öğretmenin birlikte işbirliği içinde hedef belirlemesinin ardından bir gözlem formu bulunur, bulunan form uyarlanabilir ya da yeni bir form geliştirilebilir. Ardından denetleyen öğretmeni uygulama ortamında gözleyip kayıt tutar.

h. Sorgulama odaklı görüşme: Bu son aşamada odaklanmış gözlemin değerlendirmesi yapılır. Hem öğretmen hem de denetleyen kişi formda yer alan bulgular doğrultusunda fikirlerini beyan ederler ve sonrasındaki adımları netleştirirler.

Yoğun mesleki gelişim yaklaşımından da okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde de faydalanmak mümkündür. Öğretmenler özelinde anlatılan yaklaşım okul yöneticilerine uyarlanabilir. Mesleğe yeni başlayan ya da görevini icra ederken sorunlarla karşılaşan okul yöneticilerine uygulanabilir. Burada yalnızca buna ihtiyacı olan yöneticilere uygulanacak olması hem zaman hem de emek israfının da önüne geçecektir. Kendisine rehberlik edecek bir denetmen eşliğinde uygulamalar yaparak kendisini geliştiren ya da eksiklerini kapatan, sorunlarına çözüm bulan okul yöneticileri daha özgüvenli bir biçimde yollarına devam edebilecektir.

2.3.5.2. İşbirlikçi Mesleki Gelişim Yaklaşımı

İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak üzere gerçekleştirilen meslektaş dayanışması olarak tanımlamak mümkündür. İki veya daha fazla öğretmenin bireysel tercihleri doğrultusunda işbirliği sağlayarak mesleki anlamda kendilerini

geliştirmelerine destek veren bir yaklaşımdır (Glatthorn, 1997; akt. İlğan, 2012). Mesleğe katkı sunma ve bu sayede kendini de meslekte geliştirme amacıyla meslektaşlarıyla dayanışma sağlaması bakımından öğretmenlerin de onayladığı bir yaklaşım olmuştur. Etkili bir eğitim-öğretim ortamına katkı sunması yönüyle de çok kıymetlidir. Öğretim ortamlarının kalitesini artırmanın yolu orada çalışan tüm öğretmenlerin birbirleriyle dayanışma içinde işbirliği yaparak çalıştığı bir sistemden geçmektedir (Seferoğlu, 2004; akt. İlğan 2012). İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı sayesinde öğretmenler tüm potansiyelini ve vaktini okul yararına, daha kaliteli bir öğretim süreci için kullanır. Her bir öğretmenin kişisel çabaları okul gelişimine destek olsa da birlikte yardımlaşma içinde yaptıkları etkinlikler onların becerilerini artırmaları için de fırsatlar sunar. Öğretmen geliştikçe okul gelişimi de buna paralel artar. Yaklaşımına göre öğretmen gelişiminin bir sonu yoktur. Çünkü öğretim sürecinin kalitesini artırmak üzere öğretmenlerin öğrenme potansiyelini artırmayı amaçlamaktadır. Bu da sonu olan bir süreç değil, devamlılık sağlayan faaliyetler zinciriyle mümkündür. İşbirlikçi mesleki gelişim sayesinde öğretmenler bireysel gelişimleriyle ilgili inisiyatif alırlar. Ayrıca meslektaşları ile iletişim halinde oldukları için yalnızlaşmalarını engeller. Bu iletişim sayesinde meslektaşlarından gelecek yeni fikirlere uygulama ortamını da açmış olur (Glatthorn, 1997; akt. İlğan, 2012). İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı A.B.D ‘deki okullarda meslektaş yardım programı, meslektaş koçluğu, meslektaş yönlendirmeli denetim, personel destek grupları, mesleki ilerleme yolları, iş arkadaşlığı danışmanlığı, işbirlikçi gelişim, takım öğretimi, iş arkadaşlığı işbirliği, mesleki diyaloglar ya da mentorluk gibi farklı pek çok isimle anılmaktadır (Jailall, 1998; akt. İlğan, 2012). İlğan (2012) Glatthorn’un (1997) işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımının belli basamaklarda başarılı olursa öğretmenlerin de mesleki gelişimine katkı sunacağını ifade ettiğini belirtmektedir. Bunlardan biri destekleyici kültürün sağlanmasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin; kendilerini güvende hissettikleri ve kişilerin birbirlerine saygılı davrandıkları ortamlarda, iş arkadaşlıklarının olumlu havasının hâkim olduğu zaman mümkün olduğunu ifade etmektedir. Başka bir basamak ise tabandan en üste herkesin katılımını ve en üstten en alta herkesin desteğini sağlamadır.

Gerçekçi olmayan bir işbirliği için herkesin desteği ve katılımının önemine vurgu yapılmaktadır. Burada hiyerarşideki en alttaki kişinin de en üstteki kişinin de işbirliği faaliyetlerine katılım sağlaması ve verdiği destek önemlidir. Bu anlamda idarecilerin öğretmenlerin fikirlerini ifade edebilmeleri için fırsatlar sunmak, gereksinim duyulan kaynakların temin edilmesi, öğretmenler arasındaki açık iletişimi desteklemek gibi görevleri üstlenmeleri gerekebilir. Diğer bir basamak ise programı kolaylaştırmaktır. Öğretmenlerin öncelikli görevi etkin bir öğretim süreci yürütmektir. Bu anlamda idareciler öğretmenleri işbirlikçi yaklaşımın uygulanmasının herhangi bir kargaşa yaratmayacağına ya da ekstra iş yükü yaratmayacağına inandırmalıdır. Bürokratik engellerle uygulayıcılar yorulmamalıdır. Karmaşaya sebep olacak çoklu uygulamalar yerine bir ya da iki gerçekten etkili amaç belirlenmesi daha uygundur. Sonrasında ihtiyaç duyulan yetiştirmenin sağlanması gelmektedir. Burada amaç birbirlerine yardımcı olacak öğretmenler için gözlem yapacak olanın gerekli donanımına sahip olmasını sağlamaktır. Bir sonraki basamak da ihtiyaç duyulan zamanın sağlanmasıdır. İşbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımı farklı mesleki gelişim yaklaşımları ile kıyaslayınca uzun zaman aldığı görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlere paylaşımda bulunabilecekleri zamanlar yaratmak önemlidir (Glatthorn, 1997; akt. İlğan, 2012).

Okul yöneticileri de meslektaşları ile işbirliği geliştirerek işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımını mesleki gelişimlerinde kullanabilirler. Her okul yöneticisinin kendi çalıştığı kademede görev yapan okul yöneticileriyle bir arada çalışmalar gerçekleştirmesi, yeni fikirler edinmesi gelişimine katkı sunacaktır. Açık bir iletişim biçiminin benimsendiği, saygıya dayalı bu dayanışma sayesinde özellikle de benzer çevre koşullarına sahip okullarda çalışan okul yöneticileri birbirlerine mutlaka destek olacaktır.

2.3.5.3. Öz-yönetimli Mesleki Gelişim Yaklaşımı

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerine dair çalışmalara bizzat kendilerinin karar verdiği ve uyguladığı yaklaşım öz-yönetimli mesleki gelişim yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Öğretmeni denetleyen birinin varlığının gerekli olmaması yönüyle yoğun mesleki gelişim yaklaşımından

ayrılırken meslektaş dayanışmasının da zorunlu olmaması yönüyle işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımından ayrılmaktadır. Öğretmenler yine düzenli biçimde denetleyicilerle ya da meslektaşlarıyla iletişim kurarlar fakat işin özünde kendi mesleki gelişimlerine dair kararları bizzat kendilerinin alması vardır. Kişi kendisinin ne derecede profesyonel olduğuna dair kararı kendisi verir. Kendi özeleştirisini kendisi yapar. Ayrıca yaklaşıma göre öğretmenler gereksinim duydukları faaliyeti kendilerini gözlemleyerek kendileri belirler. Bu yolda başarıya ulaşabilmek amacıyla kendilerine yol çizerler ve yolun sonunda da geldikleri noktayı analiz ederler (Glatthorn, 1997; akt. İlğan, 2012). Öz-yönetimli mesleki gelişim yaklaşımı için tercih edilebilecek yollar dört farklı sınıflamayla ifade edilmektedir. Bunlardan ilki bireyin kendisi için mesleki gelişim seçenekleridir. Burada öğretmenin uygulama esnasında kendisini kaydedip sonrasında yeniden izleyerek kendi kendini eleştirip analiz etmesi, lisansüstü eğitim alması, üniversitelerde düzenlenen kurslara ya da etkinliklere kaydolması, mesleki okumalar yapması, akademik yayınları takip etmesi, seminer ve konferanslara katılması gibi faaliyetler sayılabilir. İkincisi, alanındaki meslektaşlarına yardım etme seçenekleridir. Meslektaş dayanışma faaliyetleri, meslektaş ziyaretleri yapma, mesleki görüşme ve konuşmalar gerçekleştirme gibi etkinlikler bu seçeneğe alt başlıklar oluşturabilir. Üçüncü olarak öğretimin geliştirilmesi için müfredat seçenekleri yer almaktadır. Dergilerde yayınlamak üzere meslekle ilgili yazılar hazırlama, uygulamalarda kullanmak üzere eğitim materyalleri geliştirme, çeşitli güdüleme yöntemleri geliştirme, sınıf yönetimi üzerine düşünüp sorunlara çözüm planlama gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Ve son olarak ise personel geliştirme seçenekleri ise mesleki okumalar ve mesleki gelişimi sağlamak için düzenlenen okul seminerlerinden oluşmaktadır (Jailall, 1998; akt. İlğan, 2012).

Öz-yönetimli mesleki gelişim yaklaşımının tüm basamakları her ne kadar öğretmenlik mesleği için açıklanmış olsa da yaklaşım okul yöneticilerine de uyarlanabilir. İlk aşamada bireysel mesleki gelişim adımı yer almaktadır. Kendisindeki eksiklikleri fark eden ya da kendisini daha ileriye taşımak isteyen bir okul yöneticisi kendisi için farklı etkinliklerin, kursların ya da benzer diğer şeylerin arayışına girecektir. Kimi zaman mesleki

okumalar yapacak belik lisansüstü eğitim almak için harekete geçecektir. İkinci aşamada meslektaşlarına yardım etme adımıyla okul yöneticileri özellikle kendi kademesinde görev yapan okul yöneticileriyle bir araya gelerek mesleğe dair sohbetler ve paylaşımlar gerçekleştirebilir. Üçüncü aşamada mesleğine dair yazdığı yazıları dergilerde yayımlatması ya da süreçte karşılaştığı zorluklarla baş etmede yeni yöntemler geliştirmesi gibi faaliyetler yer alırken dördüncü ve son aşama olan personel geliştirme adımıyla ise edindiği mesleki deneyim ve tecrübeleri, bilgileri paylaşabileceği okul seminerleri planlanması düşünülebilir. Böylece öz-yönetimli mesleki gelişim yaklaşımının okul yöneticileri için de uygulanabilecek bir yaklaşım olduğunu görüyoruz.

Bireylerin mesleki gelişim sürecini anlamamız için mesleki gelişim kuramlarına, mesleki gelişimi oluşturan boyutlara, farklı mesleki gelişim yaklaşımlarına ayrıntılı bir bakışın ardından bu anlatılanlar doğrultusunda mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulanmasında kullanılan farklı yöntemlere de aşağıda yer verilmiştir.

2.4. Sürekli Mesleki Gelişim Modelleri:

Alanyazında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim alanına ilginin arttığı fakat yalnızca belli yönlelere odaklanıldığı görülmektedir. Sürekli mesleki gelişim modelleri incelendiğinde her bir modelin hedefine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda politik olayları merkezi otoritelerle ortaya koymak, mesleki hayatında özerk olmak gibi etkenler incelenmektedir. Bütün bunlar dikkate alındığında eğitim modeli, ödüllü model, açık model, kademeli model, standartlara dayalı model, koçluk / mentorluk modeli, uygulama topluluğu modeli, eylem araştırması modeli ve dönüştürücü model olmak üzere 9 farklı mesleki gelişim modeli tavsiye edilmektedir (Kennedy, 2005). Aşağıda bu mesleki gelişim modelleri ana hatlarıyla ele alınacaktır.

2.4.1. Mesleki Eğitim Gelişim Modeli

Son zamanların en çok tercih edilen mesleki gelişim modellerinden olan mesleki eğitim modeli global bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Sürekli mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde öğretmenler kabiliyetlerini ortaya

koyabilmekte, bilgi ve yeteneklerini güncelleştirme imkânı bulmaktadır. Mesleki eğitim modelinde faaliyetler kuramsal olarak aktarılmaktadır. Faaliyetlerde aktif taraf eğitimci iken katılımcılar pasif taraftır ve bireysel gereksinimlerini giderme ya da imkânları değerlendirme beklentileri engellenmektedir. Katılımcıların çalıştığı ortamda eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Uygulama yapmaya olanak sunmaması konusunda eleştirilen model var olan tüm olumsuz yönlerine rağmen model etkili görülmektedir (Hoban, 2002; akt. Can, 2019).

2.4.2. Ödüle Dayanan Mesleki Gelişim Modeli

Model ödül kavramını merkeze alıp önceleyen bir yaklaşımı savunmaktadır. Genelde üniversitelerin bu mesleki gelişim programına destek verdiği görülmektedir. Modelin üniversitelerce onaylanması kalitesinin tescillendiğine bir işaret şeklinde algılanmaktadır. Modelin uygulama aşamasında kalite, garanti ve devamlılık faktörleri katılımcıların tecrübelerini daraltıp tekdüzeleştirmektedir (Purdon, 2003). Ödülü verecek olan kurum düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin çalışma ortamını merkeze alması için katılımcılar üzerinde baskı kurmaya çalışır ve bunun onların kendi mesleki gelişimleri için olduğunu savunur çünkü ödüle dayalı mesleki gelişim modelinde uygulamanın tersine fiiller akademik görülmektedir. (Solomon ve Tresman, 1999).

Henderson'a (2002) göre ise mesleki gelişim faaliyetlerinin ödül merkezli düzenlenmesi bilimsel ve aydın otonomi elde etmek adına yalnızca ideolojik emirleri yerine getirmeye odaklanan bir fiile evrildiği görülmektedir.

2.4.3. Açık Mesleki Gelişim Modeli

Bu mesleki gelişim modelinde amaç özellikle katılımcıların icraatlarında fark edilen belirli bir noksanlığı ya da bir ihtiyacı tamamlamaktır. Hedef performans yönetimidir. Verimi artırmak ya da herkesçe kabul edilmiş olan normları artırmak amacıyla devletin olaya el atmasının bir faktörü olarak performans yönetimi kabul edilebilir. Model var olduğu düşünülen problemi çözmek amacıyla sürekli mesleki gelişimden yararlanırken öğretmenlerin

kişisel zaafılarına da yönelmektedir. Öğretmenlerin düşük verimli çalışmalarının sebebinin yalnız kendilerinden değil örgüt ve idari faaliyetlerden de kaynaklandığı görülmüştür (Rhodos ve Beneicke, 2003). Fakat bu model düşük verimden yalnızca öğretmeni sorumlu tutmakta ve kişisel noksanların karşılanmasını hedefleyen bir model olarak da sürekli mesleki gelişimi işaret etmektedir. Ortaklık sorumluluğu reddeder yani eksiklik varsa bunun sorumlusu sistem olamayacağına göre bireysel olarak öğretmendir.

Öğretmenler de kendi hükmünü ana yeterlik normu olarak görmektedir. Bu mesleki gelişim modeline göre mesleki olarak yetkin sayılmak için çalışma ortamında grup işbirlikleri yapmak, ortak bir bilgi havuzu oluşturup oradan yararlanmak ve bir aidiyet duygusu geliştirmek gerekir (Boreham, 2004). Özetle açık mesleki gelişim modeli katılımcıların kendi bireysel olarak ihtiyaçlarını fark edip grup faaliyetleriyle bunları giderdikleri ve öğrenmeleri ile ilgili süreçten kendilerinin sorumlu tutuldukları bir modeldir.

2.4.4. Kademeli Mesleki Gelişim Modeli

Bu mesleki gelişim modeli gelişim faaliyetine katılımcı olarak gelen bireysel olarak öğretmenleri ele almaktadır. Faaliyet sonucunda edinilen bilgilerin meslektaşlar arasında kademe kademe yayılıp paylaşılması demektir. Öğretmenler başarılı meslektaşları sayesinde ve onlarla beraber bilgi edinmektedirler. Öğrenme aktivitesi faaliyete devam, işbirlikli çalışma ve sahip olma prensipleriyle birlikte nitelendirilmektedir. Modelde katılımcılar gelişim faaliyetinde aktif oldukları için öğrenme fiili başarıyla gerçekleşmektedir. Modelde gelişim faaliyetlerinin odağında yetenek, bilgi edinme ve değerler bulunur (Solomon ve Tresman, 1999). Öğretmen mesleki gelişiminde neyin nasıl öğrenileceği konularına odaklanılmalıdır (Nieto, 2003). Bu yüzden de bilgi ve yeteneğe önem veren bir model olarak öne çıkmaktadır. Bilginin varoluşundan çok bilginin edinilip uygulamaya koyulduğu alan mesleki gelişim sürecinde en etkili bölümüdür (Eraut, 2002).

2.4.5. Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli

Dünya çapındaki uygulamalara bakarak yeterliklerin belli ölçütlere dönüştüğünü söyleyebiliriz. Bu belli ölçütlerin, standartların uygulama aşamasında eylemler öne çıkmaktadır. Model öğretme eylemini beğenmemektedir. Öğretmenin aktif pozisyonu ve öğrencilerin öğrenme düzeyi arasında ilişki kurabilir ve deneyimsel olarak bu ilişkiyi kanıtlayabilir (Beyer, 2002). Standartlarla benzer biçimde teftiş sisteminin öğretmenlere karşı saygı hissedilmemesini zorunlu kıldığını göstermektedir.

Yansıtıcı ve eleştirel bir bakış açısıyla öğretmenler kendi sınırlarını yoklamalıdır. Nasıl ki öğretmenler bireysel öğrenme süreçleri için inisiyatif alıyorsa özdenetimleri için de harekete geçmelidirler (Smyth, 1991; akt. Can, 2019). Model pek çok araştırmacı tarafından eleştirilmektedir. Fakat standartlar öğretmenler arasında ortak bir dil oluşmasına ve meslektaş iletişimine kapı aralayarak mesleki gelişim bağlamında faydalı bir durak ya da etkili bir orijin olarak görülmektedir (Draper, O'brien ve Christie, 2004).

2.4.6. Koçluk / Mentorluk Mesleki Gelişim Modeli

Eğitim alanında mentor; basit biçimde söylemek gerekirse, öğretmenlik mesleğine henüz yeni adım atmış olan kişiye mesleğe dair bilgileri ve yetenekleri çabucak ve verimli bir biçimde öğrenerek hem okul ortamına hem de mesleğe alışması amacıyla vazifelendirilmiş tecrübeli meslektaşır. Üniversiteden yeni mezun olmuş ya da atandıktan sonra ilk kez bir sınıfta yalnız başına ders işleyecek olan bu deneyimsiz öğretmenlerin üniversite derslerinde öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya aktarmada zorlanmaları, sınıf yönetim becerilerindeki yetersizlikleri gibi sebeplerle kendilerinden deneyimli başka bir öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duymaları gayet anlaşılırdır. Fakat mentorluğu yalnızca yeni atanmış öğretmenlerin faydalandığı bir uygulama olarak görmek uygulama açısından eksiklik olarak görülebilir. Çünkü artık geçen yılların ardından eski heyecanını kaybetmiş, mesleği gözünde sıradanlaşmış ve belki tükenmişlik yaşayan deneyimli öğretmenlere de hem kendini geliştirme hem de bir meslektaşına yardımcı olma fırsatı sunan uygulama çift taraflı fayda getirmektedir (Bakioğlu, 1996; akt. Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2011). Mentorluk Türk

eğitim sisteminde yeni yeni uygulanmaya başlanılan, araştırmaların bile daha son dönem ağırlık kazandığı bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Türkiye’deki uygulamalarda adı mentorluk olmasa bile danışman öğretmenlik uygulamalarıyla sahalarda yer aldığı görülmektedir. (Bakioğlu vd., 2011). Modelin amacı, iki meslektaş arasında kurulan iletişim sayesinde birbirine mesleki anlamda destek olmalarıdır. Modelin kilit noktası mesleki öğrenmenin çalışma ortamında oluşabileceği düşüncesi ve meslektaş iletişimi aracılığıyla paylaşım yaparak gelişebileceğidir (Can, 2019).

Modelin etkili biçimde yürütülebilmesi için mentorun ve mentorden hizmet alanların belli rol ve sorumlulukları vardır. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse; etkili bir mentorluk süreci yürütebilmek için mentorun teşvik edip kolaylaştıran bir rol üstlenmesi gerekir. Teknik açıdan donanımlı ve görev yapılan kurumun kültürüne hâkim olmalıdır. Mentorluk ettiği kişinin becerilerini, yeterliklerini gözlemleyerek eleştirmeli, destek vermeli ve onu cesaretlendirmelidir. Uygulamalar esnasında hangi sorunlarla karşılaşabileceği ve nasıl çözebileceği hakkında rehberlik etmelidir. Hizmet alanın becerilerini parlatıp ortaya koymak onun sorumluluğundadır. Kendi meslek yaşantısından örnekler vererek hem başarılarından hem de zorlandıklarından örnekler sunmalıdır. Hizmet verdikleri kişilerin yeterliklerini bildikleri için onları tuzağa düşürmeye çalışmazlar. Aksine yapabileceğine inandıkları şeylerle ilgili onları yönlendirirler. Üstesinden gelmekte zorlanacaklarını bildikleri konularda onları zorlamazlar. Yapılan hatalardan dersler çıkarılsın isterler (Kappel, 2008; akt. Bakioğlu vd., 2011).

Mentorluk hizmeti alan kişilerin de belli rol ve sorumlulukları vardır. Bunlardan bir kısmına değinmek gerekirse, kendisine mentorluk edenin zamanına saygı duymalı ve verdiği tüm destek dolayısıyla vefalı davranmalı ve onunla ilgili olumlu konuşmalar yapmalıdır (Yaw, 2007; akt. Bakioğlu vd., 2011). Amaçlarına ulaşabilmek için öğrenmeye aç olmalı, mentoruyla iletişim kurmaya açık olmalıdır. Aktif bir dinleyici olmalı ve yapılan eleştirilere, kendisiyle ilgili verilen dönütlere alınganlık etmemelidir. Mesleğiyle ilgili kendini geliştirmek için sürekli araştırmalar yapmalıdır ve çalışmalara mutlaka katılım göstermelidir (Bakioğlu vd., 2011).

Mentorun ve hizmet alanın (menti) rol ve sorumluluklarına dikkat ederek süreci yürütmesinin yanında mentorluğu etkileyen çeşitli etkenler de vardır. Bunlardan ilki mentorluk edecek kişinin yapacağı uygulama ile ilgili alacağı eğitimidir. Yoksa yapılan uygulamanın mentorluktan çok öğretmenlikle karıştırıldığı ifade edilmektedir (Elliot ve Calderhead, 1994; akt. Bakioğlu vd., 2011). Uygulamadaki tarafların bireysel tercihleri ve mentorun öğretmenin rolü hakkındaki düşünceleri de süreci etkileyen faktörlerden biridir. Bunun yanında tarafların karakterleri ve ikili diyalogları da sürece etki eder. Mentorluğun açık ya da kapalı model olarak tercih ediliyor olması bir diğer etkindir. Mentorluk hizmetini alan mentinin gereksinimleri ve kişisel donanımı da mentorluk sürecini etkileyen faktörlerden biridir (Bakioğlu vd., 2011).

Kram (1985) mentorun hizmet verdiği kişinin gelişim sürecine katkısında kariyer ve psiko-sosyal olmak üzere iki tür mentorluk fonksiyonundan bahsetmektedir. Kram'a (1995) göre mentorluk hizmeti alan mentilerin gelişimini sağlamak amacıyla ona sponsorluk sunmak, görünürlüğünü sağlamak, öğretim işini direkt yapmak ve korumak gibi fonksiyonlar kariyer fonksiyonu olarak adlandırılmaktadır (Johnson, 2006; akt. Bakioğlu vd., 2011). Bunun yanında mentinin özgüvenini desteklemek ve mesleğinde profesyonel olarak yeterlik geliştirmek için katkı sunan fonksiyon ise mentorluğun psiko-sosyal fonksiyonudur ve 4 gruba ayrılabilir. Bunlar daha çok mentor ile mentinin ilişkisi ile ilgili olup rol modellik, danışmanlık, kabul ve onay ve arkadaşlık olarak isimlendirilir. Mentorluk uygulamasının ilk zamanlarında kariyer fonksiyonları etkili olurken ilerleyen zamanlarda psiko-sosyal fonksiyonların daha öne çıktığı görülmektedir. Fakat yine de mentorluğun bu bahsedilen fonksiyonlarının uygulanabilir olmasının yolu mentor ile mentinin arasındaki güvene dayalı iletişim biçimidir (Johnson, 2006; akt. Bakioğlu vd., 2011).

Mentorluğun tecrübesiz meslektaşın tecrübeli olan meslektaşından çıraklık eğitimi almasına benzetilebileceğini belirten Can (2019) tecrübesiz meslektaşına gereken yetenekleri edindirmek ve yerinde kullanabilmesi için bilgiler vermek, sosyal içerikli beceriler sağlamanın da tecrübeli meslektaşın görevi olduğunu ifade etmektedir. Bu iki meslektaş arasındaki adil diyalog

sayesinde inanç ve değerleri tartışabilmek için tehdit olarak algılanabilecek pek fazla hiyerarşik faktör oluşmaz. Öğretmenlerin eşleşme biçimine göre bir diyalog türü de ortaya koyar. Akran koçluğu olarak adlandırılabilen bu diyalog iki ya da ikiden fazla meslektaşın bir arada çalışıp yeni yetenekler geliştirmek ve sorunların üstesinden gelmek amacıyla katıldıkları bir süreçtir. Meslektaşların birbirini çift yönlü desteklemesi, yeri geldiğinde zorlamaları ya da hiyerarşik düzende değerlendirmeleri ve katılımcıların birbirleriyle diyaloglarının biçimi önemlidir (Can, 2019).

Modelin başarı sağlaması mentorluk sürecine dâhil olan meslektaşların gelişmiş olmaları ve doğru iletişim kurmaları ile mümkündür (Rhodes ve Beneicke, 2003). Modelin başarı gösterebilmesinin diğer yolu ise tecrübeli meslektaşın iş yapmaya gönüllü olup eğitimi iyi vermesidir (Draper vd., 2004). Koçluk modelinin katılımcıların birbirlerine karşılıklı destek veren uygulanışı ile uygulamalı mesleki gelişim modeli arasında net farklılıklar vardır. Koçluk modelinde hiyerarşi esasken ve gizlilik esasken bu modelin uygulayıcıları ikiden fazla kişidir ve gizliliğe gerek yoktur. Her bir kişi farklı farklı gruplara üyedir. Ve insanlar dâhil olduğu bu gruplarda öğrenmeleri gerçekleştirirler (Wenger, 1998). Kişiler öğrenme eylemini içlerine sindirerek odaklarına almalıdırlar. İnsanların yer aldığı bu grupların içinde kimi zaman aktif rol aldıkları ama kimi zaman da kendilerinden daha baskın karakterlerin etkisinde pasif kaldıkları gözlemlenebilmektedir (Day, 1999). Uygulamalı mesleki gelişim modelinin başarılı bir şekilde uygulanmasının temelinde uygulama yapacak insan toplulukları bulunur. Topluluklarda var olan bazı katılımcıların önceden edinmiş oldukları bilgiler uygulama yapma aşamasında yeni bilgileri destekler (Boreham, 2004). Uygulama toplulukları sayesinde önemli düzeyde kişisel ve grup olarak bilgi düzeylerini artırıp şartları iyileştirebilmektedir.

2.4.7. Eylem Araştırması Mesleki Gelişim Modeli

Model dahilinde katılımcıların araştırmacı konumunda eylemin daha kaliteli gerçekleşmesini amaçladıkları sosyal bir uygulama örneğidir (Day,1999). Eylem araştırması kuramsal problemlerle ifade etmek yerine öğretmenlerin gün içinde karşılaştıkları sorunlarla uygulama sahasında

ilgililenilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Elliot, 1997; akt. Köklü, 2001). Gerektiğinde profesörlerle yardımlaşarak eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerle alakalı geniş kapsamlı bir araştırma ve plan yapılmasını gerektiren araştırma yöntemi olarak da tanımlanabilir. Ayrıca eylem araştırmaları sayesinde öğretmenlerin bilgilerinin geliştiği, öğrencilerle olan iletişimlerine olumlu katkı sunduğu, birbirleriyle işbirliği içinde hareket etmelerine destek olduğu ve ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimine de destek olduğu ifade edilmektedir (Glatthorn, 1997; akt. İlğan, 2012).

2.4.8. Dönüştürücü Mesleki Gelişim Modeli

Bu modelin daha önce bahsedilen modellerin aslında birbirini tamamlamasıyla oluştuğunu söylemek mümkündür; bu sebeple de açık bir biçimde tanımını yapmak mümkün olmamaktadır. Eğitim sürecinin değişip dönüşmesinde sürekli mesleki gelişim sadece bir yoldur. Bu anlamda model bütün diğer modelleri kapsar ve mecburi bilgi kalıplarını kabul etmez (Hoban, 2002). Eğitimde sürdürülebilir bir dönüşüm amacıyla ortaklıkların yapıldığı, sorgulayan grupları da bu dönüşüme ortak eden; öğretmenler ve diğer paydaşların arasındaki içerikler ve reel bilgilerdir. Tüm modellerin ortak özelliği öğretmenler bu mesleki gelişim modeline tercihen katılırlar ve program içinde aktif pozisyonadırlar. Kilit nokta katılımcıların farkındalığıdır. Literatürde uygulama örneklerine çok az rastlanmaktadır (Nieto, 2003).

2.4.9. Uygulama Topluluğu Mesleki Gelişim Modeli

Uygulama toplulukları genel olarak iki kişiden fazla sayıdan oluşmaktadır ve esası gizliliğe dayanmamaktadır, ilişkileri nettir. Model bu yönüyle koçluk/mentorluk modelinden ayrılmaktadır. Çünkü koçluk modelinde hiyerarşik düzen esastır ve gizlilik de önemlidir. Hepimiz farklı farklı gruplara üyeyiz. Modele göre üyesi olduğumuz bu topluluklarda öğrenme faaliyetleri gerçekleşmektedir. Topluluğa dâhil olan üyelerin birbirleriyle iletişimleri ve planlanan etkinliklerin yalnızca sonuçları değil içerikleri de önemlidir. Topluluğun üyelerinin bir topluluk oluşturduklarının

da farkında olmaları önem arz etmektedir. Öncelikli amaçları öğrenme olmalıdır. Kişiler bazen dâhil oldukları topluluğun içinde etkin bir biçimde yer alıp iyi hissederken bazen de toplulukta daha baskın olan katılımcıların etkisinde kalarak eziklik hissederek etkin rol almaktan çekinebilirler (Day, 1999). Topluluğun bazı üyelerinin geçmişte edindiği tecrübe ve donanımları yapılacak uygulamalarda yeni deneyimlere ortam yaratabilir. Sürekli mesleki gelişimi başarı ile uygulayabilmek için uygulama toplulukları oluşturmak şarttır (Boreham, 2004). Uygulama toplulukları ortak hareket ederek bir yol çizmeli ve çağı takip edebilmelidir. Ortak yol haritası oluşturabilmek için topluluk üyelerinin birbirleriyle iletişime açık ve uygulamalar hakkında fikir paylaşabilmeleri önemlidir (Wenger, 1998).

Eraut (2002) ise Kennedy (2005) 'in yaptığı sınıflandırmalara ek olarak Mackenzie mesleki gelişim modeli ve lesson study (ders araştırması) modelinden bahsetmektedir. Aşağıda bu iki mesleki gelişim yaklaşımından da bahsedilecektir.

2.4.10. Mackenzie Mesleki Gelişim Modeli

Pedagoji, eğitim politikaları ve eğitim alanında yaşanan gelişmeler mesleki gelişimin temelini oluşturmaktadır. Teknoloji alanında yaşanan gelişmeler nedeniyle olsun öğretme ve öğrenme süreci değişip geliştikçe olsun öğretmenlerin mesleki gelişimini de bu değişimler doğrultusunda yeniden planlamak ihtiyacı doğmaktadır (Kennedy, 2005). Mackenzie'e (1997) göre araştırmalar doğrultusunda iki çeşit mesleki gelişim modeli bulunmaktadır. Bu modeller okul, öğretmen ve mesleki gelişim programı bileşenlerinden oluşmaktadır. Modeller arasındaki farkın sebebi bileşenlerin birbirini etkileme şekli ve seviyesidir. İlk modelde bu üç bileşen birbirlerinden bağımsız olmasına rağmen sistemde birbirlerine dönmektedir. Bu model kapsamında öğretmenlerin görev yaptığı okullar farklı olup gereksinimleri doğrultusunda kişisel çalışabilmek için çok imkânları yoktur. Hazırlanıp sunulmuş mesleki gelişim programı üzerinde değişiklik yapamazlarsa da kimileri okuluna döndüğünde program hakkında farklı bir yorum geliştirebilir. Bu model faaliyete katılan öğretmenlerin okulla beraber kendini geliştirebilmesine imkânı çok az sağlamaktadır. Çünkü programı

hazırlayıp sunan kişilerle öğretmen ve de okul arasındaki iletişimin çok da açık olmayışdır (Ling ve Mackenzie, 2001; akt. Abazaoğlu, 2014).

Mackenzie'nin bu modelinde modelin bileşenleri arasında bir etkileşimden bahsetmek mümkün olmamasına rağmen tek taraflı bir iletişim söz konusudur. Özellikle Şekil 7'de görüldüğü gibi öğretmenlerle okul arasında bir etkileşim varken mesleki gelişim programını aktaranlar tarafından öğretmenlere tek taraflı bir iletişim olduğu okulla ise bu kişiler arasında hiç iletişimin bulunmadığı görülmektedir. Mesleki gelişimi sağlamak için planlanan etkinlikler programı aktaranlarca öğretmenlere iletilir. Öğretmenler edindikleri bilgileri kendi süzgeçlerinden geçirerek yorumlarlar. Burada öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin veya noksanlarının mesleki gelişim programını planlarken öncelikli olarak dikkate alınmadığı görülmektedir (Abazaoğlu, 2014). Bu model mesleki gelişimin üzerinde çok az olumlu etki yaratırken sadece gerçekten güdülenmiş öğretmenler kendilerini geliştirebilirler (Mackenzie, 1997; akt. Abazaoğlu, 2014). İhtiyacı baz almaması, bileşenleri arasında etkileşim olmaması ve modelin bileşenlerinden biri olmasına rağmen okul ya da öğretmenlerin planlanmış etkinlikler üzerinde revize şansı olmaması dolayısıyla verimli bir mesleki gelişim modeli olmaktan uzaktır.

Mackenzie'nin ikinci mesleki gelişim modelinde ise bileşenler arasında karşılıklı bir iletişim bulunduğu gözlenmektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarını temel alarak hazırlandığı ve geliştirildiği ortak bir hedef doğrultusunda planlandığı görülür. Mesleki gelişim programını aktaranlar esnek davranırlar çünkü modelin odağında sorgulama ve eleştirel yansıtma vardır (Abazaoğlu, 2014).

Mesleki gelişim ile ilgili yapılan çalışmalar eğer programın uygulanmasının ardından gerçek bir dönüşüm isteniyorsa ikinci modelin daha verimli olduğunu ortaya koymaktadır (Mackenzie, 1997; akt. Abazaoğlu, 2014).

2.4.11. Lesson Study (Ders Çalışması) Modeli

Bu model kapsamında bir kısım öğretmen sistemli olarak dayanışma içinde dersler hakkında çalışarak dersleri geliştirmektedirler. Modelin amacı

öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerine farklı bir görüş geliştirmektir. Bu uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin meslektaş dayanışması yoluyla öz-yansıtma alışkanlığı kazanmasında ve mesleki gelişimlerini sağlamalarında yardımcı olmaktadır (Tdttrust, 2009). Süreç öğretim faaliyetleriyle neye ulaşılacak istendiğinin amaç olarak ortaya koyulması ile başlar. Sonrasında öğretmenler bu amaç doğrultusunda belli stratejileri uygulayarak dersle ilgili faaliyetlere başlarlar. Grupça ayrıntılı bir plan yaparlar. Ardından grupta bulunan öğretmenlerden biri hazırladıkları planı sınıfında uygular. Grupta yer alan diğer öğretmenler de uygulamayı gözlemler ve not tutarlar. İşlenen dersin ardından yine gruptaki öğretmenler birleşerek gözlemledikleri dersi değerlendirirler. Değerlendirme çalışmalarının ardından gereken düzenlemeler yapılarak bu kez gruptaki başka bir öğretmen revize edilmiş planı sınıfında uygular. Uygulama esnasında diğer üyeler yine gözlem yaparak notlarını tutarlar. Dersin ardından yeniden bir araya gelerek değerlendirmeler yapılır. Bu uygulamalar birkaç gün ara ile yapılır. İki ders uygulaması ve 3-4 hafta gibi bir sürede gerçekleştirilen grubun 10-15 saatlik toplantılarından oluşur (Fernandez, 2002; akt. Abazaoğlu, 2014).

Yukarda bahsedilen mesleki gelişim modellerinin dışında Türkiye’de son yıllarda uygulanmaya başlanılan okul temelli mesleki gelişim modelinden de bahsetmek bu aşamada yerinde olacaktır.

2.4.12. Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli

Okul temelli mesleki gelişim (OTMG) modeli hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin meslekleriyle ilgili bilgilerini ve yeteneklerini geliştirip dönüştürmelerine ve eğitim öğretim ortamlarının uygulama alanlarında verimi ve kaliteyi artırmak amaçlı destekler ve fırsatlar sunan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2010). Çağa ayak uydurmak için kendini geliştirmek isteyen herkese mesleki gelişimi sağlamak için düzenlenen etkinliklerin yanında okulu merkeze alan çalışmaları da sunmanın son zamanlarda giderek etkisini artırdığı görülmektedir. Burada amaç okul içinde gereksinim duyulan herhangi bir konu ile ilgili faaliyetin okul içinde düzenlenerek bu ihtiyacın uygulama alanında karşılanmasıdır (MEB, 2010).

Model küresel anlamda genel kabul görmüş ve uygulanan bir sürekli mesleki gelişim modelidir. Türkiye’de ise bireysel mesleki gelişimini önemseyen eğitim çalışanlarının planlamalarını kendisinin yapmasını ve bu planı uygulayıp kontrolünün de yapılması bakımından kendilerine fırsat sunulan yeni bir model olarak görülmektedir. Mahalli veya merkezi mesleki gelişim faaliyetleri ile kıyaslayınca OTMG faaliyetlerinin genel anlamda daha etkili olduğu görülmektedir. Çünkü merkezi olsun mahalli olsun düzenlenen faaliyetlere bakıldığında güncellikten uzak oldukları ve öğretmen ya da okul yöneticilerinin sorunları ile ilgili olmadıkları görülmektedir. Türkiye’de OTMG çalışmaları AB Komisyonu ile birlikte MEB’in 2002’de hazırladıkları bir proje ile başlamıştır. Kısaca OTMG’ nin, bireysel olarak eksikliklerini fark eden ya da sahada yaşadığı sorunları çözmeyi amaçlayan, kendini mesleğinde bir adım öteye taşımak isteyen her bir öğretmene bireysel gelişimini sağlamak için gereken modeli planlamasında fırsatlar yaratan bir proje olduğunu söylemek mümkündür (Can, 2019). Kaya ve Kartallıoğlu (2016) MEB’in yayınladığı OTMG kılavuzunun bazı yönlerden noksanlıklarının bulunduğunu, metnin anlatımının yeterince anlaşılır olmadığını, değerlendirme kısmında netlik sorunlarının bulunduğunu ve öğretmenlerin yeterliklerine dair verilen örneklerin de yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel olarak gelişimlerine yansıyan bu olumlu tablonun okul bazında bakıldığında aynı şekilde görülmeişi de diğer bir sorun olarak ortadadır. Ayrıca MEB bütçesinden kaynaklı eksiklikler ve öğretmenlerin var olan işlerini artırması da modelin sorunları arasında sayılmaktadır. Tüm sayılan yönleriyle değerlendirildiğinde OTMG modelinin Türkiye’de etkili biçimde uygulanması için kılavuzun revize edilmesi ve programda düzeltmeler ve iyileştirmeler yapmak yerinde olacaktır (Can, 2019).

Literatürde pek çok mesleki gelişim modeli sınıflamasının olduğu görülmektedir. Günümüz koşullarında bir eğitim fırsatı olarak da görülebilecek olan elektronik mentorluk modelinden de bahsetmek bu aşamada önem arz etmektedir.

2.4.13. Elektronik Mentorluk (e-Mentorluk)

Dünyanın ne kadar büyük bir hızla gelişip dönüştüğü düşünülürken yaşamı sürdürme becerisi gösterebilmek teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hayata entegrasyonu ile mümkündür. Üniversiteden yeni mezun olup göreve başlayan öğretmenler pek çok farklı sorunlarla karşılaşabilirler. Bu sorunlarla baş etmesinde onlara sunulacak her yardım fırsatı mesleğe kazandırılmaları aşamasında çok kıymetli bir adım olmasının yanında aynı zamanda eğitim sistemimiz açısından da kaliteyi artırmak anlamında güzel bir fırsat olacaktır (Bakioğlu vd., 2011). Bu anlamda mesleğinde tecrübeli bir öğretmenin, yeni atanmış ya da meslekle ilgili sorunlar yaşayan bir öğretmene sağladığı mesleki destek faaliyeti olan mentorluk modelinden hizmet veren ile hizmeti alan kişilerin aynı ortamda bulunmaları zorunluluklarının olmaması yönüyle ayrılmaktadır. Mentorluğun başarıyla uygulanamamasının altında zaman ve mekân anlamında yaşanan sorunlar vardır (Watson, 2006). Bu sorunları nasıl yok edebilecekleri üzerine düşünen eğitimciler 1990'larda elektronik mentorluk (e-Mentorluk) adında mentor ile mentorluk hizmeti verdiği mentisini internet sayesinde buluşturan bir yöntem düşünmüşlerdir (Single ve Single, 2005). Mentorluk uygulamasının elektronik iletişimle bütünleşmesi e-Mentorluk olarak adlandırılmaktadır. Sanal mentorluk, telementorluk, siber-mentorluk gibi pek çok farklı isimle de anılmaktadır (Single ve Muller, 1999, s.235). Çevrimiçi mentorluk ya da uzun mesafeli mentorluk olarak ismlendirildiği kaynaklar da mevcuttur. Eğitim alanında elektronik mentorluk, tecrübeli eğitimciler ile henüz meslek yaşamlarının başında olan öğretmenlerin birbirleriyle soru cevap etkinlikleri yapmalarına, olaylara geniş açıdan bakmalarına ve uygulama tecrübelerini geliştirmelerine sanal ortamda fırsat yaratan bir paylaşım biçimidir (Bakioğlu vd., 2011). Sanal mentorluk resmi ya da gayri resmi olarak uygulanabilmekte bazen elektronik posta bazen ise internet yoluyla deneyimsiz bireyler ile deneyimli olanlar arasında bilgi paylaşımına fırsat yaratmaktadır (Kirk ve Murrin, 1999; s.9).

Bir elektronik mentorluk uygulaması öğretmenlere adaylıkları boyunca yardımcı olmayı, on-line olarak mentorlar ve mentileri arasında her an haberleşme imkânı sağlamayı, internet kaynaklarına internet üzerinden ulaşım olanağı yaratmak, mesleki anlamda işine yarayabilecek her türlü

kaynağa ait bir bilgi havuzu oluşturmalarını ve ayrıca eğitim disiplininin kapsadığı ve mesleğini ilgilendiren her türlü bilgi paylaşımına olanak sunan mesleki dayanışma amaçlı bir iletişim ağı oluşturmayı hedeflemektedir (Bakioğlu vd., 2011).

E-mentorluk yönteminin uygulandığı programların işleyişine bakıldığında yedi basamaklı bir süreç şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Sürecin ilk aşamasında daha önce mentorluk görevi yapmış kişilerden oluşan mentor havuzunu araştırmak bulunurken ikinci aşamada ise havuzdan uygun görülen kişilere istek yollamak bulunmaktadır. Üçüncü aşamada gelen davetleri gözden geçirmek ve dördüncü aşamada ise mentor ve menti gruplarını oluşturmak vardır. Beşinci aşamada uygulanacak mentorluk programı için hazırlanan grupları etkin hale getirmek vardır. Altıncı aşamada oluşturulan eşleşmelerin nasıl ilerlediğini gözlemlemek ve son aşamada programın uygulanması bitip menti mentorden ilgili desteği aldıktan sonra mentoru yeniden mentor havuzuna yönlendirmek vardır (O'Neill, Weiler ve Sha, 2003; akt. Özdemir, 2012).

2.4.13.1. Elektronik Mentorluk Modelinin Faydaları

Modelin uygulanmasının faydalarından bahsetmek gerekirse; insanlar yüz yüze olduğunda bir sorunla ilgili hemen cevap bekleyerek karşısındakini strese sokabilir. Sanal mentorluk uygulamasında ise internet ortamında ve düşünerek cevap verilmesine fırsat yaratılmış olur. Bazen de tecrübeli kişilerin kısa da olsa yüz yüze yapılacak mentorluk görüşmelerine vakit ayıramadıkları görülmektedir. Elektronik mentorluk bu anlamda tavsiyelerde bulunabilmeleri için ve daha fazla kişiye ulaşabilmeleri için imkân sağlar. Ayrıca sisteme zamanını iyi yönetebilen mentorların dâhil olmasını sağlar (Single ve Muller, 1999; s.237). Çevrimiçi ortamdaki iletişimler olumlu bir iletişim ortaya koyarken bireylerin arasındaki statü farklarından kaynaklanacak sosyal ipuçlarını saklamaktadır (Thompson, Jeffries ve Topping, 2010). Benzer şekilde Jonson da (2008) modelin mentorluk eden ile hizmet alan arasındaki statü farkını ortadan kaldırdığını ifade etmektedir (akt. Bakioğlu vd., 2011). Demografik ya da sosyal davranışlarda yaşanan sönme neticesinde cinsiyet gibi, ırk gibi etkilerden kaynaklanan peşin fikirlerin

azalmasına imkân vermektedir. Ayrıca anlık paylaşım imkânları sunması ve aynı mekânı paylaşma mecburiyeti gerektirmeyişi de en önemli artılardan sayılabilir. Böylece kişiler faydalandıkları hizmet dolayısıyla harcadıkları zaman ve maddiyattan tasarruf sağlamaktadırlar (Jonson, 2008; akt. Bakioğlu vd., 2011). Ayrıca her mezun öğretmen kendi şehrinde ya da bazen ülkesinde bile görev yapmayabiliyor. Bu anlamda farklı bölgelere görevlendirilmiş olan öğretmenlere psikososyal destek sağlayarak stresi azalttığı, sosyalleşme fırsatı sunduğu, kişisel gelişimine imkân verdiği, görevlendirildiği bölgeye daha çabuk uyum sağlaması için destek olması ve kültürler arası eğitime yardımcı olması gibi faydalarından da bahsetmek mümkündür (Wood, 2007). Benzer şekilde Single ve Muller de (1999) telementorluğun farklı kurumlardan ya da bölgelerden insanlara mentorluk iletişimi imkânı sunacağını belirtmektedir.

Elektronik mentorluk uygulamalarının sağladığı faydaların yanında bir de uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlardan bahsetmek modeli anlamak açısından önem arz etmektedir.

2.4.13.2. Elektronik Mentorluğun Uygulanması Esnasında Karşılaşılan Sorunlar

Telementorluk uygulamasından faydalanabilmek için hizmet alanların da mentorluk hizmeti sunanların da bilgisayar ve internete erişebilmesi ve aynı zamanda kullanımına hâkim olmaları gerekmektedir. Önceden yüz yüze tanışıklıkları olmayan kişilerin on-line ortamda içtenliklerini aktarmaları ve samimi olmaları bazen güç olabilir. Bunun yanında e-Mentorluk sanal bir arkadaş edinmek anlamına gelmemektedir. Program eğitim hedefleri doğrultusunda planlanmalıdır (Bakioğlu vd., 2011).

Sanal ortamda pek çok yanlış anlama vakası da gerçekleşebilmektedir (Bierema ve Merriam, 2002; akt. Wood, 2007). Bazen de birbirini anlayıp karşılıklı iletişim ve duygusal anlamda bağ kurabilmek de zaman alabilmektedir. Beklenen cevaplara sanal ortamda ihtiyaç duyulan anda cevap alınmayabildiği de görülmektedir (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu vd., 2011).

3. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi

Eğitim alanında okul yöneticilerinin rolü çok önemli olmasına rağmen Çelikkol (2010) Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesini amaçlayan bir programın bulunmadığını ifade ederken Günay (2004) ise eğitim yöneticilerinin seçimi sırasında bunun bir kriter olarak görülmediği için adayların var olsa bile bu eğitimleri tercih etmediğini ifade etmektedir. İster eğitim programlarında ihtiyaç duyulmadığı için yetiştirme eğitimlerine yer verilmiyor olsun ister programlara dâhil edilmediği için yetiştirme eğitimleri uygulanmıyor olsun sonuçta mesleki gelişim yasal metinler ve incelenen raporlarda son zamanlarda dikkat çeken bir kavram olmakla beraber değişik pek çok tanımı yapılmaktadır. Can (2020b) mesleki gelişimi, bireylerin mesleklerini icra ettikleri zaman içinde kendisini mesleği ile alakalı olarak yenileyip geliştirme ihtiyacı ve bunun süreklilik arz etmesi olarak tanımlamaktadır. TEDMEM Raporunda (2019) ise genellikle bir öğretmen ya da okul müdürünün meslek yaşantısı süresince; öğretmenlik eğitimi aldığı yıllar da dâhil olmak üzere bilgilerini ve yeterliklerini geliştirmek amacıyla katıldığı etkinliklerin tamamı olarak tanımlanmaktadır. İlğan ise (2013) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleklerini yaparken ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak planlanan kapsamlı, sistemli ve önemlisi sürdürülebilirliği olan öğrenme tecrübelerinden oluşan süreç olarak tanımlamaktadır. Sürecin sonunda etkili bir öğretim süreci ve artmış öğrenci başarısı beklenmektedir.

3.1. Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Amacı

Mesleki gelişim faaliyetleri, kurumlarının kalitesini artırmak ve bireysel kabiliyetlerinin farkına varıp kullanabilmeleri açısından öğretmen ve eğitim kurumu yöneticileri için önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu anlamda okul müdürleri de görevlerini yerine getirebilmeleri için yetiştirilmeye, profesyonel anlamda yenilenip gelişmeye ve kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye gereksinim duyabilirler. Polat vd. (2018) mesleki gelişim faaliyetlerinin bireylerde devamlı bir değişim, yenilik ve güncellenme gereksinimi yarattığını ve tüm meslek sahiplerinin görevlerini yerine getirebilmelerinin ancak mesleki gelişim faaliyetleri vasıtasıyla bu gelişimin

süreçliğini mümkün kılmaktan geçtiğini ifade etmektedir. Okullarımızın kalitesinin ve dolayısıyla verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için önce kurum çalışanı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin lokomotifi olan yönetici ve öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi gerektiğini, bunun da ancak mesleki gelişim faaliyetleri yoluyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Çobanoğlu ve Ceylan (2020) resmi kurumlardaki meslek eğitimlerini bitirmiş kişilerin iş hayatına atıldıklarında ihtiyaç hissettikleri konuların çözümünde problemlerle karşılaşabildiklerini, bunun da öğrenmenin sadece resmi eğitim kurumları ve onların sunduğu eğitimlerle kısıtlı bir süreç olarak algılanmayıp, kişilerin hayat boyu hem mesleki hem de sosyal gelişimlerini sürdürmeleriyle ortadan kaldırılabileceğini belirtmektedir.

3.2. Eğitim Alanında Mesleki Gelişimin Gelişim Süreci

Eğitim çalışanlarının bireysel ve mesleki gelişimlerinin iki farklı alanda gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Türkiye’de kurumsal bazlı okullarda ve bakanlık tarafından merkezi olmak üzere pek çok hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmektedir. Katılımcıların düzenlenen bu faaliyetlerden faydalandığını söylemek mümkün olsa da araştırmalar yapılan etkinliklerin yetersiz kaldığını da ortaya koymaktadır. Katılımcıların bireysel tercihleri doğrultusunda katıldıkları ve çoğunlukla informal faaliyetler olan mesleki gelişim etkinliklerinin kurumların hazırlayıp düzenlediklerinden çok daha faydalı olduğu ifade edilmektedir (Uştu, Taş ve Sever, 2016). Mesleki gelişim faaliyetlerinin en yaygın uygulama biçiminin kurslar, çalıştaylar ya da seminerler olduğunu söylemek mümkündür. Fakat bu uygulama şekilleri katılımcıları tarafından tek seferlik olması, ihtiyaçları gözetmemesi, sürekliliğinin olmaması gibi sebeplerle sıkça eleştirilmektedir. Bu faaliyetlere katılarak eğitim sürecinin düzeleceğine ancak bu faaliyetlere kendileri bireysel olarak hiç katılmamış olan kişiler ihtimal verebilir (Villegas ve Reimers, 2003; akt. Can, 2019). Bu bağlamda eğitimciler için düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerinin okul ortamında ders saatlerinde ya da dışarda bireysel tercihleriyle katıldıkları ve genellikle gayri resmi faaliyetlerden oluşması yerinde olacaktır. Öğretmenlerin kendi mesleki alanlarına ait

akademik yayınları ya da belgeselleri izlemeleri, meslektaşlarıyla tecrübe ve uygulama paylaşımları bu gayrı resmi faaliyetlere örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerine katılırken farklı yollar izleyebilirler. Kimisi mesleki bilgi ve yeteneklerini çağın getirdikleriyle doğru orantılı olarak geliştirip dönüştürmek için bireysel olarak çaba gösterirken kimisi de okul temelli faaliyetleri tercih edebilir (Yates, 2007; akt. Can, 2019). Öğretmenlerin etkili bir mesleki gelişim göstermeleri için; dünya çapında aynı kademedeki okullar arasında ziyaretler gerçekleştirme, meslektaş iletişim ağlarına katılma, mesleki alanlarındaki yayınları takip etme, meslektaşlarıyla tecrübe ve uygulama paylaşımı için gayrı resmi iletişime geçme, gözlem yapma, seminer, kurs, çalıştay, konferans ve mesleki yeterlik organizasyonlarına katılım sağlama ve koçluk gibi uygulamalardan bahsetmek mümkündür (TALİS, 2014). Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleri için faydalandıkları formal ve informal uygulamalara örnek olarak bölgesel mesleki gelişim çalıştayları, işbirlikli öğrenme ortamları, kitap değerlendirme çalışmaları da gösterilebilir (The Alberta Teachers' Association, 2018; akt. Can, 2019). Fakat bütün bu faaliyetlerin etkililiği için öğretmenlerin mesleki gelişime bakış açısının geliştirilip iyileştirilmesi gerekirken okul yöneticilerinin de aynı bakış açısına sahip olmaları sağlanmalıdır. Hem kendi mesleki gelişimlerini hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemseyen okul müdürleri ile sürecin verimini artırmak olasıdır.

Guskey (1986) ve Wood ve Thompson (1980) Amerika'daki eğitim kurumlarında mesleki gelişim çalışmalarının 19. Yüzyılda başladığını ve alana dair kritik faaliyetlerin de 80li yıllarda görüldüğünü ifade etmektedir. Ancak o yıllarda mesleki gelişim faaliyetlerine bir kariyer vasıtası gözüyle bakıldığı için çok etkili olmadığı görülmektedir (Guskey, 1986; Wood ve Thompson, 1980). Çünkü o dönem öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim yöntem ve tekniklerinin verimini artırarak öğrencilerin ne şekilde daha fazla öğrenme gerçekleştirebilecekleri üzerinde çalışmalar gerçekleştirmek mesleki gelişimin esas hedefi olarak görülmemektedir (Guskey, 1986). Bunun yanında Little (1984) mesleki gelişim faaliyetlerinin geleneksel anlatım yollarıyla düzenleniyor olmasının 90lı yıllarda eleştirildiğini ifade

etmektedir (akt. Bozkuş, 2018). Çünkü bu faaliyetlerde hedef, öğretmenlerin ihtiyaç analizleri yapılmadan içerikleri önceki tarihlerde oluşturulmuş yeni bilgileri öğretmenlere öğretmektir (Diaz-Maggioli, 2004; akt. Bozkuş, 2018). Craft da (2000) düzenlenen faaliyetlerin okulların gereksinimlerini gözetmediği, izleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmediği ve totalde faaliyetleri aktaran konumundaki eğitimcilerle sahadaki uygulayıcılar olan öğretmenler arasında sorunlar yaşandığının tespit edildiğini; bu sebeple de ilgili faaliyetlerde bazı güncellemelere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin planlaması yapılırken ihtiyaç odaklı hareket edilmiş, mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften bakılmış, okullar özelinde gelişim planları hazırlanmış, düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin sahadaki uygulamalara etki edip etmediği önemsenmiş ve mesleki gelişim faaliyetleri ile öğretmenlerin eğitiminin birlikte ayrılmaz ve devamlılık gösteren bir süreç olarak görülmüştür (Bozkuş, 2018).

Mesleki gelişim yurt dışında bu şekilde bir gelişim yolculuğu gösterirken Türkiye’de süreç farklı gelişmiştir. Güneş’in (2016) belirttiği gibi Türkiye’de uzun senelerdir mesleki gelişim yaklaşımlarından gelişimsel yaklaşım benimsenmektedir. Öğretmenin ancak beş yıl görev yaptıktan sonra görevinde gereken tecrübeyi edinebileceği fikrinden yola çıkarak öğretmenlerin görevlerinde yükselmeleri ya da üst görevlere getirilmelerinde hizmet yıllarına bakılmaktadır. 1973 yılında yürürlüğe konulan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenliğin devletin eğitim politikası bağlamında eğitim, öğretim ve bu alana bağlı yönetim işleri ile ilgilenen özel branş mesleği olduğu ifade edilerek uzmanlık yaklaşımı ilk kez dillendirilmiştir (RG, 1973). Bu doğrultuda öğretmenlik mesleği ve meslekle ilgili uygulamalar hakkında araştırmalar yapılarak öğretmenlerin mesleğe yetiştirme programları üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.

Cumhuriyet döneminde ve özellikle de planlı kalkınma dönemlerinde eğitimde daha çok niceliksel hedefler konduğu görülmektedir. Fakat buna rağmen konulan hedeflere ulaşamadığı da görülmektedir (Küçük, 2012). Konulan hedeflerin uygulamaya geçirilmemesi öğretmenleri istihdam ederken 1989 yılına kadar öğretmen atamalarında dört yıllık lisans eğitimi mezunu olma şartının aranmamasına neden olmuştur. PISA ve TIMSS gibi

uluslararası ölçekte uygulanan sınavlarda öğretmenler için lisans mezunu olmak bile gelişmiş ülkelerde yetersiz görülmekteyken Türkiye’de bu şart aranmamasının yaratacağı etkinin büyüklüğü tartışılmaz. Baki’nin (2010) de belirttiği gibi önemli eksikliklerden bir diğeri ise öğretmen atamalarında öğretmenlik mezunu olmayanların da mesleğe atanmasıdır. Bu sayede nicel anlamda öğretmen sayılarını artırarak hedefe ulaşılmış olsa da atana öğretmenlerin niteliği göz ardı edilmiştir. Ayrıca Aypay’ın (2009) belirttiği gibi öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde pek çok sorun yaşanmaktadır. Törnükü’ye (2005) göre; bu yüzden de Türkiye’de öğretmenler eğitim, pedagoji, mesleki tatmin ya da yaptıkları işten dolayı kendilerine saygı gösterilmesi gibi alanlarda kendilerini yetersiz görmektedirler. Fakat tüm bu yaşanan eksikliklere rağmen öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirme çabası da göstermedikleri bu sebeple de öğretmenlerin hangi mesleki gelişim faaliyetlerine gereksinim duyduklarına dair ihtiyaç analizleri yapılarak teşvik edilmeye ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Ancak Budak ve Demirel (2003) ile Bümen vd. nin (2012) de belirttiği gibi öğretmenler için düzenlenen hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri fazlaca ve çoğu zaman da lüzumsuz bürokratik aşamaları dolayısıyla katılımcılar tarafından eleştiri sebebi oluşturmaktadır. Can (2004) ise mesleki gelişimin öğretmenler için mesleki açıdan çok daha etkili ve verimli uygulamalar yapabilmeleri adına onları her anlamda geliştiren ve öğrenme süreçlerini devamlı kılan bir süreç olması dolayısıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinden çok daha geniş bir faaliyet alanı olduğunu savunmaktadır.

3.3. Eğitim Alanında Okul Yöneticilerinin Rolü ve Kariyerleri

Kaliteli okulların oluşturulmasında çok önemli bir rol üstlenen okul müdürlerinin yetiştirilmeleri meselesinin ne kadar önemli olduğu ortadadır. Bunun için müdürlerin iyi yetiştirilmeleri önemlidir. Okul yöneticileri kendi kariyerini geliştirmek için sürekli çabalamalıdır; çünkü bu sayede eğitim sürecinin paydaşlarının saygısını kazanabilir. Saygınlık kazanan okul yöneticilerine paydaşların desteği artacaktır. Çağımızın okul yöneticileri, devletin sağlayacağı maddi kaynaklarla yetinmeden tüm paydaşların

desteğiyle okulunu başarıya taşıyabilir (Bakioğlu ve Özcan; 2001). Okul müdürleri yaptıkları işe ve sundukları hizmetin kalitesine dikkat etmeli, özen göstermelidir. Okulun mali işlerinden, kaynakların verimli kullanılmasına, personel ilişkilerinden okulun sunduğu eğitimin niteliğine kadar okul müdürünün mesleki gelişmişliğinin izlerini görmek mümkündür. Mesleki gelişimlerini kimi zaman kurumsal destekle kimi zaman da bireysel olarak gerçekleştiren ve ne şekilde olursa olsun kendini mesleki anlamda geliştirmiş her okul müdürünün mesleki profesyonellik düzeyinin de yüksek olduğu söylenebilir. Mesleki açıdan iyi yetişmiş olan okul müdürleri, kurumları için de faydalı ortamlar oluşturabilir. Balyer ve Gündüz (2011) müdürlerin, orijinal okul tecrübeleri baz alınarak hazırlanmış eğitim programlarıyla yetiştirilmelerinin önemine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunun 1. ve 5. beş yıllık kalkınma planlarının kapsamına alınmasına rağmen eğitim yöneticisi yetiştirme amacıyla hazırlanmış bir yetiştirme programının bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca hükümet programları da dâhil olmak üzere eğitim yöneticisi yetiştirilmesine dair herhangi bir karara rastlanmadığı görülmektedir (Çelikkol, 2010). Günay (2004) ise bununla bağlantılı olarak eğitim yöneticilerinin seçilmesinde hizmet öncesi eğitimin aranılan bir özellik olmadığını ve bu yüzden de aslında eğitim yöneticilerini yetiştiren programlar bulunmasına karşın bu bölümlerden mezun olan kişilerin tercih edilmedikleri için bu yetiştirme programlarına yönelik talep bulunmadığını vurgulamaktadır. Peçe ve Taşdemir (2021) de eğitim kurumu yöneticilerinin atama öncesinde eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitime alınması ya da adaylarda yüksek lisans yapmış olma şartı aranmasının doğru olacağını belirtmişlerdir. Gezer (2021) konuyla ilgili olarak okul müdürleri ile yaptığı araştırmasında okul yöneticisi olmak için gereken şartlardan birinin de lisansüstü eğitim almak olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çeltek’ in (2019) araştırması da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almanın okul yöneticiliğine atama yapılırken tercih sebebi olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Çeltek’in (2019) araştırmasının bir diğer dikkat çeken sonucu da bazı yöneticilerin eğitim yönetimi alanında aldıkları lisansüstü eğitimler aracılığıyla yetersizlik hissetmeden görevlerine

ve makamlarına hemen adapte olabildiklerini belirtmeleridir. Ve hatta yöneticilik görevine yeni atanacak adaylar için herhangi bir hizmet öncesi eğitim bulunmayışını ciddi bir problem olarak gördüğünü bildirmişlerdir. Bu alandaki eksikliği hizmet içi eğitimler kanalıyla, akademik yayınlar, seminerler aracılığıyla gidermek zorunda kalan bazı yöneticiler yöneticilik yapmak için özel bir okulun ve eğitimin olması gerektiğini bildirmişlerdir. Okul müdürlüğü görevinin yönetmeliklerde bir meslek tanımı olarak yer almayışının kafalarda soru işaretleri yarattığını dile getirmektedirler. Okul yöneticilerinden eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olanlar, aldıkları eğitim sayesinde görevlerinin ve makamlarının gerektirdiği rollere uygun davranmaya başladıklarının görüldüğünü ifade etmektedir.

Her meslek gibi eğitim yöneticilerinin eğitiminin de Hizmet Öncesi Eğitim ve Hizmet İçi Eğitim olmak üzere iki aşamalı yapılması önerilmektedir. Eğitim yöneticilerinin, atama sonrası karşılaştıkları yönetim görevlerine hazırlanması için görevlendirme öncesi verilen eğitim Hizmet Öncesi Eğitim olarak tanımlanmaktadır. Hizmet İçi Eğitim ise; eğitim yöneticilerinin, mesleklerinde yaşanan değişim ve gelişime ayak uydurabilmeleri, daha üst pozisyonlara hazır olmaları için atandıktan sonra verilen eğitimidir (Taymaz, 1981; akt. Balcı, 1982). Hizmet içi eğitim ne için uygulandığı ve nerede uygulandığına göre iki başlıkta gruplanabilir. Uygulama amacına göre; oryantasyon eğitimi, temel eğitim, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükseltme eğitimi ve özel alan eğitimi olarak ele alınırken yapıldığı yere göre ise iş başında ve iş dışında eğitim olarak ele alınmaktadır (Aydın, 2021; akt. Uçar, 2022). Can'ın (2020b) belirttiği gibi son yıllarda yayımlanan yasal metinlerde Türkiye'de okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hedefler koyulduğu görülmektedir.

Bakioğlu ve Demirel (2001), Türkiye'de Milli Eğitim sisteminin örgütlenme biçiminde kariyer basamaklarının yer almadığını, Milli Eğitim personeli için kariyer planları geliştirilememiş olup görevde yükselmelerin ise siyasi tercihler dikkate alınarak yapıldığını belirtmektedir. Bakioğlu ve İnandı (2001) etkili bir öğretim ortamı için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiğini ve okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımlarının

sağlanması için de gerekli ortamın oluşturulması gerektiğini ifade etmektedirler. Eğitimin yan dallarından eğitim teknolojisi, eğitim yönetimi, eğitim programları gibi alanlardaki değişiklikler ve gelişimler de eğitim camiasının yürütücüleri olan öğretmen ve eğitim yöneticilerini mesleki gelişimlerine süreklilik kazandırmaları için zorlamaktadır (Polat vd., 2018). Bakioğlu ve Özcan (2001) 46–50 yaş döneminin okul yöneticilerinin en verimli ve yaptıkları işten doyum aldıkları yıllar olduğunu belirtmektedir. Bunun sebebi olarak ise göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin özellikle ilk 3 yılının hem okulun işleyişiyle ilgili, hem mevzuata tam anlamıyla hâkim olamamakla ilgili hem de okulda iletişim yönetimi ve okul iklimi ile ilgili yaşanan sorunlardan kaynaklandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Özkaya (2013); okul müdürlerinin herhangi bir hizmet öncesi eğitim almadan atanmalarından sonra mesleğin ilerleyen süreçlerinde hem maddi hem de fiziksel sorunları halletmiş olduklarından görevli oldukları okullardaki işleyişe, okul iklimine ve kendi mesleki gelişim faaliyetlerine daha çok zaman ayırabildikleri ve bireysel gelişimleri için çeşitli etkinliklere katıldıklarını belirtmektedir. Bu anlamda belli yaş üzerindeki okul yöneticilerinin kariyer yapmak için daha istekli oldukları belirtilmektedir. Yani bireyler mesleki doyumları artınca kariyer geliştirme isteğine kapılmaktadır. Okul müdürlerinin eğitim seviyeleri arttıkça çalıştıkları ortamı geliştirmek için daha çok çabaladığı ve süreci var olduğu haliyle içselleştirmekte zorlandıkları görülmektedir. Kişinin çalışma ortamı güzelleştikçe ve imkânlar sağlandıkça, ortamda var olan sorunlar giderildikçe kariyer gelişimi için daha fazla istekli olduğu vurgulanmaktadır.

3.4. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Algıları

Okul yöneticilerinin nitelik sorununun temelinde okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki sorunlar yatmaktadır (Çeltek, 2019). Bu konunun çözümü için okul yöneticilerinin hangi alanlarda eğitimlere gereksinim duydukları tespit edilmeli, yöneticilerin görevlerinin ve sorumluluklarının sınırları net biçimde çizilmelidir. Türkiye’deki okul yöneticilerinin hizmet öncesi eğitimlerinin önemsenmemesinin sonucunda atanmaları esnasında da lisansüstü eğitimin göz ardı edildiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kariyer basamakları deyince özlük hakları ve profesyonel meslek algısı çevresinde tartışmaların şekillendiği görülmektedir. Okullarda yöneticilik görevinin daha verimli gerçekleştirilebilmesi için özlük hakları bakımından okul yöneticilerinin statüleri, gelirleri gibi konularda kademeli düzeltmeler ve yöneticiliğin öğretmenlik mesleğinden farklı profesyonel bir alan olarak tanınması gibi tartışmaların gerçekleştirilmesinden ayrı, yöneticilerin mevcut şartlar dâhilinde kariyer evrelerinin hangilerinden geçtiğinin de bilinmesi önemlidir (Bozkurt ve Özkan, 2021). Polat vd.'nin (2018) yaptığı araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri mesleki gelişimi; davranışlarıyla liderlik örneği göstererek okulun yönetim işini daha iyi gerçekleştirmek olarak tanımlamaktadır. Aynı araştırma kapsamında mesleki gelişimi paydaşlarla etkili bir iletişim geliştirmek, süreçte karşılaşılan sorunların çözümü için uğraşmak ya da gelişmeye duyulan gereksinim olarak tanımlayanlar da vardır.

Bozkurt ve Özkan (2021) pek çok meslekteki çıraklık, kalfalık ve ustalık dönemlerinin okul müdürlüğünde de bulunduğunu; ancak o mesleklerde ustanın yapması gereken işin kalfa ya da çırağa verilmezken ülkenin geleceği açısından kritik bir noktada bulunan okul yöneticiliği gibi bir konuma atama yaparken mesleki gelişimin göz ardı edilmesinin önemli bir noksanlık olduğunu belirtmektedir. Ayrıca büyük bir okula deneyimsiz olarak görevlendirilen bir yönetici; süreçte hem paydaşların hem de kendisinin olumsuz etkilenmesine sebep olabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda acemilik hayatın akışında olağan bir durum olsa bile okul yöneticiliği söz konusu olduğunda bu dönemin daha sorunsuz atlatılabilmesi açısından tedbirli olmanın önemine değinmektedir. Bu nedenle Bozkurt ve Özkan (2021) okul yöneticiliği görevinde kariyer basamaklarının netleşmesi ve bunların yönetici adaylarının okul tercihi yaparken belirleyici olmasının yerinde olacağı belirtirken yöneticilik görevinde acemilik çekilmesini engellemek adına atama öncesinde uygulama odaklı eğitimler verilebileceğini yine bu dönemde destek ortamları geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda mentorluk, koçluk gibi mesleki dayanışma ve gelişim uygulamalarının okul yöneticilerinin arasında da uygulanmasının ve

yaygınlaştırılmasının sağlanmasını önerirken özellikle tecrübeyle kazanılan okul içi dinamikleri sezme konusunda yetenekli okul müdürlerinin mesleki dayanışma içerisinde destek vermesinin sağlanmasının okul kültürlerinin başarı temelinde yükselmesinde fayda sağlayabileceğini belirtmektedir.

Türkiye’de günümüzde okul yöneticilerine yönelik hizmet öncesi yetiştirme programları ya da uygulamaları bulunmamaktadır (RG, 2024). Fakat buna rağmen hizmet içinde merkez örgüt ve il millî eğitim müdürlüklerince çeşitli eğitim programları düzenlenmektedir. Okul yöneticilerinin atanması ile ilgili 2021 yılında yayımlanan yönetmelikle (RG, 2021) Türkiye’de okul yöneticiliği için öğretmenliğin şart olduğu, okul yöneticiliğin ek bir görev olduğu ve yöneticilerin görevlendirmelerinde merkezi yönetimin koordinasyonunda yerel birimlerin sorumlu ve yetkili olduğu belirtilebilir. Son yayımlanan yönetmelikte de hizmet öncesi okul yöneticisi yetiştirme eğitimi konusunda bir hükme rastlanmamaktadır (RG, 2024). Ancak, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi çerçevesinde kurulan mesleki gelişim altyapısı ile “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Sertifika Programı” geliştirilmiştir. 81 ilde görev yapan 108 okul yöneticisine eğitici eğitimi verilmiştir. Böylece programın pilot illerinde görev yapan 9377 okul müdürüne 2019 yılında eğitimler verilmiştir. 2020 yılında 184 okul yöneticisine yönelik olarak İstanbul Zübeyde Hanım Hizmet içi Eğitim Enstitüsünde 134 eğitim görevlisinin görev aldığı eğitici eğitimleri verilmiştir (MEB, 2022f).

3.5. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimle ilgili kararları kurumsal ya da bireysel nedenlerden etkilenebilir. Bu anlamda Balyer’ in (2013) yaptığı araştırmanın sonucuna göre; okul yöneticilerinin bu kararlarını en fazla etkileyen sebebin maddi kaynaklı olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin aldıkları onca sorumluluk düşünüldüğünde düşük ücretlerle çalıştığı görülmektedir. Bu durum da onların mesleki gelişim kararlarına olumsuz yansımaktadır. Mesleki gelişim için bütçe ayıramadıkları, ayırabilenlerin de çocuklarından kısıtlamaya giderek bunu gerçekleştirebildikleri ortaya konmuştur. Aynı araştırma okul müdürlerinin mesleki gelişim kararlarını

ideolojik ve politik sebeplerin de olumsuz etkilediği, motivasyonlarını düşürerek kurum bazlı aidiyetlerine de olumsuz yansıdığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuna göre; okul yöneticilerinin aslında mesleki gelişim yönünde bir istek duysalar bile kimi kurumsal sebeplerden ötürü amaçlarına ulaşamadıklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin yeterliklerinin onların kişisel öğrenme yöntemlerine göre farklılık gösterdiğini dile getiren Işık ve Çetin'in (2019) yaptığı araştırmanın sonucuna göre ise; okul müdürlerinin öğrenmelerine ve mesleki gelişimlerine etki eden faktörler arasında yöneticilerin bireysel ve mesleki özellikleri, öğrenme biçimi, okul iklimi, teknolojinin verimli kullanımı, işbirlikli çalışma ve grupla öğrenme bulunmaktadır. Kitiş (2010) mesleki gelişim etkinliklerine katılımda taşrada görev yapan okul yöneticilerinin merkezdekilere göre kendilerini dezavantajlı gördüklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yaşadığı ya da çalıştığı kurumun çevresinin de mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden biri olarak görünmektedir.

Okul yöneticilerine yönelik düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerini etkileyen faktörlerden birinin faaliyetlerin okul yöneticilerinin ihtiyaçlarının gözetilerek değil üst makamlarda görev yapan kişilerin fikirleri doğrultusunda ya da gelişigüzel planlandığını belirten Aksakal (2020), Arık (2017) ve Balcı (1982) bu durumun katılımcılarda motivasyon kaybına neden olarak mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir.

Aksakal (2020), Kıranlı ve Yıldırım (2014) ve Uçar (2005) ise mesleki gelişim etkinlikleri planlanırken okul yöneticilerinin iş yoğunluklarının bulunmadığı dönemlerin dikkate alınması gerekirken bunun gözetilmemesinin okul yöneticilerinin etkinliklere katılım isteklerinin düşmesine neden olarak mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Aksakal (2020) ise mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlendiği mekânların ve bu mekânlara ulaşımın da etkili olduğunu belirtmektedir. Uçar (2005) ise mesleki gelişim faaliyetlerinin konularının sahada uygulanmasının yapılamadığını ifade etmektedir. Sadece teorik eğitim olarak kalan eğitimlerin katılımcılara etkisine dikkat çekmektedir.

3.6. Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Engelleri

Türkiye’de yasal dayanaklar, hazırlanan eğitim raporları ya da yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak okul yöneticiliğine genel anlamda; öğretmenliğe ek, ikinci bir görev olarak bakıldığı söylenebilir. 2021 Eğitim yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama yönetmeliğine (RG, 2021) göre; yönetici olarak görevlendirileceklerde yükseköğretim mezunu olma, Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olma, son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olma, görevlendirileceği eğitim kurumuna öğretmen olarak atanabilecek ve aylık karşılığı ders okutabilecek olma şartları aranmaktadır. Müdür olarak atanacaklar daha önceden yine müdürlük görevini yapmış olmalıdırlar. Görülmektedir ki; eğitim örgütlerinin başarısı üzerinde bu kadar belirleyici olduğu araştırmalarla desteklenen okul müdürlüğü için özel bir eğitim almış olma şartı aranmadığı için bugün hâlâ bağımsız bir meslek olarak kabul görmemektedir. Bu konuda Balyer ve Gündüz (2011), Türkiye’de okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak kabul görmediğini ve okul müdürlerinin yetiştirilmesine gereken önemin yeterince verilmediğini belirtmektedir. Yıldırım (2011) benzer şekilde okul yöneticiliğinin bir meslek olarak algılanmadığı ve bunun yanında okul yöneticiliğine atanan müdürlerin atanmadan önce ya da atandıktan sonra yeterince eğitim almadıklarını belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2023 Vizyon Belgesi’nde de bu konu; “Türk eğitim sisteminin önemli ve riskli görüldüğü için üzerinde çalışıp geliştirilmesi gereken alanlarından biri de okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin çağa uygun bir biçimde profesyonel bir kariyer alanı olarak konumlandırılması” olarak geçmektedir (MEB, 2023). Buradan okul yöneticiliğinin mevcut durumda profesyonel bir kariyer alanı olarak görülmediği anlaşılmaktadır. Yöneticilik işiyle öğretmenlik işinin görev değerlerinin karıştırılması bugüne kadar Türk Eğitim Sistemi’nde yöneticiliğin bir meslek olarak algılanmasının ve kurumsallaşmasının önünde engel teşkil etmektedir (Bursalıoğlu, 2002; akt. Cemaloğlu, 2005). Görüldüğü gibi yöneticilik profesyonel anlamda meslek olarak algılanmamaktadır. Okul müdürlüğünün bir meslek dalı olarak görülmemesi Türkiye’deki okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin önünde

ciddi bir engel olarak durmaktadır. Bu anlamda öncelikle okul yöneticiliğinin meslek olarak tanımlanması, okul yöneticilerini yetiştirme sürecine standart uygulamalar getirilmesi, bunun yanında adayların yöneticilik görevine uygun kişisel nitelikleri taşıması ve dünyadan örnek alınabilecek nitelikte olan uygulamalardan faydalanılması gerekmektedir (Can, 2020b). Bakioğlu ve Özcan (2001) okul müdürlerinin mesleki gelişim engeli olarak; okullarda günlük işleyişte yapılan çalışmaların yoğunluğundan kaynaklı olarak okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini düşünmelerine fırsat kalmadığını belirtmişler ve bu tarz bürokratik işleri takip etme koşuluyla astlarına devrini önermişlerdir. Gürkan ve Toprakçı' ya (2018) göre okul müdürlerinin mesleki gelişim ihtiyacı içinde olmalarının sebebi katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin yeterli olmamasıdır. Bu sorunun çözümü için üniversite-okul işbirliği uygulamalarının gerçekleştirilmesi, mesleki gelişim etkinliklerinin önündeki maddi sorunların çözülmesi, atamalar yapılırken mesleki gelişimin göz önünde bulundurulması ve bu etkinliklerin alanında uzman kişiler tarafından düzenlenmesinin sağlanması önerilmektedir. Bunların dışında okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde Can'ın (2020b) önerdiği gibi geleneksel yöntemlerin dışında mentorluk, elektronik mentorluk, akran koçluğu gibi alternatif uygulamalardan yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özmen ve Kömürlü de (2010) okul müdürlerinin kurum içinde, kendilerinden daha tecrübeli olan mentor müdürler eşliğinde ve uygulamalı olarak yetiştirilmesinin uygun olacağını belirtmektedir. Elektronik mentorluk uygulamasının henüz yeni göreve atanmış olan tecrübesiz okul müdürlerinden başlayarak tüm okul müdürlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak üzere uygulanmasının okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir. Sürecin etkili bir biçimde yönetilebilmesi için öncelikle mevcut okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaç analizlerinin gerçekçi bir biçimde belirlenmesi ve ardından yapılacak uygulamanın hedefe uygun bir biçimde planlanması, uygulamaya gönüllü olarak katılmak isteyen kişilerle pilot uygulamanın gerçekleştirilerek sonucun değerlendirilmesi yapılmalıdır (Can, 2020b).

Okul yöneticilerinin kariyer engelleri ile ilgili cinsiyetçi engellerin bulunduğuna yönelik de çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kadın okul

yöneticilerinin zihinsel olarak küçümsendikleri, cinsel tacize maruz kaldıkları, aşağılandıkları ve buna benzer olumsuz davranışlarla tanımlanan mobbinge uğradıkları belirtilmektedir. (Keashly ve Jagatic, 2003; akt. Tüzel İşeri ve Çalık, 2019).

Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi pratiği için Balcı (2021) da bu görevin genel idare hizmetleri sınıfına alınması gerektiğine işaret etmektedir. Yapılacak atama ve yer değiştirmelerde bu sınıfın kurallarının uygulanmasını ve okul yöneticiliği için başvuran adaylarda okul yöneticiliği sertifikasına sahip olma şartının aranmasını önermektedir. Okul yöneticiliği sertifikasının ise hizmet öncesi yetiştirme programı olarak mutlaka üniversitelerle birlikte hazırlanması ve uygulama ağırlıklı bir program olmasına dikkat çekmektedir.

4. İlgili Araştırmalar

Etkili eğitim sistemleri ve etkili okullar yaratabilmek için okul yöneticilerinin etkisi ve okul başarısında oynadığı rol sıkça vurgulanmaktadır. Eğitim politikalarının okullarda etkili bir biçimde uygulanabilmesinin okul yöneticilerinin kalitesiyle ilgili olduğu göz ardı edilmemelidir (Kara, Karataş ve Aydın, 2022). Konunun önemine istinaden alan yazında yapılan tarama çalışmasında Ulusal Tez Merkezinde “okul müdürlerinin kariyer gelişimi”, “kariyer engelleri” ve “okul müdürlerinin yetiştirilmesi” anahtar kelimeleriyle araştırmalar yapılmıştır. Makalelere ulaşmak için Google Akademik üzerinden “okul yöneticilerinin mesleki gelişimi” anahtar kelimelerini kullanarak arama yapılmış ve başlığında konuyu kapsayan makaleler ve tezler araştırmaya dâhil edilmiştir.

4.1. Tezler

Yapılan alanyazın taraması sonucunda “okul müdürlerinin kariyer gelişimi” anahtar kelimeleriyle Özkaya’nın (2013) yüksek lisans tezine rastlanmıştır. “Kariyer engelleri” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonucunda araştırma konusu ile ilintili 2 teze rastlanmıştır. Bunlar Alberalar (2015) ve Atan ‘ın (2011) yüksek lisans tez çalışmalarıdır. Araştırma konularının başlıklarına bakınca kariyer engelleri araştırılırken kariyer engelinin daha çok cinsiyet ayrımı olarak değerlendirildiği görülmektedir.

“Okul mdrlrinin mesleki gelişimi” anahtar kelimeleriyle yapılan taramada ise Güvenç (2020) 1 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır.

zkaya (2013) okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapana okul mdrlri ve müdür yardımcıları ile yürüttüğü çalışmasında okul yöneticilerinin kariyer süreçlerini, bu aşamada yaşanan sorun ve engelleri ve katılımcı okul yöneticilerinin meslekleri hakkındaki tutumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak yürütülen çalışma kapsamında İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde görev yapan toplam 114 okul müdürü ve müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin eğitim seviyeleri arttıkça içinde bulundukları durumu kabullenip yoluna devam etmekte zorlanarak düzeltmek için daha fazla çabaladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kariyer gelişimlerini geliştirmek amacıyla okulların da maddi yönden desteklenmesi önerilmektedir. Okul yöneticilerini hizmet içinde yetiştirebilmek amacıyla faaliyetlerin nitelik ve nicelik yönünden iyileştirilmesi ayrıca faaliyetlere niversite desteklerinin de artırılması önerilmektedir.

Alberalar (2015) karma yöntem kullanarak yürüttüğü çalışmasında İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’ na bağlı devlet okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin kariyerlerini geliştirmelerine nelerin engel olduğunu ortaya koyarak bunların giderilmesi için çözüm nerileri sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda kadınların toplumdaki farklı rollerinden ev ve ailedekilerin diğer rollerin önüne geçmesi, kadınların bireysel tercihleri ve olaylara bakış açıları, gayri resmi iletişim ağlarına dâhil olamamaları, eğitim politikalarının erkeklere yönelik belirlenmesi ve cinsiyet ile özdeşleşen kalıp haline gelmiş önyargıların kadın yöneticilerin önündeki kariyer engelleri olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda ortaya konulan kariyer engellerini ortadan kaldırmak amacıyla kurumlardaki çalışan kadınların oranı gözetilerek nitelikli ve güven veren kreşlerin açılması, yöneticilerin atamalarında cinsiyetin gözetilmeden tarafsız ve liyakatli davranılması, kadın ve erkeklerin eşit olduğu görüşünün ve kadınların çalışma hayatında bulunmalarının öneminin müfredatlara dâhil edilmesi önerilmektedir.

Atan (2011) İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan 60 resmi ilköğretim okulda görev yapan 120 kadın okul yöneticileri ile tarama modeli kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasında kadın okul yöneticilerinin cam tavan ile kadın olarak okul yöneticiliğinde yükselme seviyeleri hakkındaki algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada ilköğretim okullarında çalışan kadın okul yöneticilerinin cam tavan hakkındaki algılarının kariyer beklentilerine ve adımlarına olumsuz etki edecek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güvenç (2020) çalışmasında Türkiye’de eğitim sistemindeki paydaşların okul yöneticilerinin mesleki gelişimiyle ilgili görüşlerini almayı ve önerilerde bulunmayı amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda okul yöneticileri lisans düzeyinde aldıkları eğitimin yaptıkları işi karşılamadığı ve bu sebeple lisansüstü eğitimlerle mesleki gelişimlerini sağlamaya gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerine tezli yüksek lisans ve doktora şartlarının getirilmesinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

Yirci (2009) yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerine yönelik hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin teorik bilgilerle yüklü ve uygulama yapmaya fırsat tanımadığını ortaya koymaktadır. Mentorluk uygulaması ile yeni göreve başlayan okul yöneticilerinin stresli geçen bu dönemlerde kendilerinden daha tecrübeli bir okul yöneticisinden destek aldıklarını bunu meslektaş dayanışması şeklinde görev yapılan mekânda ve uygulamalı olarak gerçekleştirme imkânı bulunduğuna dikkat çekmektedir. Bu sayede zorlanarak geçirecekleri zamanları kolaylıkla geçirmeleri sağlanırken hizmet öncesi ya da hizmet içi etkinlikler sırasındaki teorik eğitimlerde öğrenilemeyecek önemli bilgileri edinmiş olacaklarını vurgulamaktadır. Bu anlamda mentorluk modelinin Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme yöntemi olarak kullanılabileceğini önermektedir. Ayrıca okul yöneticilerini yetiştirmek için bakanlık bünyesinde bir birimin açılmasını ve uygulanacak mentorluk modelinin planlamasını bu birimin yapabileceğini önermektedir.

4.2.Makaleler

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi konusunu ele alan makaleler incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur:

Polat vd. (2018) çalışmalarında okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve çalıştıkları kurumları geliştirmek amacıyla sahip olmaları beklenen liderlik becerileri hakkındaki fikirlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmada 12 lise yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş ve toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri mesleki gelişimi literatürle benzer tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu okul yöneticilerinin en çok yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlik ve iletişim konularında mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu ise okul yöneticileri kendi mesleki gelişimlerini akademik yayınlar ve çalışmalar ile katıldıkları toplantılar yoluyla gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Mesleki gelişimlerini sürdürebilir kılmanın yolu olarak ise meslektaş dayanışmasına vurgu yapmaktadır.

Gürkan ve Toprakçı (2018) araştırmalarında devlete bağlı ve özel okullarda görev yapan ilköğretim kademesinde görevli müdürlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlamak için kişisel olarak neler yaptıklarının yanında kurumsal olarak gördükleri desteklerin de neler olduğuna odaklanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürüttükleri araştırma kapsamında 10 devlet ilköğretimi, 10 özel ilköğretim müdürü ile görüşmüşlerdir. Araştırma sonucunda ilköğretim müdürlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için alana dair seminer, toplantı vb. etkinliklere katılma gayretleri dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmanın yürütüldüğü iki gruptan özel okulların müdürleri devlet okul müdürlerine göre bireysel olarak daha fazla gayret gösterdiği görülürken kurumsal destek olarak da özel okulların devlet okullarına göre müdürlerine daha fazla destek sunduğu ön plana çıkmaktadır.

Kasalak (2020) çalışmasında; okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişim faaliyetleri hakkında okul yöneticilerinin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma devlet okullarında görevli ve “Okul Yönetimi Semineri” ne

katılmış olan 100 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Mesleki Gelişim Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri kurumsal olarak düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinden en çok kurs ve çalıştay benzeri faaliyetlere katılmaktadır. Fakat etki düzeyi en yüksek faaliyet olarak meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme çalışmalarına işaret etmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının İSG, pozitif iletişim, eğitimde teknolojik araç gereç kullanımı ve öğrenci davranış problemleri ve çözüm yolları vb. alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları okul yöneticilerinin daha fazla mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istediklerini fakat herhangi motive edici bir karşılığının olmadığını göstermektedir.

Bozkurt (2023) çalışmasında okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini nasıl sağladıklarını, mesleki gelişim engellerini, mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve etkili mesleki gelişim için önerileri ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma nitel araştırma yöntemi, fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 19 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için genellikle hizmet içi faaliyetlere katıldıklarını ortaya koymaktadır. Katıldıkları faaliyetlerin kendilerine pozitif okul iklimi ve iletişim becerilerini geliştirme anlamında destek olduğunu da vurgulamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu, okul yöneticilerinin işlerinin yoğun olduğu zamanlarda düzenlenen faaliyetlere katılımın mesleki gelişim engeli olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin en fazla etkili iletişim konusunda mesleki gelişim faaliyetine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Özdemir, Kaya, Yıldırım ve Turan (2024) çalışmalarında okul yöneticilerinin mesleki gelişim eğitim seminerleri hakkındaki algılarını incelemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda devlet okulunda görev yapan 10 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri mesleki gelişim seminerlerinin katılımcılara etkili olabilmesi için tecrübe paylaşımlarına fırsatlar

yaratılmasının, eğitimlerin alanında uzman olan kişilerce düzenlenmesinin ve güncel konular hakkında etkileşimli bir eğitim ortamında yürütülmesinin önemini vurgulamaktadır.

Aydın (2023) çalışmasında okullarda görevlendirilmiş okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucunda son yıllarda alandaki liderlik ve yöneticilik konusunda yapılan çalışmaların nicelik olarak arttığı, okul yöneticilerinin seçilmesinde sınav ve mülakatın uygulandığına dikkat çekmektedir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin yöneticilik veya liderlik konularında hizmet öncesinde bir eğitim almadıkları gibi hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerin yeterli olup olmamasıyla ilgili bilimsel bir kanıtın olmadığını ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik becerilerini geliştirmelerinin kendi kişisel gayretlerine bırakıldığı da araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından.

Akyıldız, Filiz ve Kayser (2019) çalışmalarında 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okul yöneticilerinin mesleki gelişimiyle ilgili belirlenmiş politikalar ile ilgili fikirlerinin ve önerilerinin incelenmesini hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırma kapsamında 22 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde ettiği verileri içerik analizi ile yorumlamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin seçilmesinde sınav uygulamalarının yanında farklı yöntemlerin de bir arada kullanılmasının gerektiğine, okul yöneticiliğinde hem dikey hem de yatay kariyer basamaklarının oluşturulması gibi meseleler hakkında okul yöneticilerinin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu ise çalışma şartları olumsuz olan okul yöneticilerine teşvik edici destekler sağlanmasına vurgu yapmaktadır.

Gümüş ve Ada (2017) çalışmalarında Türkiye ve ABD’de ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin dâhil oldukları mesleki gelişim etkinliklerinin çerçevesini belirleyip Türkiye’deki yöneticilerin mesleki gelişim sürecine destek olacak öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırma kapsamında 31 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de görev yapan okul yöneticileri en çok

meslektaşların bir araya geldiği toplantı ve uzun süren hizmet içi faaliyetlerin yararlı olduğuna inanmaktadırlar. ABD’de görevli olan okul yöneticilerinin ise en çok yararlı buldukları faaliyet bir mentor desteği alma olduğu görölmektedir. ABD’de görev yapan okul yöneticileri mentor desteğinin göreve ilk başlanılan yıllarda kendilerine yol gösterici olduğuna vurgu yapmaktadır.



2.BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımlar, araştırmanın sınırlılıkları ile bazı tanımlamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu araştırmayla mesleki gelişime ilişkin hem okul müdürlerinin hem de müdür yardımcılarının görüşleri alınarak okul yöneticilerinin mesleki gelişim algıları ve beklentilerini ortaya koymak ve bu doğrultuda öneriler geliştirmek amaçlanmaktadır.

2.2. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

Günümüzdeki hızla yaşanan değişim, dönüşümler ve yenilikler eğitim alanında da yankı bulmaktadır. Bu anlamda eğitim bilimlerinin boyutlarından okul yöneticiliğinin de yenilikler karşısındaki duruşunun güncellenmesi gerekliliği görülebilir. Gürkan ve Toprakçı'nın (2018) belirttiği gibi etkili eğitim sistemlerinin en önemli bileşenlerinden biri okul yöneticileridir. Özdemir (2002) konuyla ilgili olarak okulların kalitesini artıran en önemli etkenlerden birinin okul yöneticilerinin öğretimsel lider becerilerindeki yetkinlikleri olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla çalıştıkları kurumları belirlenmiş hedefler ışığında yönetmekle görevlendirilen okul yöneticilerinin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri kendi gelişimlerine olduğu kadar kurumun gelişimine de olumlu yansıyacaktır (Polat vd., 2018). Gürkan ve Toprakçı (2018) okul yöneticilerinin görevlerini etkili bir biçimde sürdürebilmeleri için çağın gerektirdiği yönetim yeterliklerini taşımalarının yanında bireysel olarak da devamlı gelişimleri için çaba göstermelerinin gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda eğitim sistemindeki ihtiyaç duyulan boşluğu ancak mesleki ve kişisel gelişimi için gayret göstererek bu alandaki fırsatları gözetip değerlendiren okul yöneticilerinin doldurabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmayla eğitim sisteminin verimli bir biçimde sürdürülebilmesinde etkin rol oynayan okul yöneticilerinin mesleki gelişime

bakış açıları ve mevcut durum okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine dayandırılarak ortaya konmak istenmektedir. Bu sayede okul yöneticilerinin mesleki gelişimi nasıl algıladıkları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mesleki gelişim çalışmalarındaki yeri ve gerekliliği, ulusal düzeyde mesleki gelişim çalışmalarının nasıl yürütüldüğü, mesleki gelişime etki eden faktörler, mesleki gelişim engelleri, ihtiyaçları, mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim süreçleri bağlamında okul yöneticilerinin yönetim becerilerine etkisi ve etkili bir mesleki gelişim süreci için neler yapılabileceği hakkında tespitlerde bulunulacaktır. Bu bölümde çalışmanın problem cümlesi ile alt problemlerine yer verilmiştir.

2.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişim durumu nasıldır?

2.2.2. Alt Problemler

Okul yöneticilerine göre;

1-Okul yöneticileri mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadır?

2-Mesleki gelişim okul yöneticileri için neden gereklidir?

3-Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri nasıldır?

4-Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörler nelerdir?

5-Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin önündeki engeller nelerdir?

6-Okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?

7-Mesleki gelişim etkinliklerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine etkileri nelerdir?

8-Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri için neler yapılmalıdır?

2.3. Araştırmanın Önemi

Okul yöneticisi olarak görev yapan kişilerin gerek kişisel gelişimlerini gerekse de mesleki gelişmişliklerini okulun kurumsal hedefleriyle paralel olarak etkin biçimde gerçekleştirmesi için düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinden maksimum düzeyde fayda sağlamaları esastır. Çünkü kendini

bireysel olarak geliştirmek için çabalayan okul yöneticilerinin yalnızca kurum içi çalışan personeli değil velileri ve pek tabii öğrencileri de olumlu yönde etkilemesi kaçınılmazdır.

Etkili eğitim sistemleri ve etkili okulların yaratılması aşamasında okul yöneticilerinin sürece olan etkisi ve rolünün önemi yadsınamaz. Danışmaz (2011) eğitim sisteminin ve sistemin bir parçası olan okulların etkisini ve verimini koruyup ykseltebilmenin en önemli bileşenlerinden birinin okul yöneticileri olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin başarılı olabildiğinin yolunun okulların etkili bir biçimde yönetilmesiyle ilgili olduğunu da ifade etmektedir. Ulusal eğitim politikalarının sahada ne oranda başarı yakaladığının en önemli göstergesi okullarımızdır. Eğitim politikalarının okullardaki uygulayıcılarının başında ise okul yöneticileri gelmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin kendilerini mesleki anlamda sürekli bir değişim ve gelişime zorlamaları başarılı okullar ve gelecek nesil için bir önkoşuldur. Polat vd. (2018) görev yaptıkları kurumlarını önceden belirlenmiş amaçlar çizgisinde yönetmekle yetkilendirilmiş yöneticilerin kendilerini mesleki anlamda geliştirirken kurumlarını da geliştireceklerine vurgu yapmaktadır. Diş ve Akbaşlı (2019) konu hakkında etkili okullar yaratabilme sürecinde okul yöneticilerinin hem bireysel hem de mesleki gelişi çalışmalarından faydalanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Mesleki gelişim konusundaki tezler ve makaleler incelendiğinde mesleki gelişimin okul yöneticilerinden çok öğretmenler özelinde ele alındığı görülmektedir (Bümen vd., 2012; İlęan, 2013; Eroğlu ve zbek, 2020; İlęan, 2021). Bu araştırmanın önemi okul yöneticilerinin mesleki gelişimini okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamasıdır. Araştırma kapsamında mesleki gelişim kavramı derinlemesine ele alınarak okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitimin, atanması ve görev sürecinde hizmet içi mesleki gelişimlerinin mevcut durumlarını da ortaya koyması bakımından alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın okul yöneticilerinin mesleki gelişimi konusunda nitel araştırma yöntemiyle derinlemesine bilgi toplayarak betimlemesi bu araştırmanın ne çıkan yönüdür.

Araştırmanın bir diğer önemi ise okullar ve dolayısıyla toplumun gelişimi üzerindeki etkisi tartışılmaz olan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini konunun bizzat etkilenen tarafı olarak okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymasıdır. Ayrıca mevcut uygulamalarda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde hizmet öncesi eğitim ve atamalarının ardından görev sürecinde hizmet içi mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla çözüm önerilerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu araştırmanın okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin mevcut durumlarını ortaya koyarak bunun yanında çözüm önerileri geliştirmesi bakımından alana çift yönlü sunacağı katkı önem arz etmektedir. Bu sayede konunun derinlemesine incelenerek gerekli düzenlemelerin yapılması için yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

2.4. Varsayımlar

1. Okul yöneticilerinin görüşme sorularını doğru anladıkları ayrıca verdikleri cevaplarda samimi oldukları varsayılmaktadır.
2. Kullanılan görüşme formlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.
3. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin nitelik ve nicelik olarak yeterli oldukları varsayılmaktadır.

2.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Kırklareli ilinde, merkez ilçede, resmi okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış okul müdürü ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri katılımcıların görüşme formlarında yer alan sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

2.6. Tanımlar

Mesleki gelişim: Bireylerin mesleklerini icra ederken mesleğine dair kendini yenileyip çağın gerektirdiği şekilde mesleğini güncellemesine duyduğu gereksinimdir (Can, 2020b).

Okul Yöneticisi: Okullarda hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla eğitim faaliyetlerini ve kurum personelini örgütleyen, etkileyen, onlara yön veren, aralarındaki koordinasyonun sağlayan ve denetleyen kişi (Gürsel, 2003).

Mentorluk: Tecrübesiz meslektaşın tecrübeli olan meslektaşından çıraklık eğitimi almasıdır (Can, 2019).

Elektronik Mentorluk: Mentorluk uygulamasının elektronik iletişimle bütünleşmesi e-Mentorluk olarak adlandırılmaktadır.

Yönetim Süreçleri: Karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirmeden oluşan yönetici faaliyetleridir.





3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerindeki mevcut durumlarının ortaya koyulması yanında okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve engelleri konularının okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi daha çok duygu ve belli olaylar karşısında sergilenen tutumların incelenmesi söz konusu olduğunda tercih edilmektedir (Harvard University, 2014; akt. Aydın 2018). Sosyal ortamlarda gerçekleşen olaylarda nicel yöntemle kişilerin nasıl davrandığı ölçülebilir fakat neden öyle davrandıkları hakkında bilgi vermez. Bireylerin ya da toplulukların neden öyle davrandıklarını açıklamaya yönelik araştırmalar nitel araştırmalardır. Nitel araştırmalar gerçekleşen vakaları veya herhangi bir durumu sosyal yönüyle ele almaktadır (Arslan, 2012; akt. Aydın, 2018). Nitel yöntemde olay ve olgular gerçekleştikleri ortamda tümevarım yaklaşımıyla açıklanır. Burada amaç araştırmaya katılanların fikirlerini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmayı yürüten kişinin katılımcı rolü bulunmaktadır, olayların gerçekleştiği ortam baz alınmaktadır, bütüncül bir anlayışla, esnek biçimde yürütülmekte ve araştırmaya katılanların olaylara bakış açısını ve yorumlama biçimini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Aydın, 2018). Nitel araştırma yöntemi, elde edilen bulgulardan başlayarak bu bulguları önceki zamanlarda fark edilmemiş sonuçlarla ilişkilendirmeyi temel alan bir anlayışla sosyal olayları, yaşandıkları düzlem içinde anlayarak araştırmayı önceleyen bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma süreci; soruların ve araştırmayı yürütmede izlenecek işlem sıralamasının geliştirilmesi, çoğunlukla verilerin katılımcıların kendi yaşam alanlarından toplanması, özel olgulardan yola çıkarak genele ulaşmayı hedefleyen tümevarımsal yöntemle verilerin analiz edilmesi ve araştırmayı

yürüten kişinin verilerden elde ettiklerini yorumlama basamaklarından oluşmaktadır (Creswell, 2017).

3.2. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biri olgubilim (fenomenoloji) dir. Varoluşçu psikoloji alanında geçerli bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bireylerin etraflarında gerçekleşen olguları nasıl yorumladıklarını açıklamaya çalışır (Aydın, 2018). Olgubilim, aslında yaşam içinde fark ettiğimiz fakat hakkında çok da fazla bilgi sahibi olmadığımız olayları hedeflemektedir. Günlük hayat koşturmacamızın içinde pek çok olaylarla karşılaşırız. Ancak bu karşılaşmalar o olaylar hakkında çokça bilgi sahibi olduğumuzu göstermez. İşte aslında farkında olduğumuz fakat tam manasıyla anlamlandıramadığımız olayları araştırırken olgubilim (fenomenoloji) deseni araştırmaya uyumlu zemini hazırlamaktadır. Fenomenoloji deseni kullanılan araştırmalarda veriler bizzat araştırmanın odağındaki vakaları yaşayarak, bunları karşılıkine yansıtabilecek birey ya da gruplardan elde edilir. Böylece olayları daha iyi anlayıp kavramamıza yarayacak örnekler ya da yaşantı örnekleri ile karşılaşmamız olasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yaşanan olgularla tecrübe, vaka, ilgi alanı, algı, kavram gibi çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz. Karşılaştığımız olgular hakkında bilgilerimiz olsa bile bu sınırlıdır. Bu sınırlı bilgileri olguyla ilgili araştırmalar yaparak aydınlatmak mümkündür. Bu araştırmada okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimlerinin mevcut durumlarına ilişkin görüşleri esas alınarak araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireylerle olgubilim deseni kullanılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında görüşmeler gerçekleştirilen çalışma grubu amaçlı örneklem türlerinden olan maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem sayesinde araştırmanın amacına uygun biçimde zengin bilgi donanımına sahip olgular ayrıntılı bir biçimde incelenebilmektedir. Bu örneklem yöntemi belli koşulları

sağlayan ve belli bir takım özellikleri bulunan durum ya da durumlar inceleneceği vakit kullanılır (Kadioğlu Ateş ve Mazi, 2017). Yani fenomenoloji deseni kullanarak yapılan çalışmalarda çok daha detaylı bilgi edinmek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılır. Verilerin toplanacağı kişiler homojen ve baskın bir topluluk olacak biçimde seçilir. Bu amaçla belirlenen veri toplama grubunun araştırma konusu hakkında tecrübe sahibi olması önem arz etmektedir (Creswell, 2017). Ayrıca amaçlı örneklemin türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme türünde problemle ilgili olayda taraf sayılabilecek kişilerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla katılımcılar mümkün olan en farklı biçimde seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Maksimum çeşitlilik sağlanırken araştırması yapılan olguyla ilgili maksimum bilgiyi almaya imkân sağlayacak değişkenler belirlenerek bu değişkenlerin doğrultusunda farklılıklar ortaya koyan durum ya da bireylerden veri toplanarak ortak temalara ulaşılması hedeflenmektedir (Neuman, 2014; akt. Özer, 2024).

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli ili merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 33 okuldan hem okul müdürleri hem de okul müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlardır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir. Ayrıca amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak tüm kademelerden ve okul türlerinden okul yöneticilerine ulaşmaya çalışılmış ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tablo 3 'te araştırmaya katılan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının çalıştığı öğretim kademeleri ayrıntılı biçimde verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Çalıştığı Kurumlar ve Görevleri

Kademe	Yöneticilik Türü	f
Anaokulu	Müdür Yardımcısı	2(20,27)
İlkokul	Müdür	7(2,6,15,23,26,32,33)
	Müdür Yardımcısı	7(5,8,16,24,25,28,31)
Ortaokul	Müdür	7(1,4,11,19,21,29,30)
	Müdür Yardımcısı	5(3,12,13,14,22)
Lise	Müdür	2(9,18)
Özel Eğitim	Müdür	2(10,17)
	Müdür Yardımcısı	1(7)

Tablo 3'te araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 18'inin okul müdürlerinden 15'inin ise müdür yardımcılarında olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında en fazla görüşülen 7 okul müdürü ve 7 müdür yardımcısı toplamda 14 okul yöneticisinin ilköğretim kademesinden olduğu görülmektedir. Anaokulu, ilköğretim, ortaokul, lise ve özel eğitim olmak üzere tüm kademelerden ve okul türlerinden okul yöneticileri ile görüşüldüğü görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması için Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 23.02.2023 tarihli ve E-82006232-302.99-79304 sayılı etik kurul izin onayı ve Kırklareli Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02.03.2023 tarihli ve E-81588373-605.01-71425732 sayılı araştırma izin onayı ile gerekli izinler alınmış, ilgili izinler EK 2 ve EK 4'de sunulmuştur.

Araştırma verileri görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme, sosyal bilimler alanıyla anılan bir veri toplama tekniğidir (Dömbekçi ve Erişen, 2022). Yıldırım ve Şimşek (2021) görüşme tekniğinin kişinin olaya bakış açısını, edindiği tecrübe ve duygularını ortaya koymasına imkân verdiğini belirtmektedir. Bunun yanında görüşme tekniğinin hem kolay hem de rahat uygulanabilen bir yöntem gibi algılansa bile araştırmayı yürüten kişinin görüşme formlarını hazırlaması, görüşmeyi planlaması, görüşme detaylarının ayarlanması gibi aslında zor ve aynı zamanda da uzun bir süreç olduğuna da dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerine yönelik hazırlanmış demografik soruların dışındaki 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın veri toplama aracını oluşturmaktadır. Veri toplama aracının 1. sorusu metafor sorusu olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce konu ile ilgili alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda veri toplama formu oluşturulurken uzman görüşünden faydalanılmıştır. Görüşme sırasında katılımcılara sorulacak soruların alt problemlerle ilişkilendirilmesine dikkat edilmiş olup alt problemlerin kapsamadığı soru kalmamıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin gönüllülük esasına dayanarak yapıldığına

dair Gönüllü Katılımcı Formu hazırlanmıştır. Gönüllü Katılımcı Formu, Katılımcı Kabul Formu ve Görüşme Formu Ek-1’de sunulmuştur.

Nitel yöntem kullanılan araştırmalarda metaforlar da tercih edilen veri toplama araçlarından biridir. Bilimsel çalışmalar yürütülürken metaforları tasvir amaçlı kullanabiliriz. Bu şekilde olayları, olguları ya da herhangi bir kavramı çalışmadan yararlanan kişilerin zihinlerinde somutlaştırıp adeta bir resme bakar gibi hayal etmeleri amaçlanır. Metaforlar araştırmacıların işini kolaylaştırdığı gibi analiz yaparken de işlerin basit bir biçimde yürütülmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Saban’ ın (2008) belirttiği gibi metaforların soyut kavram ve olguları anlamlandırmada önemli bir görevi vardır. Metaforlar olay, nesne ya da kavramlar açıklanırken bazı görülmesi ya da vurgulanması gereken yönlerinin belirginleştirilmesine yarayan ifadelerdir (Patton, 1987; Saban, 2008). Bazen anlatılmak istenilen zor bir durum ya da kavramı bir sözcükle ifade edilmesini sağlar. Bu kolaylaştırıcı ve zengin ifade gücü yönü metaforu özel kılmaktadır.

Araştırmada okul yöneticilerinin mesleki gelişimi nasıl tanımladıkları ile ilgili alt probleme yönelik mesleki gelişim algısının metaforlar yardımıyla belirlenmesinin amaca daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’in (2021) belirttiği gibi, metaforları betimleme amacıyla kullandığımız zaman; olayları ve olguları bulunduğu biçimiyle tasvir etme imkânı bulunur. Öyleyse bir nitel veri toplama yöntemi olarak metaforları kullandığımız zaman metaforlar tasvir yapmaktadır. Bu bilgiler ışığında görüşme soruları anlaşılır olma, açıklık, amaca uygun olma ve kapsam geçerliliği bakımından düzenlenerek veri toplama aracına son hali verilmiştir. Katılımcıların mesleki gelişim kavramına dair sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak için her bir okul yöneticisinden “Okul yöneticileri için mesleki gelişim... gibidir, çünkü ...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için okul yöneticilerine sayfanın en üstünde bu ibarenin yazılı olduğu boş bir form verilmiştir ve onlardan bu cümle formunu kullanarak ve sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. Metaforların bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile kaynak

arasındaki bağlantıyı daha net bir şekilde ortaya koymak için kullanılmaktadır. Bu araştırmada “çünkü” kavramı da kullanılarak, katılımcıların kendi ürettikleri metaforlarına bir sebep ya da mantıklı bir dayanak sunmaları istenmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla doldurduğu betimlemeler, araştırma kapsamında veri kaynaklarından biri olarak kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla, katılımcılarla yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Araştırma kapsamında gereken verileri edinmek amacıyla katılımcılarla birebir ve de yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yapılmadan önce görüşmecilerle irtibata geçilerek randevu oluşturulmuştur. Görüşmeler öncesinde “Gönüllü Katılım Formu” ve “Katılım Kabul Formu” paylaşarak görüşmecilere sürdürülen araştırma hakkında bilgi verilmiş bu kapsamda araştırmaya gönüllü olarak katkı sunmayı kabul ettiklerine dair sözel onayları alınmış ardından yapılan yüz yüze görüşmelerde de bahsi geçen formlar kendilerine imzalatılmıştır. Çünkü olgubilim deseniyle yürütülen çalışmalarda araştırma konusunu tecrübe eden görüşmecilerin tecrübelerini ayrıntılı biçimde anlatmaları için onaylarını yazılı olarak almak önem arz etmektedir (Creswell, 2017). Gönüllü Katılım Formu ve Katılım Kabul Formu içeriğinde çalışmanın genel amacı, araştırma kapsamında verilerin nasıl toplanacağı, katılımcıların istedikleri zaman araştırmadan çeklime haklarının bulunduğu, kendilerinden elde edilen verilerin ve kimliklerinin gizli tutulacağı, katılımcıların araştırmaya sundukları katkıların önemi ve katılımcıların imzaları bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan hem metafor sorusu hem de diğer sorular için veriler, 2023 yılı ilkbahar döneminde katılımcıların makam odalarında gerçekleştirilen yaklaşık olarak 50-60 dakika süren görüşmelerle elde edilmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen bu görüşmeler katılımcılarla samimi bir iletişim kurma imkânı vermiş olup bir sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rahatça, herhangi bir etki altında

kalmadan soruları cevaplayabilmeleri için talepleri doğrultusunda görüntü ve ses kaydı alınmamış, sorular katılımcılara sorularak verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir.

Araştırmanın planlanma aşamasından başlayarak uygulanmasına veri toplama sürecinden verilerin analiz edilmesine kadar bütün aşamalarda “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” belirlenen bütün kurallara özenle riayet edilmiştir. Yönergedeki ikinci bölüm olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığında bahsi geçen eylemler gerçekleştirilmemiştir.

Araştırmanın yazımı aşamasında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına özellikle dikkat edilmiş; toplanan veriler özenle muhafaza edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda betimsel analiz ve içerik analizi çok sık kullanılan yöntemlerdendir. Nitel araştırmalarda toplanılan verilerin içerik analizi ile yorumlanmasındaki süreçte yararlanılan yaklaşımlardan biri de tümevarımcı yaklaşımdır. Tümevarımcı içerik analizi, katılımcılardan toplanan verilerden yola çıkarak ortaya konan ve bu verileri açıklayabilecek kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikli olarak görüşme formlarının çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşmelerinden oluşan formlar toplu olarak tablolara aktarılmış ve görüşüne başvurulmuş okul yöneticilerine okul müdürleri için müdür ifadesinin baş harfi kullanılarak (M1, M2); okul müdür yardımcıları için ise müdür yardımcısı ifadesinin baş harfleri kullanılarak (MY1, MY2) şeklinde kodlar verilmiştir. Toplanan veriler tema ve kodların belirlenmesi için kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin her bir soruya verdiği cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak ortak temalar belirlenmiştir. Böylece araştırmada elde edilen bulguların ortak başlıklar altında bir araya getirilmesi hedeflenmiştir. Betimsel analiz yöntemi yardımıyla da kodlar belirlenmiş ve yapılan görüşmelerden birebir alıntılar verilmiştir. Bir kavramın veya düşüncenin kimler tarafından ifade edildiği görüş sıklığıyla ve görüşlerden kesitlerle beraber tabloya aktararak ifade edilmiştir.

Araştırmanın analizi sonucunda toplam 35 tema, 106 alt tema ve 211 kod oluştuğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem ise metafor analizidir. Okul yöneticilerinin “mesleki gelişim” kavramına ilişkin görüşlerini metaforlar aracılığıyla ortaya koyabilmeleri için aşağıdaki cümleyi tamamlamaları istenmiştir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim.....gibidir; çünkü.....”

Araştırmada üretilmiş olan metaforların anlamlı hale getirilebilmesi için ve aynı zamanda betimlemenin de etkisini artırmak için “çünkü” ifadesi kullanılmıştır. Böylece araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bu ifadeyle verdikleri cevaplar neticesinde Yıldırım ve Şimşek’in (2021) belirttiği gibi araştırmaya katılan farklı okul yöneticilerinin aynı metafor için ifade ettikleri değişik anlamları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verileri, araştırmaya gönüllü katılan okul yöneticilerinin görüşlerinden oluşmaktadır. Katılımcı okul yöneticilerine araştırmanın amacı açıklanarak kişisel bilgilerinin gizleneceği ifade edilmiştir. Araştırmacı soruları katılımcılara direkt olarak sormuş ve cevapları not almış; yalnızca metafor sorusunun yanıtı katılımcı okul yöneticilerinin el yazıları ile alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı ile ulaşılan metaforlar içerik analizine uygun şekilde çözümlenmiştir. Bu aşamada okul yöneticilerinin mesleki gelişim algıları doğrultusunda mesleki gelişim ile ilgili ürettikleri metaforlar araştırmacı tarafından incelenmiştir. Okul yöneticilerinin geliştirdikleri metaforlar Kesik ve Aslan’ın (2020) belirttiği metafor analiz aşamaları doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu aşamalar “adlandırma, eleme, derleme,, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması” aşamalarıdır.

İlk aşama olan adlandırma aşamasında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki gelişim kavramı için ürettikleri metaforlar alfabetik sırada dizilmiştir. İkinci aşama olan eleme aşamasında ise üretilen metaforlar yeniden incelenerek metafor niteliğinde bulunmayan ya da üretilen metafor ile sebep cümlesi uyumşayan ifadelerin bulunup bulunmadığı dikkate alınmıştır. Buradan sonra üçüncü aşama olan derleme aşamasında çıkarılan

herhangi bir metafor ifadesinin bulunmaması dolayısıyla yeniden alfabetik sıralamaya gerek duyulmamıştır. Dördüncü aşama olan kategori geliştirme aşamasında okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik geliştirdikleri metaforların ortak özelliklerine göre gruplandırması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması olarak adlandırılan beşinci aşamada ise araştırmanın analiz süreci oldukça ayrıntılı şekilde açıklanmış, analiz ve yorumlamalar yapılırken katılımcıların verdikleri cevaplar doğrudan sunulmuş ve geliştirilen tüm metaforlar araştırma kapsamında bulgular bölümünde yer bulmuştur. Katılımcıların görüşleri verilirken gerçek isimleri gizlenerek okul müdürleri için M1, M2... ; müdür yardımcıları için ise MY1, MY2... ifadelerine yer verilmiştir.

Analizin son aşaması olan frekansların hesaplanması aşamasında ise her kategorideki metafor sayısı ve bunları geliştiren okul yöneticilerinin frekansları hesaplanmıştır. Veriler kategorilere ayrılırken yalnızca üretilen metafora bakılmamış aynı zamanda bu metaforun yazılma sebebi de özellikle göz önünde bulundurulmuştur. Kimi zaman farklı kişilerce üretilen aynı metaforun farklı gerekçelerle yazılmış olduğu görülmüştür. Bu yüzden üretilen metaforun sebebine de dikkat ederek içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın konusuyla ilgili bilgi sahibi olan ve nitel araştırma modeli hakkında uzman kabul edilen kişilerin yapılan araştırmayı farklı açılardan incelemesinin talep edilmesi iç geçerliği sağlamak için tercih edilebilecek yollardan biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı hazırlanırken ve uygulamaya başlamadan önce alan uzmanlarının görüşüne başvurularak uzman desteğinden yararlanılmıştır. Görüşme sorularının araştırılan konuyu kapsamaması ve görüşme sorularının kapsam geçerliğinin arttırılması amaçlanmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapılırken her soru için verilen cevaplar not edilmiş, alınan notlar tekrar katılımcıya okunarak doğruluğu teyit edilmiştir. Bu çalışmada ayrıca geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilmek amacıyla katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara doğrudan

alıntı yapmak suretiyle yer vererek yapılan çıkarımların desteklenmesi sağlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda kodlayıcıların değerlendirmesi sonucunda toplam 211 kod oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uyum yüzdesi formülü $[Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + ayrılma) \times 100]$ kullanılmıştır Yapılan analiz sonucunda $[Güvenirlik = 190 / (190 + 21) \times 100 = 0.90]$ olarak elde edilmiştir. %70 ve üzeri uyum yüzdesi güvenilir kabul edilmektedir.

3.7. Katılımcıların Demografik Verileri

Araştırmanın bu bölümünde 33 okul yöneticisinin demografik verileri Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Demografik Verileri

Katılımcı	Demografik Özellik	f
Okul Yöneticisi	Cinsiyet	Kadın
		8
		Erkek
		25
		Toplam
		33
	Yaş	21-30
		2
		31-40
		8
		41-50
		17
		51-60
		5
		61-70
		1
		Toplam
		33
	Mesleki kıdem yılı	6-10
		5
		11-15
		4
		16-20
		9
	Yöneticilik yaptığı süre (yıl)	21-25
		9
		25+
		6
		Toplam
		33
	Eğitim durumu	1-5
		9
		6-10
		15
		11-15
		3
		16-20
		2
	Eğitim durumu	21-25
		2
		25+
		2
		Toplam
		33
	Eğitim durumu	Lisans
		29
		Lisansüstü
		4
		Toplam
		33

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı okul yöneticilerinin cinsiyetlere göre dağılımında erkek katılımcıların (f=25) kadın katılımcılardan (f=8) fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları incelendiğinde çoğunluğun 41-50 yaş aralığında (f=17) olduğu görülmekte, ardından sırasıyla 31-40 yaş

(f=8), 51-60 yaş (f=5), 21-30 yaş (f=2) ve 61-65 yaş (f=1) aralıklarında olduğu görülmektedir. Katılımcılarda her yaştan okul yöneticisi ile görüşüldüğü söylenebilir. Katılımcı okul yöneticilerinin mesleki kıdem yılı sırasıyla 21-25 (f=9), 16-20 (f=9), 25 yılın üzerinde (f=6), 6-10 (f=5) ve 11-15 (f=4) şeklindedir. Katılımcıların kıdem yılı açısından da dengeli bir dağılım gerçekleştiği söylenebilir. Katılımcı okul yöneticilerinin yöneticilik yaptığı süreler bakıldığında sırasıyla 6-10 (f=15), 1-5 (f=9), 11-15 (f=3), 16-20 (f=2), 21-25 (f=2) ve 25+ (f=2) şeklindedir. Katılımcıların eğitim durumları açısından bakıldığında lisans mezunlarının sayısının (f=29) lisansüstü mezunların sayısından (f=4) daha fazladır.





4.BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırma sorularına yönelik görüşlerinden elde edilen tema, alt tema ve bunlarla bağlantılı olarak kodlar araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

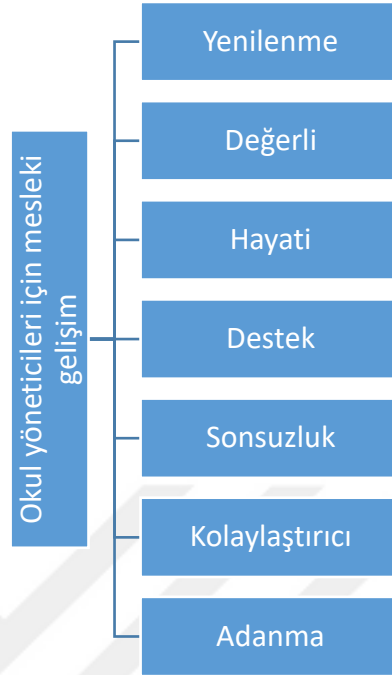
Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul yöneticileri mesleki gelişimi nasıl tanımlamaktadır?” sorusu kapsamında okul yöneticilerinin algılamalarına bağlı olarak “mesleki gelişim” kavramına yönelik metaforlara ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik sahip oldukları metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki Gelişime İlişkin Kavramsal Kategoriler ve Metaforlar

Kavramsal Kategoriler	Metafor	Metafor Sayısı	Kişi Sayısı
Yenilenme	Okul, işyeri, atölye, okumak, memba, güncelleme, temel ihtiyaç, yaşamak, yenilenme(f=2), hayat(f=2),	10	12
Değerli	Altın, mihenk taşı, altın bilezik, ağaç, ışık, buğday	6	6
Hayati	Su(f=5), besin, beslenme, akciğer	4	8
Destek	İlaç, vitamin, çay	3	3
Sonsuzluk	Okul, akarsu	2	2
Kolaylaştırıcı	Makine	1	1
Adanma	Hayat	1	1
Toplam		27	33

Tablo 5’te görüldüğü gibi, okul yöneticileri “mesleki gelişim” ile ilgili olarak 7 kavramsal kategori altında 27 geçerli metafor üretmiştir. Bu kavramsal kategoriler, üretilen metafor sayısına göre sırasıyla “yenilenme, değerli, hayati, destek, sonsuzluk, kolaylaştırıcı ve adanma” olarak belirlenmiştir. Tablo 5’te aynı metaforu birden fazla katılımcının ifade ettiği de görülmektedir. Görüldüğü gibi, “yenilenme” kategorisinde daha fazla metafor üretilmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişime ilişkin üretmiş oldukları metaforların sıralaması Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişime İlişkin Kavramsal Kategoriler

Şekil 6’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin mesleki gelişime ilişkin üretmiş oldukları metaforlar 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategorilerin ve metaforların genellikle olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların kavramsal kategoriler altında üretmiş oldukları metafor örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Yenilenme Olarak Mesleki Gelişim

12 katılımcının 10 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; Yenilenme (f=2), hayat (f=2), okul, işyeri, atölye, okumak, memba, güncelleme, temel ihtiyaç, yaşamak şeklindedir. Katılımcıların bu kategoride üretmiş oldukları bazı metaforları tanımlamakta kullandıkları ifade örnekleri şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim okul gibidir, çünkü; hayata dair yeni şeyler öğrenmek için gereklidir.” (M1).

Katılımcının mesleki gelişimi yenilenmek için bir fırsat gibi gördüğünü ve yeni bilgiler edinmek için okula giden insanlar gibi mesleki gelişimin de yeni bilgiler edinmek için gerekli olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim işyeri gibidir, çünkü; işyerinizi yeniledikçe geliştirdikçe günün ihtiyaçlarına cevap verebilirsiniz. Günün teknolojisini kullanmazsanız müşteri ihtiyaçlarına cevap veremezsiniz. Lastik tamir eden bir atölye düşünün mesela, hâlâ lastik sökmek için makine değil de levye kullanırsa sırada bekleyen müşterilerin tavrını tahmin edebilirsiniz.” (M2).

Katılımcının mesleki gelişimi insanların işlettikleri işyerlerine benzediği görülmektedir. Her gün değişen ihtiyaçlar, beklentiler, zevkler işyerlerini de güncellemeye zorlamaktadır. Yoksa müşterilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayamayan işyerleri varlığını sürdüremez ve kapanmak zorunda kalır. Bu anlamda bir işyerinin güncelliğini koruması gerektiği gibi mesleki gelişimin de okul yöneticilerinin işleriyle ilgili güncelliklerini koruması için gerekli olduğunu ifade etmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim yenilenme gibidir, çünkü; mesleki gelişim akademik ve mesleki yayınlarla yüzleşmemizi (hatırlamamızı) hem de yeni eklenenlerin farkına varmamızı sağlar.” (M6).

Katılımcının mesleki gelişimi yenilenme olarak algıladığı bunun sebebi olarak da yürüttüğü mesleği ile ilgili akademik gelişmeleri takip etmesini ve yayınları okuyup alanına dair bilgi sahibi olmasına katkı sunduğunu belirtmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim okumak gibidir, çünkü; okumak insanın ufkunun genişlemesine, bilgilerin tazelenip yenilenmesine, iç dünyasında ve düşüncelerinde yeni pencereler açılmasına, yeni fikirler ve projeler üretmesine yardımcı olur. Mesleki açıdan kendini iyi ve olumlu olarak geliştiren okul müdürleri de yeni fikirler üretmeye, okulunun ve kendisinin vizyonunu yenilemeye, meslektaşlarına ve öğrencilerine daha iyi eğitim öğretim ortamları oluşturabilmenin yollarını araştırıp bulmaya, yeni fikir ve projelere açık olup değerlendirmeye istekli olurlar.” (MY8).

Katılımcının mesleki gelişimi okumak olarak tanımladığı ve okuyan insanların ufkunun genişlediği gibi mesleki gelişim faaliyetlerinin de okul yöneticilerinin mesleği ile ilgili gelişmesine fırsat sunduğunu, mesleğinde kaliteyi yakalamasına fırsat yarattığını ifade ettiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim yaşamak gibidir, çünkü; mesleki alanda kendini geliştirmeyen okul müdürü okulunun en temel yaşam belirtilerini yerine getiremez. Mesleki olarak kendini geliştiren müdür eğitimin tüm ihtiyaçlarını anında fark ederek okulunu geliştirir.” (M11).

Katılımcının mesleki gelişimi yaşamaya benzettiği görülmektedir. Ancak yaşayan insanların olan bitene tepki verdiği gibi mesleki gelişimini sağlayan okul yöneticilerinin çevrelerindeki gelişimler doğrultusunda ortaya çıkan ihtiyaçlarını fark ederek harekete geçeceğini belirtmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim memba gibidir, çünkü; oradan içtikçe yenilenir, gelişir ve o gelişimi etrafına ayna gibi yansıtır.” (MY12).

Katılımcının mesleki gelişimi membaya benzettiği; kaynak sularının oradan içen insanlara sağladığı faydalar gibi mesleki gelişimin de okul yöneticileri için faydalı olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim temel ihtiyaç gibidir, çünkü; okul müdürlerinin sahip olması gereken mesleki liderlik öz yeterlilikleri sürekli olarak kendilerini güncellemeyi gerektirir.” (MY13).

Katılımcının mesleki gelişimi temel ihtiyaçlar kadar gerekli bulduğu ve mesleki anlamda sürekli gelişimin insanın yeme içme, barınma gibi temel ihtiyaçları kadar zaruri olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim hayat gibidir, çünkü; her anında gelişim olmalıdır.” (M15).

Katılımcı mesleki gelişimi hayata benzeterek insan yaşamının nasıl ki bir günü diğer günü tutmadan bir devinim içinde geçiyorsa mesleki gelişimin de bu hareketi okul yöneticilerinin mesleği açısından sağladığını ifade etmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim güncelleme gibidir, çünkü; nasıl ki bilgisayar vb. teknolojik araç gereçler kendini sürekli güncelliyorsa; bir okul müdürü de zaman içinde kendini mesleği ile ilgili olarak (kanun, yönetmelik, genelge, insan ilişkileri, e-okul, MEBBİS ve benzeri modül işleri, ödenek işleri, öğrenci işleri gibi...) devamlı geliştirmesi, güncellemesi gerekmektedir.” (M21).

Katılımcının mesleki gelişimi güncellemeye benzettiği, cep telefonlarımızdaki uygulamaların ara ara güncellendiği gibi mesleki bilgilerin de değişikçe güncellenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim yenilenme gibidir, çünkü; okul müdürlerinin gelişmesi ve değişmesi için gereklidir.” (MY27).

Katılımcı mesleki gelişimi yenilenmeye benzeterek okul yöneticilerinin mesleklerindeki değişim ve gelişimlere ayak uydurmasının koşulu olarak mesleki gelişimi işaret ettiği görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim hayat gibidir, çünkü; yenilenmeye her dönem çok ihtiyaç vardır. Durağanlık mesleki körlüğe neden olmaktadır.” (M33).

Bu katılımcı ise mesleki gelişimi hayata benzeterek hayatın her dönemindeki değişimler sebepli yenilenme ihtiyacının okul yöneticilerinin mesleklerini sürdürürken çok gerekli olduğunu hatta yeniliklere ayak uydurmamanın meslekte körlüğe yol açabileceğine dikkat çekmektedir.

Değerli Olarak Mesleki Gelişim

6 katılımcının 6 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; Altın, mihenk taşı, altın bilezik, ağaç, ışık, buğday, şeklindedir. Katılımcıların bu kategoride üretmiş oldukları bazı metafor ifadeleri şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim buğday gibidir, çünkü; olgunluk çağına ulaşmak için 4 mevsim yaşamak gerekir. Zorluklarla başa çıkmak, soğukla, yağmurla, karla, rüzgar ve güneşle mücadele etmek ve her gün yeni bir şey öğrenmek gerekir. Öğrendikçe pişersin, çiçek açarsın ve ışık saçarsın. Kaptı ne varsa dışarıya o taşar.” (MY7).

Katılımcının mesleki gelişimi buğdaya benzettiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin de mesleklerinde gerekli donanımı sağlayabilmeleri için tıpkı başak gibi zorlu koşullara direnerek sonuca ulaşabileceğini ifade etmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim altın bilezik gibidir, çünkü; işini bilen uzman kişilere her zaman her alanda ihtiyaç vardır.” (M10).

Katılımcı mesleki gelişimi altın bileziğe benzetmektedir. Mesleğinde kendini geliştiren insanların tıpkı altın bir bilezik gibi kıymetli olduğunu ifade etmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim altın gibidir, çünkü; her zaman ve her koşulda çok değerlidir.” (MY20).

Katılımcı mesleki gelişimi altına benzetmektedir. Altın her çağda nasıl kıymetli ise mesleki gelişimin de okul yöneticileri için o kadar kıymetli olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim mihenk taşı gibidir, çünkü; mesleğinin kıymetini ve etki oranını artıran yegane şeydir.” (MY25).

Bu katılımcı ise mesleki gelişimi mihenk taşına benzetirken değerli taşların kalitesini değerlendirmek için kullanılan mihenk taşı gibi mesleki gelişim faaliyetlerinin de mesleğin değerini ölçüp değerlendirmesini yapmak anlamında önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim ağaç gibidir, çünkü; ağacın gelişmesine beslenmesine göre her yıl vereceği verim ve kalitesi değişir. Mesleki gelişim de okul müdürleri için kaliteyi ve verimi artıran bir şeydir.” (MY31).

Katılımcının mesleki gelişimi ağaca benzettiği görülmektedir. Aynen meyve veren bir ağaca yapılan yatırıma göre ondan alınan verimin artacağı gibi mesleki gelişime değer verip bunu sağlamak için çabalayan okul yöneticilerinin de mesleki anlamda değerinin artacağını ifade etmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim ıstık gibidir, çünkü; yolunu aydınlatır. İleriyi görmesini sağlar. Olaylara yaklaşım tarzını değiştirir. Kriz çözme becerisi kazandırır. Okulunda liderliğini sağlamlaştırır. Personelinin saygısını arttırır.” (M32).

Katılımcının ise mesleki gelişimi ışığa benzettiği görülmektedir. Karanlıkta ışığın canlıların etrafını görmesini sağladığı gibi mesleki gelişimin de okul yöneticilerinin yolunu aydınlatmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Hayati Olarak Mesleki Gelişim

8 katılımcının 4 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; Su(f=5), besin, beslenme, akciğer, şeklindedir. Katılımcıların bu kategoride üretmiş oldukları bazı metafor ifadeleri şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim su gibidir, çünkü; okul müdürlerinin meslek hayatlarını doğru bir şekilde yaşatabilmeleri için mesleki gelişim şarttır. İnsan nasıl ki su olmadan yaşayamaz ise okul müdürü de meslekte kendini geliştiremezse okulunu yaşatamaz.”(MY14).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim su gibidir, çünkü; insanların yaşamlarını sürdürebilmesi için nasıl su gerekiyorsa okul idarelerinin de lider bir yönetici olabilmeleri için mesleki gelişim gereklidir. Ancak günümüzde verilen eğitimlerin suyun yüzeyindeki baloncuklar gibi yüzeysel olduğunu ve zorunluluktan yapıldığını düşünüyorum.” (MY16).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim su gibidir, çünkü; suyun düzenli içildiği gibi mesleki başarı için periyodik yapılması gerekir.” (M17).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim besin gibidir, çünkü; besin alamayan organizma zamanla gücünü ve sonrasında da tüm fonksiyonlarını yitirir.”(M18).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim beslenme gibidir, çünkü; her gün her dakika insan gelişim içindedir, bu mesleğimiz için de geçerlidir. Mesleğinde kendini geliştiremeyen, yerinde sayan idareciler kendini yetersiz ve başarısız bulurlar. Bu nedenle mesleki gelişim okul müdürleri için beslenme gibi vazgeçilmezdir.” (MY22).

Katılımcıların mesleki gelişimi besine ve beslenmeye benzeterek beslenmeyen canlıların bir süre sonra canlılık fonksiyonlarını yitirdiği gibi mesleki gelişimini gerçekleştirilmeyen okul yöneticilerinin de bir süre sonra mesleğini yerine getirmeyen çalışanlar olacağını vurgulamadıkları görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim akciğer gibidir, çünkü; insan nefes alarak yaşamını sürdürür, nefes almakta bir sorun yaşadığında bütün yaşamı etkilenir. Mesleki gelişim olmazsa da mesleki yaşamı tümünden etkilenir.” (M23).

Katılımcının mesleki gelişimi akciğere benzeterek akciğerleri olmayan bir vücudun nefes alamayacağı ve dolayısıyla yaşam fonksiyonlarını yerine getiremediği için canlılığının son bulacağı gibi, mesleki gelişimsiz bir meslek yaşamının da sürdürülebilir olmadığına mesleki gelişimin hayati derecede önemli olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim su gibidir, çünkü; nasıl ki insan susuz yaşayamaz kendini geliştirmeyen toplumda yok olmaya mahkûmdur. Eğitim toplumun en önemli ögesidir. Dolayısıyla gelişen dünyada okul müdürleri de buna mutlaka uyum sağlamalıdır.” (M26).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim su gibidir, çünkü; insanlar susuz yaşayamaz. Aynı bunun gibi mesleki gelişim faaliyetleri olmazsa okul müdürleri de varlığını yaşayan bir ölü gibi sürdürür.”(M29).

Katılımcıların mesleki gelişimi suya benzeterek hayati derecede önemli gördüğü anlaşılmaktadır. İnsanların hayatında su ne kadar yaşamsal bir önem taşıyorsa mesleki gelişim de okul yöneticileri için o kadar önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

Destek Olarak Mesleki Gelişim

3 katılımcının 3 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; İlaç, vitamin ve çay, şeklindedir. Katılımcıların bu kategoride üretmiş oldukları bazı metafor ifadeleri şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim ilaç gibidir, çünkü; eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan her türlü problemi çözmek ve bu süreci en iyi şekilde yönetmek mesleki eğitimden destek almak yolundan geçer.” (MY24).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim vitamin gibidir, çünkü; müdürler belli bir birikime sahip olsalar bile daha fazlasına ve daha günceline her zaman ihtiyaç duyarlar. Bunun için vitaminlerin insanlara sağladığı destek gibi mesleki gelişimler de müdürlere çok fayda sağlayacaktır.” (MY28).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim çay gibidir, çünkü; güzel bir yemek yense dahi yemek yenir ama sindirmek için ve yediğinin asıl tadını alabilmek için sonrasında içilen çayın tadı ayrıdır. Çay atlanırsa yemek şişirdiğiyle kalır. Çay yemeğin sindirilmesine destek olduğu gibi mesleki gelişim de okul müdürlerinin mesleki gelişim sürecine destek olur.” (M30).

Katılımcıların mesleki gelişimin mesleği sürdürmeye destek olan yönünü vurguladıkları görülmektedir. Hastalandığında ilaçlardan, bağışıklığını güçlü tutmak için vitaminlerden ve yediği yemeği sindirmek için çaydan destek alan kişiler gibi mesleki gelişimin de okul yöneticilerinin mesleğini sorunsuzca yürütebilmesi için destek veren rolü vurgulanmaktadır.

Sonsuzluk Olarak Mesleki Gelişim

2 katılımcının 2 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; Okul ve akarsu, şeklindedir. Katılımcıların bu kategoride üretmiş oldukları bazı metafor ifadeleri şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim akarsu gibidir, çünkü; belli bir sonu yoktur ve hayat boyu devam eder.” (M4).

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim okul gibidir, çünkü; mesleki gelişim bir kişinin işinde veya mesleğinde ilerlemek için beceri, bilgi ve yeteneklerini geliştirmeye odaklanan süreç olup başlangıcı belli ancak meslek süresince veya yöneticilik süresince devam eden sonu olmayan bir süreçtir.” (MY5).

Katılımcıların mesleki gelişimin süreklilik arz eden yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin ne meslek başlamadan önce yapıp biteceği ne de göreve geldikten sonra alınacak belirli süreli bir eğitimle kısıtlanamayacağı; meslekte görev yapıldığı müddetçe okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin de hep devam etmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Kolaylaştırıcı Olarak Mesleki Gelişim

1 katılımcının 1 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; Makine, şeklindedir. Katılımcının bu kategoride üretmiş olduğu metafor ifadesi şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim makine gibidir, çünkü; mesleki gelişim programları yönetim sürecimizi kolaylaştırıp hızlandırıyor.”(M9).

Katılımcının mesleki gelişimin; makinelerin insanların işlerini kolaylaştırdığı gibi, görevlerini yaparken okul yöneticilerinin mesleklerini kolaylıkla yürütmelerine destek olacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

Adanma Olarak Mesleki Gelişim

1 katılımcının 1 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların belirtilme sıklıkları; Hayat, şeklindedir. Katılımcının bu kategoride üretmiş olduğu metafor ifadesi şu şekildedir:

“Okul yöneticileri için mesleki gelişim hayat gibidir, çünkü; gerçek idealist bir idarecinin kendini eğitim mesleğine adanmasıyla anlam kazanır.” (M19).

Katılımcının hayatın bir anlamı olduğu gibi mesleğini severek icra eden yöneticilerinin de kendilerini mesleğine adayacağını, mesleki gelişimin de bu aşamada mutlaka gerekli olduğunu vurguladığı görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Mesleki gelişim okul yöneticileri için neden gereklidir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde hizmet öncesi eğitimin gerekliliğine ilişkin oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde Hizmet Öncesi Eğitimin Gerekliliği

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
	İşbaşında Öğrenme	Atama öncesi herhangi bir eğitime katılmama	7(M1,M9,M11,M21,M23,M29,M30) 7(MY3,MY7,MY13,MY14,MY20,MY25,MY31)
		İşi yaparken öğrenme	4(M2,M21,M29,M30) 3(MY3,MY14,MY20)
		Mesleğe hazırlıklı olmayı sağlama	3(M1,M26,M33) 3(MY7,MY25,MY31)
		Mesleğe uygunluğunu sorgulama	1(M23) 1(MY5)

Hizmet Öncesi Eğitimin Gerekliliği	Mesleğe hazırlık	Çalışma konuları hakkında bilgilendirme	2(MY12,MY13)
		Mesleğe, doğru noktadan başlama ve ilerleme	1(M18) 1(MY27)
	İşi tanıma fırsatı	Eğitimin meslek hakkında ön bilgi sağlaması	1(M10) 2(MY7,MY16)
		İşte verimi artırma	Eğitimin meslekte verimi artırması
	Profesyonel hissettirme		Eğitimin özgüven sağlaması
			İşe profesyonel olarak bakma
	Kaygıyı azaltma	İşle ilgili kaygıları gidermeye destek olma	1(M33)
		Eğitim almadığı için tedirgin hissetme	1(M11)
	Gereksiz görme	İdarecilik için gerekten vasıfları taşımanın yeterli olması	1(M9)
Uygulama Yöntemi		Hizmet öncesi eğitimin uygulama şeklinin önemi	8(M4,M6,M11,M17,M19,M21, M23,M32)
			6(MY5,MY7,MY8,MY22,MY2 4,MY28)

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin hizmet öncesi mesleki gelişim faaliyetlerinin gerekliliği hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak hizmet öncesi eğitimin gerekliliği temasının iş başında öğrenme, mesleğe hazırlık, iş tanıma fırsatı, işte verimi artırma, profesyonel hissettirme, kaygıyı azaltma ve gereksiz görme olmak üzere 7 alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin atama öncesi herhangi bir eğitim almadığını ifade eden (f=14) görüşler ile işi yaparken öğrendiklerini vurgulayan (f=7) görüşler iş başında öğrenme alt temasını oluşturmaktadır. Hizmet öncesi eğitimin mesleğe hazırlıklı olmayı sağlama (f=6), mesleğe uygunluğunu sorgulama (f=2), çalışma konuları hakkında bilgilendirme (f=2); mesleğe, doğru noktadan başlama ve ilerleme (f=2) mesleğe hazırlık alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Aynı temanın alt teması olarak iş tanıma fırsatı sağlama (f=3), işte verimi artırma (f=3), profesyonel hissettirme (f=2), kaygıyı azaltma (f=2) ve gereksiz görme (f=1) de bulunmaktadır.

Hizmet öncesi eğitimin gerekliliği hakkındaki görüşlere bakıldığında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama yönteminin önemini vurgulayan (f=14) görüşün uygulama yöntemi temasını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Hizmet öncesi eğitim mesleki gelişimimizde çok gereklidir. Mesleğimizde gereken bilgi, beceri ve davranışları kazandırarak mesleğe hazırlıklı olmayı ayrıca mesleğe uyum sürecini daha kolay atlatmayı sağlar. Fakat bu kadar gerekli olduğunu düşünsem de idareci olmadan önce bir hizmet öncesi eğitim almadım ne yazık ki.” (M1).

Katılımcının hizmet öncesinde alınacak eğitimin önemine vurgu yaptığı halde kendisinin böyle bir eğitim almadığını belirttiği görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim bence mesleğe başlamadan önce alınan çok kıymetli bir eğitimidir ve bence çok gereklidir. Hele de bizim gibi yaptığı işin okulu bulunmayan bu yüzden de mesleğin okulunu bitirmemiş kişiler için.” (M2).

Katılımcının okul yöneticiliğinin profesyonel olarak bir meslek olarak algılanmasını sağlayacak bir okulu bulunmayışına ve dolayısıyla hizmet öncesi eğitimin bu durumda değerinin daha da artıyor oluşuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim bence olumludur. Ancak şu anda okul yöneticileri için göreve başlamadan önce herhangi bir mesleki gelişim faaliyeti yoktur. Mesela bizler okul yöneticiliğine dair hizmetin öncesinde herhangi bir eğitim almadan görevimize başladık. İş daha çok işi yaparken öğrendik desek yanlış olmaz. Böyle olunca da bayağı sıkıntı çektiğimizi söyleyebilirim.” (MY3).

Katılımcının hizmet öncesi herhangi bir eğitim almadan göreve başladığı için işi yaparken ciddi sıkıntılar yaşayarak öğrendiğine ve dolayısıyla hizmet öncesi eğitimin önemine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim mesleki gelişime katkı sunar fakat pratik yapılmazsa bu katkı teori seviyesinde kalır.” (M4).

Katılımcı hizmet öncesi eğitimin gerekliliğine; fakat buradaki eğitimlerin mutlaka uygulamalı eğitimler şeklinde düzenlenmesine vurgu yapmaktadır.

“Yönetici adayları yöneticilik ve atanma kriterleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bu nedenle hizmet öncesi mesleki gelişim gereklidir. Kendisinin yöneticilik vasfı taşıyıp taşımadığını sorgulamakla işe başlamalıdır. Göreve başlamadan önce tecrübeli bir idarecinin yanında çalışmalı ya da ondan bilgi edinmelidir. Hizmet öncesinde atandıktan sonra yapacağı işler hakkında direk uygulama içinde olarak fikir sahibi olmalıdır. (MY5).

Katılımcı hizmet öncesi eğitimlerin katılımcılara yapacakları işle ilgili bilgi vermesi gerektiğine ve ayrıca kişinin kendisini işe uygun olup olmadığı ile ilgili tartması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca da mentorluk uygulamasının hizmet öncesinde uygulanmasının da önemini dile getirmektedir.

“Eğitim kurumlarında idareci olarak çalışan personelin hizmet öncesi eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Hatta eğitim yönetimi alanıyla ilgili farklı disiplinlerden oluşan eğitim programlarının ana branştan bağımsız olarak verilmesinin, teorinin yanında yoğun pratik deneyimlerin de içeriğe eklenmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Burada belirttiğim yoğun pratik deneyimlerin mesleğin ilk 5 yılı süresince daha fazla gerçek yaşamla ilişkilendirileceğinden devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Lisans yıllarında verilen eğitim felsefesi derslerinin yanında yönetim felsefesi eklenmeli varsa saati artırılmalıdır.”(M6).

Katılımcının hizmet öncesinde akademik bir eğitimi önemseydiği ve bu bağlamda uzun soluklu ve uygulamalı eğitimlerin olması gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

“Hizmetin daha iyi yapılması anlamında hizmet öncesi eğitim etkilidir, ancak uzmanı tarafından verilirse. Yönetici adayı yapacağı işle ilgili öncesinde bilgi sahibi olmalıdır. İdareci adaylarının yalnızca sınavla göreve getirilmesi adayların süzgeçten geçirilmesi anlamında güzel fakat sınav sonrasında göreve başlamadan önce hizmet öncesi yapacakları işle ilgili ön bilgi sahibi olmaları adına önemlidir. Üst-ast ilişkileri, veli ilişkileri, meslektaş ilişkileri gibi konularda, mevzuat, dijital işleyişler gibi konularda kendisini nelerin beklediği konularında bilgilendirilmeli. Yine hizmet öncesinde tecrübeli okul yöneticilerinden faydalanılmalı; anılarından dahi

olsa faydalanılması yerinde olacaktır. Bizler göreve başlarken ya da günümüzde hizmet öncesi eğitim yoktur. Kamu yönetimi mezunu olduğum için çok zorlanmasam da teorik olarak bilgilerim olduğu halde sudan çıkmış balık gibi oluyor insan. Bu anlamda hizmet öncesi eğitimlerin eksikliklerini çok yaşıyoruz. Yaşım gereği çok fazla göreve yeni başlayan idareciyle de çalıştım. Bu anlamda yaşanan zorlukları yakından görüp şahit olduğumu söyleyebilirim.” (MY7).

Katılımcının hizmet öncesi eğitimin önemine vurgu yaparken yönetici adaylarının sınavla seçilmesini desteklediği fakat sınavın yönetici görevlendirmede tek başına yeterli olmadığını, mentorluk uygulamalarından hizmet öncesinde yararlanmanın öneminden bahsettiği görülmektedir.

“Mesleki gelişim sürecinde alınan eğitimleri bir bina gibi düşünürsek hizmet öncesi eğitim binanın temelidir. Elzemdir ama işe yarayacak bir hizmet öncesi eğitim verilmek isteniyorsa asıl gelişimin gerçek eğitim ortamlarında gerçekleştiği unutulmamalıdır. Görevin uygulanacağı ortamlarda günden güne yapılan uygulama örnekleriyle şekillenir. Demem o ki; teori ile pratiğin iç içe geçmesi hizmet öncesi eğitimdeki kilit noktadır.” (MY8).

Katılımcı hizmet öncesinde alınan eğitimlerin bir binanın temeli kadar önemli olduğunu; fakat eğitimlerin bizzat uygulama sahasında kuramsal bilgilerle iç içe verilmesini vurgulamaktadır.

“Bizler atanmadan önce mevcut durumda bir hizmet içi eğitim almıyoruz. Çok gerek de görmüyorum açıkçası. İnsanın idarecilik için gereken kişilik özelliklerini taşıması önemlidir. Ve eğer içinde bunu yapma isteği de varsa süreç içinde mesleği bizzat yaşayıp tecrübe ederek öğrenmesinde de sakınca yoktur.”(M9).

Katılımcı hizmet öncesi eğitimi gerekli görmediği gibi bunun yerine kişinin liderlik vasfı taşımasının daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

“Öğretmenlik bambaşka bir şey, idarecilik başka bir şey. İdareciliği, yapacağın işi bilerek işin başına gelmek önemli. Yapılacak iş her ne iş olursa

olsun uzmanlaşma çok önemli. Bu anlamda idareci olacak kişilerin idarecilik/yöneticilik alanında eğitilmesi iyi olur diye düşünüyorum.” (M10).

Katılımcının okul yöneticilerinin öğretmenlerin arasından ve herhangi ekstra bir eğitim almadan atanmasının doğru olmadığına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Hizmet öncesinde eğitim almadan atandığım için telefon çaldığında açarken bile tedirgindim. En az 1 aylık eğitim alarak atanması yerinde olur diye düşünüyorum.” (M11).

Katılımcı okul yöneticiliğine atanırken öncesinde bir eğitime katılmadığı için yaşadığı tedirginliğe vurgu yapmaktadır.

“Yüksek gereklilikte olduğunu düşünüyorum. Çalışma ortamına gelinmeden sahip olunması gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması bağlamında önemli görüyorum.” (MY12).

Katılımcı okul yöneticilerinin görevlendirilmeden önce sahada karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili donanımları edindirmenin önemine vurgu yapmaktadır.

“Herhangi bir eğitim almadan atandık fakat kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü okul idareciliği yaparken kullanmanız gereken çok çeşitli modüller mevcut(KBS,DYS, MYS vb..) ve bu modülleri iş başında öğrenmek zorunda kalmak iş yükümüzü arttırıyor yine yönetici olarak insan kaynakları yönetiminin önemli olduğunu düşünüyorum bunları bilmeden eğitimini almadan atanmanın doğru olduğunu düşünmüyorum.” (MY13).

Katılımcı göreve başlamadan önce alınacak eğitimlerin işleri göreve başladıktan sonra öğrenme zorunluluğunu ve yükünü kaldırdığı için çok gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

“Herhangi bir eğitim almadan atanıyoruz biz, çok gerekli de görüyorum açıkçası hiçbir şey bilmeden hep birilerine sorarak öğrenmeye çalışıyoruz.” (MY14).

Katılımcı göreve başlamadan önce eğitim almadan atananların sürekli kendi çabasıyla birilerine sorarak öğrenmesini gerektirdiği için hizmet öncesinde eğitim almanın önemini vurgulamaktadır.

“Kesinlikle çok gereklidir. Çünkü sınavla atandığımız bir kurumu yönetmek sınav sorularını çözmek kadar kolay değil. İnsanların iletişimleriyle yürüyen bir kurum olan okullarda çok boyutlu yaşanan sorunlar görülebiliyor. Bunların çözümleri çoktan seçmeli sorular gibi cevaplar arasından doğruyu bulmak kadar doğrusal olmuyor ne yazık ki.” (M15).

Katılımcının okul yöneticilerinin sadece sınavla seçilmesini eleştirdiği; eğitim ortamında yaşanan sorunların çok çeşitli olduğunu ve çözümlerinin de sınav sorularında cevap şıklarından birini seçip işaretlemek kadar basit olmayabileceğine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çalışılacak alanla ilgili bilgi sahibi olmak her zaman insanlara mesleğinde artı bir değer katar.” (MY16).

Katılımcı hizmet öncesinde alınacak eğitimlerin okul yöneticilerinin değerini artıracığına vurgu yapmaktadır.

“Öncelikle yazılı sınavla adaylar belirlensin, en az 6 aylık olmak üzere ve yüz yüze eğitime alınmalı adaylar. Eğitimlerin içerisinde ağırlıklı olarak uygulamalı eğitim ve staj bulunmalı, layıkıyla yapılmalı. Liderlik ve temsil yeteneği, iletişim, liyakat yeterlikleri, tecrübe aktarımı sağlayabilecek adaylar göreve başlatılmalı. Eğitimin sonunda değerlendirme yapılmalı ve oradan geçen kişiler ancak idareci olmalı.” (M17).

Katılımcının hizmet öncesindeki süreçte dair önerileri göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerinin nasıl seçileceğinden nasıl ve hangi konularda eğitimler alması gerektiğine kadar fikirlerini sunduğu görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim mesleği doğru noktadan başlamak ve doğru yönde ilerlemek için önemlidir. Kalıplaşmış yanlış tutum ve davranışları meslek içerisinde düzeltmek çok defa zordur. Meslekte yıllar geçtikçe değişime ve yeniliğe direnç aynı oranda artacaktır.” (M18).

Katılımcının hizmet içinde yanlış edinilmiş bilgilerini düzeltmenin daha maliyetli olacağı ve ilerleyen süreçlerin insanlarda isteksizlik yaratacağı için hizmet öncesi eğitimin gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Kademeli olarak idarecilik basamakları olmalı. Öğretmenlik, müdür yardımcılığı, müdürlük gibi. Sınav da yeterli değil. Akademik anlamda hocalardan da destek alınarak bir yol haritası çizilebilir.” (M19).

Katılımcının hizmet öncesi eğitimin gerekliliğini ve yöneticilerin seçiminde sınavın yeterli olmadığını, üniversitelerin de desteğini alarak ve görevde kademeli bir yükselişin olması gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim mesleki gelişime katkısının çok büyük olduğunu düşünüyorum. Çünkü DYS ve MEBBİS gibi konularda, ayrıca teknolojik araç kullanımları için detaylı bir eğitim olsa çok etkili olurdu. Ben mesela herhangi bir hizmet öncesi eğitim almadan atandığım için süreç içinde bu bilgileri okul müdüründen öğrendim.” (MY20).

Katılımcı hizmet öncesi eğitimin gerekliliğini; eğitim almadan atandıktan sonra yaşadığı sıkıntıları örnek vererek vurgulamaktadır.

“Hizmet öncesi eğitim almadan göreve geldim. Mevcut düzende hizmeti öncesi eğitim almadan atanıyoruz idareciler olarak. Etrafımızda idarecilik yapanlara bakarak öğrendik bu işi. Usta-çırak ilişkisi ile öğreniliyor desek yerinde olur aslında. Fakat bu eğitimlerin gerekliliğine kesinlikle inanıyorum. Kendime yetecek kadar öğretmenliğin gerektirdiği e-okul, MEBBİS gibi modülleri biliyordum. Ama idarecilere yarayan kısmını hep idareci olduktan sonra sora sora öğrendik. Ama kursların mutlaka göreve gelmeden önce verilmesi gerekir. Sonrasında zaman kaybı oluyor ve idarecinin verimini etkiliyor.” (M21).

Katılımcının hizmet öncesi eğitimin gerekliliğini; eğitim almadan atanıp sonra kendi çabasıyla hep birilerinden öğrenmeye çalışmanın zaman ve emek kaybı olduğunu vurgulayarak ifade ettiği görülmektedir.

“Kesinlikle gereklidir. Özellikle atanma süreci öncesinde en azından bir aylık eğitim almalı idareciler, bu eğitim sürecinin de işimizin büyük

bölümünü kapsayan veli iletişimi ile ilgili olması bence çok önemlidir. İkinci olarak da tüm ülkede ortak uygulanması gereken ek ders ve TEFBİS gibi modüllerle ilgili bir eğitim programı hazırlanıp idarecilerin eğitilmesi sağlanmalıdır. Atandığı belli olduktan sonra, göreve başlama öncesinde olmalı bu bir aylık eğitim.” (MY22).

Katılımcı hizmet öncesi eğitimin gerekliliğini ifade etmektedir. Ancak okul yöneticisi olarak seçilmiş kişilerin, belli konularda, belli sürelerde eğitim alması gerektiğini vurgulamaktadır.

“Hizmet öncesi mesleki gelişim faaliyetlerini gerekli görüyor ve çok önemsiyorum. Bizler bu tarz eğitimler almadan atandık ve açıkçası eksikliğini de çok gördük. Atanmadan önce idarecilerin sahip olması gereken temel becerilerle ilgili bir eğitim almaları gayet elzem bir ihtiyaçtır.” (M23).

Katılımcı hizmet öncesi mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır. Hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almadan atanan yöneticilerin bunun eksikliğini mutlaka yaşayacaklarına da değinmektedir.

“Kesinlikle gerekliliğine katılıyorum. Göreve başlamadan önce okul müdürleri eğitim almalı. Eğitimleri aldıktan sonra daha bir kendinden emin, aldığı kararlarla daha iyi bu süreci yönetebileceğini düşünüyorum.” (MY24).

Katılımcı hizmet öncesi mesleki gelişim etkinliklerinin okul yöneticilerinin özgüvenlerine destek olacağına vurgu yapmaktadır.

“Hizmet öncesi eğitim mesleki gelişim açısından olmazsa olmazdır. Hazır bir şekilde, bilinçli, sağlıklı bir mesleki süreç yaşamasını sağlar idarecilerin. Bu eğitimden mahrum kalarak iş başına gelen idareciler eksikliğini fazlaca tecrübe etmişlerdir. Bizler de onlardan biriyiz aslında.” (MY25).

Katılımcı atanmadan önce herhangi bir eğitim etkinliğine katılmamış bir yönetici olarak yaşadığı sıkıntılar üzerinden hizmet öncesi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“İnsanlar bir işe başlayacağında neyi nasıl ve ne kadar yapması gerektiğini bilmeli ki yaptığı işte başarılı olabilsin. Çok çalışmak yerine

verimli çalışmak bana göre çok daha önemlidir. Verimli çalışmayı da yaptığımız iş özelinde hizmet öncesinde eğitim alarak büyük oranda sağlayabiliriz diye düşünüyorum ve çok önemsiyorum.” (M26).

Katılımcı hizmet öncesi mesleki gelişim etkinliklerinin kişiye yapacağı işi tanıtması bakımından önemine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet öncesinde alınan eğitim mesleğin gerekliliğini yerine getirmede, işine daha profesyonel bakmada katkı sağlar. İşini daha hevesli yapmaya yönlendirebilir. Bu anlamda kesinlikle atama öncesinde gerekli görüyorum böylesi bir eğitimi.” (MY27).

Katılımcı hizmet öncesi mesleki gelişimin okul yöneticilerinin mesleğe profesyonel bir bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunması anlamında gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Hizmet öncesi mesleki gelişim etkinliklerinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu etkinliklerin kapsamının genişletilerek ve daha çok öğrenimi kolaylaştırması adına sözlü anlatımdan ziyade yaparak yaşayarak etkinlikler gerçekleştirilmeli bence. Mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde bireyler işlerini daha kolay ve faydalı olacak şekilde gerçekleştirmiş olacaktır. Üstelik bu çalışmalar sayesinde bireylerin mesleğinde daha verimli olmaları sağlanmış olur.” (MY28).

Katılımcı hizmet öncesinde düzenlenen eğitimlerin gerekliliğine vurgu yaparken bu eğitimlerin daha çok uygulama ağırlıklı düzenlenmeleri gerektiğini önermektedir.

“Atanmadan önce bir eğitim almadık diye hatırlıyorum ben, yanılıyor muyum? Ama keşke de alsaydık, kesinlikle çok gerekli bence göreve başlamadan önce yapacağımız işle ilgili alacağımız eğitim. Bu haliyle hatırlıyorum da sürekli başkalarına sorular sormak zorunda kalıyorduk ilk atandığımız zamanlar. Ne bir resmi yazı yazmayı biliyorduk ne herhangi bir modül hakkında fikir sahibiydik... Zor günlerdi” (M29).

“İdareci olmadan önce mesleki gelişim etkinlikleri adına ne yapıyor ki? Kervan yolda düzülür bizde. Ne yazık ki durum bu, hâlbuki yapacağımız işle ilgili eğitim alarak, bilgi sahibi olarak işe başlasak fena mı olurdu. Ben

göreve gelmeden önce alınan eğitimleri çok önemsiyorum ve gerekli görüyorum açıkçası.” (M30).

“Göreve gelmeden önce herhangi bir eğitim almadan işe başlayan bizler bu eğitimin eksikliğini çokça yaşayan insanlarız. Ve kesinlikle de çok gerekli bence. İhtiyaç karşılamak için mutlaka verilmesi gereken bir eğitim türü bence hizmet öncesi mesleki gelişim etkinlikleri.” (MY31).

Katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak hizmet öncesi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim kesinlikle işe başlamadan önce gereklidir. Fakat eğer yerinde verilirse işe yarar. Diğer türlü teorik eğitimler maalesef sahada karşılaşılan durumlarla pek uyumlu olmuyor. Boşuna verilmiş oluyor ve eğitim almaya istekli olanlarda angarya hissi uyandırıp daha eğitime başlamadan idareci kaybedilmiş oluyor.” (M32).

Katılımcının hizmet öncesi mesleki gelişimi gerekli görse bile burada asıl önemli olanın düz anlatım yoluyla verilen teorik eğitimlerden ziyade uygulama odaklı eğitimler olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Hizmet öncesi eğitim işin nasıl yapılacağı hakkında ön bilgi sağlar kişilere bu anlamda da çok gereklidir. Kişinin işle ilgili kaygısını ortadan kaldırmaya destek olur. İşe başlayacağı kuruma ve atandığı göreve daha hızlı adaptasyon sağlar.” (M33).

Katılımcı hizmet öncesi eğitimlerin kişilerin özgüvenine de destek olduğuna ve gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Okul yöneticilerinin hizmet öncesi mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki gelişim sürecinin önemli bir parçası olduğunu düşündükleri görülmektedir. Fakat araştırmanın önemli bulgularından biri olarak okul yöneticilerinin herhangi bir hazırlık eğitimi almadan göreve geldikleri ve bu sebeple de çeşitli zorluklar yaşadıkları hakkındaki ifadeleri dikkat çekmektedir.

Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişim sürecindeki gerekliliği hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Hizmet İçi Eğitim	Gereklilik	Eğitimlerin gerekçesi	8(M1,M6,M10,M11,M18,M19,M21,M23) 11(MY5,MY7,MY8,MY12,MY13,MY16,MY22,MY24,MY25,MY27,MY31)
		Eğitimlerin önemi	2(M10,M18) 1(MY31)
		Eğitimlerin olumlu oluşu	2(M23,M33)
		Eğitim ihtiyacı	1(MY20)
		İhtiyaçlar doğrultusunda planlanma	3(M6,M26,M33) 1(MY28)
Uygulama Yöntemi	İhtiyaç Temelli	İhtiyaçlar doğrultusunda kişiyi geliştirme	1(M17) 2(MY8,MY13)
		Meslekte donanımlı olmayı sağlama	1(M2)
		Tecrübe Paylaşımı	Etkinliklerde deneyimlerin aktarılması 2(M4,M15) 2(MY20,MY28)
		Periyodik	Eğitimlerin düzenli aralıklarla düzenlenmesi 2(M9,M17) 2(MY13,MY28)
	İlgi Çekici İçerik	İlgi Çekici İçerik	Faaliyet içeriklerinin düzenlenmesi 1(M32) 2(MY8,MY28)
		Uygulama Yapararak	Uygulamalı eğitimler düzenlenmesi 1(M32)
		Kademeli Yükselme	Yöneticilerin alt kademelerden başlayarak üst görevlere geçmesi 1(MY5)
		Sayısının yetersiz olması	1(MY20)
Yetersizliği	Geliştirilmeli	Amacına hizmet etmemesi	2(M17,M26)

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki gelişimde hizmet içi eğitimin gerekliği hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak hizmet içi eğitim, uygulama yöntemi ve yetersizliği olmak üzere 3 tema bulunduğu görülmektedir.

Hizmet içi eğitimi gerekli bulduğunu ifade ederek gerekçesini sıralayan (f=19) görüşler ve hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemli gördüğünü ifade eden (f=3) görüşler ile olumlu olduğunu beyan eden (f=2) görüşler ve bir ihtiyaç olduğunu ifade eden (f=1) görüşler hizmet içi eğitim temasının gereklik alt temasını oluşturmaktadır.

Uygulama yöntemi temasının ihtiyaç temelli, tecrübe paylaşımı, periyodik, ilgi çekici içerik, uygulama yapma ve kademeli yükselme olmak

üzere 6 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin; uygulama yöntemi teması kapsamında ihtiyaç temelli (f=8), tecrübe paylaşımı (f=4), periyodik (f=4), ilgi çekici içerik (f=3), kademeli yükselme (f=1), uygulama yapma (f=1) alt temalarının oluştuğu gözlemlenmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin yeterli olmadığını ifade eden ve artırılması gerektiğini ifade eden (f=3) görüşler ise yetersizliği temasının geliştirilmeli alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Hizmet içi eğitim tüm mesleklerde olduğu gibi okul yöneticileri için de çok gereklidir. Kişinin mesleğinde gereken bilgi ve becerileri kazandırması anlamında çok da önemlidir.” (M1).

Katılımcı hizmet içi mesleki gelişimin mesleki gelişim sürecindeki önemine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi eğitim de çok gereklidir. Fakat bu eğitimin gerekliliğinin inandırıcı olması ve okul müdürleri tarafından kabul görmesi sağlanmalıdır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında mutlaka saha araştırması yapılmalıdır. İhtiyaçlarımız doğrultusunda planlanan etkinlikler bizi mesleğimizle ilgili bilgi sahibi yapar.” (M2).

Katılımcı hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerine yönelik olumsuz deneyimler kaynaklı algıların düzeltilmesine ve katılımcı olarak fikirlerinin alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin sayısı ve içerikleri kesinlikle arttırılmalıdır, çünkü bilgiyi elde etmenin yanında diğer meslektaşlarının tecrübe ve deneyimlerini de dinleme ve çıkarım yapma şansı veriyor. Ben eğitimlerde en çok diğer katılımcıların soru ve paylaşımlarından daha çok öğrenim sağladım.” (M4).

Katılımcı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekliliği yanında meslektaşların birbirleriyle etkileşimine olanak sağlamasının yarattığı olumlu sonuca vurgu yapmaktadır.

“Ülkemizde hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almadan yönetici atamaları yapıldığı için hizmet içi eğitim gereklidir. Hizmet öncesinde eğitim

almış olsa bile hizmeti uygularken yeni gelişmelere karşı kendini hazır hissetmek ve bu anlamdaki eksikliklerini tamamlamalıdır. Bu etkinlikleri kişisel veya kurumsal olarak sağlayabilir. Bir okul yöneticisi atanmadan önce bir önceki yönetim kademesinde çalışmalıdır. Örneğin okul müdürü olmak için müdür yardımcılığı yapmış olmalı, şube/il/ilçe müdürlüğü için okul müdürlüğü yapmış olmalı. Yöneticiliğin ilk kademesi olan müdür yardımcılığı için ise belli bir süre öğretmenlik tecrübesi olmalı. Okul ve işleyişi ile ilgili sistemin içinde yürütülen faaliyetlerden haberdar olmalıdır.” (MY5).

Katılımcı mesleki gelişim sürecinde hizmet öncesinde eğitim almadan göreve getirilen okul yöneticilerinin açıklarını kapatabilmek için hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine ve aynı zamanda yöneticilerin kademeler halinde yükselmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri mevcut çalışma yoğunluğunu artırmayacak şekilde eğitim örgütlerindeki yöneticilere akademik alandaki yayınların farkındalığını sağlamak ve eğitim kurumlarında yaşananlarla ilişkilendirmek maksadıyla özellikle seminer dönemlerinde verilmelidir. Hizmet içi eğitim yapılacaksa nokta atışı yapılmalı, okul yöneticilerinin gerçek sorun ve ihtiyaçları belirlenerek planlanıp uygulanmalıdır. Uygulama süresi yöneticiler bıkırtmamalıdır.” (M6).

Katılımcı hizmet içi eğitimin okul yöneticilerinin mevcut iş yükünü artırmadan, sahadaki sorunları kapsayacak şekilde ve eğitim öğretim sürecinin dışında kalan zamanlarda verilmesine dikkat çekmektedir.

“Dijital ortam da olsa eğitim programları da olsa güncellenen konularda gereken her eğitim verilerek idarecilerin kendini yenilemesine fırsat verilmelidir. Bu anlamda hizmet içi eğitimlerin de kesinlikle gerektiğini düşünüyorum.” (MY7).

Katılımcı hizmet içi mesleki gelişimin gerekli olduğuna ve her şekilde okul yöneticilerine kendilerini geliştirebilmeleri için bu fırsatların tanınması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi eğitimler kişinin kendini yenileyip geliştirmesi için fırsatlar sunar. Özellikle de eğitim konularının içerikleri güncel, okul yöneticilerinin

görüşleri doğrultusunda ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte ve ilgi çekici sunumlarla gerçekleşen etkinlikler olursa...” (MY8).

Katılımcı okul yöneticilerinin; eğitim içerikleri güncel olursa ve kendi ihtiyaçları gözetilerek düzenlenirse hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinden en üst düzeyde faydalanabileceklerine dikkat çekmektedir.

“Mevcut durumda pandemiyle birlikte hayatımıza giren on-line eğitimlerin çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Hizmet içi eğitim gereklidir. Süreç içinde uygulamalarla ilgili oluşabilecek eksikliklerin ya da yeniliklerin tamamlanması için periyodik olarak uygulanması gerektiğini düşünüyorum”. (M9).

Katılımcı hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin belli aralıklarla mutlaka ve yüz yüze düzenlenmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“İş sadece öğrenmek yetmiyor. Güncellemeler de çok önemli. Her türlü hizmet içi eğitim faaliyeti bizim alandaki gelişmeleri takip edip kendimizi güncellememiz için çok önemlidir. Alanım özel eğitim olduğu için oradan örnek verebilirim. Örneğin otizm eskiden psikolojik faktörlere dayandığı düşünülürken sonraları nörolojik bir vaka olarak ele alınmaya başladığı görülmektedir. Her gün yeni yeni bilgiler güncellenerek alana ekleniyor ve bizler kendimizi yenilemezsek saf dışı kalabiliriz.” (M10).

Katılımcının hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerini; kişiyi alanıyla ilgili gelişmelerden haberdar etmesi bakımından önemli ve gerekli bulunduğu görülmektedir.

“Hizmet içinde de elzem pek çok değişiklik oluyor. MYS, KBS vb. Bununla ilgili mutlaka eğitim almalıyız. Kendimizi mahcup hissederek iş bilmez konumuna düşmek hoş olmuyor. Bilen insanlardan öğrenmek için çabalıyoruz. Bunun yerine öğretseler kendi işimiz görsek daha iyi olur.” (M11).

“Yenilenme anlamında çağın gerektirdikleri ve gelişen teknoloji ile değişen nesillere uyum bağlamında hizmet içi eğitimlerin çok gerekli olduğuna inanıyorum.” (MY12).

“Teknolojinin hızlı arttığı dijital çağda hayatımızdaki Her şey bir değişim ve güncelleme içerisindeyken okul yöneticilerinin sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum Bu nedenle idarecileri düzenli aralıklarla özellikle tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmeli.” (MY13).

Katılımcıların güncel değişim ve gelişimler dolayısıyla yenilenme ihtiyaçlarının hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde giderilebileceğine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Gerekli olduğunu düşünüyorum. Teknoloji ve çağ değişiyor, sistemler, modüller değişiyor. Özellikle küçük okulda çalışan idarecilerin her şeyi bilmesi lazım. Çünkü eleman yok. Her şeyi tek başına götüren idareciler var mesela. Bu anlamda o insanların gerçekten iş bilmeye çok ihtiyaçları oluyor. Her dakika ihtiyacın olduğunda yardım edebilecek birilerine ulaşmak da mümkün olmuyor bazen.” (MY14).

Katılımcı hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde okul yöneticilerinin pek çok donanıma sahip olabildiğini ve böylece eksikliklerini tamamlamak için sürekli başkalarını arayıp sorma ihtiyacı hissetmediklerini ifade etmektedir.

“Kesinlikle bu da çok gerekli ve sürekli olmalı. Eğitim öğretimde her gün farklı bir olay ve sorunla karşılaşılıyor özellikle yüz yüze düzenlenen eğitimlerde paylaşılan problem çeşitliliği okul müdürünün gelişimine katkı sağlıyor.” (M15).

Katılımcı hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin; özellikle etkileşime imkân yaratan yüz yüze düzenlenenlerin okul yöneticilerinin sorunlarının çözümünde yol gösterici olması bakımından ne kadar gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi eğitimde idarecilerin kendilerini yenilemeleri güncellemeleri anlamında gereklidir. Çünkü çağ hızla değişiyor. Gündem, yapılan uygulamalar, her şey değişirken idareciler de yerinde saymamalı.” (MY16).

Katılımcının hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin okul yöneticilerinin çağın gerisinde kalmaması için gerekli olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Layıkıyla uygulandığını düşünmüyorum. Bireysel mesleki gelişimi dışında tutarak konuşuyorum ama. Kurumsal düzenlemeler için söylüyorum bunları. Hizmet boyunca da kendini güncellemeli idareciler. Mesleki yeterlilik mutlaka sağlanmalı, sürekli ve devamlı olmalı, idarecilerin sahip olması gereken özelliklerinin ve ihtiyaçlarının tamamının süreç içinde güncellenmesi sağlanmalı.” (M17).

Katılımcı gerektiği biçimde uygulanması kaydıyla hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğini vurgulamaktadır.

“Hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri özellikle dar çevrede kalmış idarecilerin ufuklarını açmak ve bir vizyon geliştirmelerine yardımcı olacağı için önemlidir. Bu sebeple de gereklidir. Ancak asıl eğitimin hizmet öncesi olması gerektiğini düşünüyorum.” (M18).

Katılımcı, okul yöneticilerine ufuk açabilme ihtimali sebebiyle hizmet içi mesleki gelişim önemini vurgulamaktadır.

“Hizmet içi eğitim kesinlikle gereklidir. Güncel gelişmeler ve teknolojik değişimlere ayak uydurmak için gerçekten süreç içinde kaçınılmaz bir uygulamadır. Eğitim süreci dinamiktir, durağan değildir. Bu anlamda okul müdürü de kendini güncellemelidir. Hizmet içi eğitim sürecinin yüksek lisansla desteklenmesi sağlamalıdır.” (M19).

Katılımcı, okul yöneticilerinin çağın gerisinde kalmamaları için üniversite destekli hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi eğitim kesinlikle büyük ihtiyaç bizler için. Yüz yüze bir etkinliğe katılmışım mesela çok etkili oldu benim için. Bunun gerekli olduğunu ve faydalı olduğunu düşünüyorum deneyimlerimizi anlatabileceğimiz bir ortamdı. Ancak yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum, sayıları artırılabilir. İdarecilerin bu tür etkinliklere gerçekten çok ihtiyaçları var.” (MY20).

Katılımcı, okul yöneticilerinin etkileşimli ve yüz yüze hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin yararına dikkat çekerken sayılarının artırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi eğitimlerin de gerekli olduğunu düşünüyorum. Teknolojik kursların mutlaka gerektiğini söyleyebilirim. Bilgisayar kullanmasını bilmeyen insanlar idareci oluyor. Süreç içinde yaşanan değişikliklerin modüllere yansımaları kurslarla mutlaka desteklemeli üst kademedekiler.” (M21).

Katılımcı, okul yöneticilerinin teknolojik gelişmelerle ilgili hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri ile desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri gerekli hatta vazgeçilmez. Değişen dönüşen süreç içinde idarecilerin de kendilerini güncellemeleri konusundaki zorunluluk kaçınılmaz bence.” (MY22).

Katılımcı, hızla değişip gelişen dünyada okul yöneticileri için hizmet içi mesleki gelişimin bir zorunluluk olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Düzenlenen hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri okul idarecilerinin mesleki gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Mesleki anlamda yeterliliklerini artırdığı bir gerçektir.” (M23).

Katılımcı, hizmet içi mesleki gelişimin okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri için bir fırsat olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Tabi ki de gerekli. Çünkü çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlamak gerekiyor. Özellikle teknolojik araç ve gereçleri kullanmak ve bir okul müdürünü ilgilendiren tüm değişiklikleri takip etmek gerekiyor.” (MY24).

Katılımcı, okul yöneticilerinin özellikle teknolojiyle ilgili ama aslında alanını ilgilendiren her konudaki değişimi takip etmesine yardımcı olması bakımından hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Dünyanın hızlı şekilde değişmesiyle her varlık ve olgu da değişime ayak uydurmak zorunda. Bu anlamda hizmet içi eğitim de bize bu değişime uyum yeteneği sağlıyor. Yani çok gereklidir.” (MY25).

Katılımcı, değişip dönüşen dünyaya uyum sağlamak için hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Ulusal eğitimin konusunu çalışanlar belirlerse yapılan eğitimler formaliteden öteye geçer. Mevcut haliyle hizmet içi eğitim kanımca gerekli olsa bile amacına hizmet etmediği için herhangi bir anlam ifade etmemektedir.” (M26).

Katılımcı; okul yöneticilerinin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin belirlenmesi sürecine kendilerinin dâhil edilmesinin, amaca hizmet etmediğini düşündüğü mevcut düzen açısından olumlu bir alternatif yaratabileceğine dikkat çekmektedir.

“Mesleğimizi devam ettirdiğimiz sürece bilgi ve becerilerimizin yenilenmesi, öğrenmenin sürekliliği, daha verimli çalışmak için gerekli olduğunu düşünüyorum.” (MY27).

Katılımcı, her geçen gün yeni değişimlerin yaşandığı ve dolayısıyla sorunların da değiştiği düzende hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde kişiler güncel konular hakkında bilgilendirilerek günümüz şartlarına hazırlanmış olurlar. Bu etkinliklerin ara ara yapılmasının meslekte aksayan veya çözüm bulmakta zorlanılan konular hakkında bireylere faydasının olacağını düşünüyorum. Bu etkinliklerle bireyler farklı bölgelerden gelen katılımcılarla istişare etme fırsatı da bulacaklardır. Bu da bireylere farklı bakış açıları kazandıracağından kesinlikle faydalı ve dolayısıyla gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu etkinlikleri daha çok ihtiyaçlara göre ve sadece sunularla değil daha somut daha kalıcı olması için farklı yöntemlerle yapılması gerektiğini de düşünüyorum.” (MY28).

Katılımcı, hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yaparken eğitimlerde uygulanan yöntemlerin değiştirilmesinin olumlu katkı sunabileceğine yönelik fikirlerini ifade etmektedir.

“Şimdi hizmet öncesinde eğitim almadık, süreçte yapa yapa bir sürü şeyi öğrendik. Ama pek çok şey de zaman içinde değişiyor. Bunlarla ilgili de

eğitim almazsak aynı başta yaşadığımız hizmet öncesi dönemdeki acemiliğe geri dönüyor insan. Bu pencereden bakınca bence hizmet içi eğitim de çok gerekli.” (M29).

Katılımcı, görev yapılan süreçte taşınması gereken yeterlikleri değişen uygulamalar sebebiyle kaybettiğinde yeniden acemilik çekmeye başlayabileceğinden dolayı hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine dikkat çekmektedir.

“Hizmet içi mesleki gelişim etkinliği kesinlikle olmalı. Fakat eğitimi veren kişi gerçekten hâkim olmalı konulara. Programda uygulanan 21. Yüzyıl becerilerini önce bize vermeleri lazım. Öğrenciye gelince ezberlemesin yapılandırsın. Bizler neyi yapılandıralım? Verilmeyen eğitimin önümüze sunulan programın?” (M30).

Katılımcı, hizmet içi mesleki gelişimin mevcut haliyle iş görmediğini fakat okul yöneticileri açısından doğru biçimde verildiği takdirde gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Okullar ve okulda görev yapan yöneticiler gelişen çağa ayak uydurmak için daima yenilenebilir olmalıdır. Mesleki gelişimde bakış açıları, teknoloji, yönetim teknikleri gibi konularda sürekli mesleki gelişim önemlidir.” (MY31).

Katılımcı, hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerinin çağın değişim ve gelişimlerine ayak uydurabilmelerini sağlamak amacıyla okul yöneticileri için gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Evet gereklidir. Ancak; bunu uzaktan eğitim ya da bir toplantı salonundan kurtarmak gerektiğine inanıyorum. Sıradan tekdüze ve slayt izlenen eğitimler pratikte işe yaramıyor. Bir sertifikanız oluyor ama gerçekte siz o sertifikada yazan işin uzmanı olmuyorsunuz. Uygulamalı olmalı, gerçekten öğrenilmeli bence.” (M32).

Katılımcı, doğru yöntemle düzenlenmesi ve teorik içeriğe uygulamanın da dahil edilmesi kaydıyla hizmet içi mesleki gelişimin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

“Zamanın şartlarına uyarlanan (personelin ihtiyacına göre belirlenip düzenlenen) hizmet içi mesleki gelişim faaliyetleri mesleki gelişimi olumlu yönde etkiler.” (M33).

Katılımcı, okul yöneticileri için hizmet içi mesleki gelişimin onların ihtiyaçlarını gözetmesi kaydıyla olumlu olduğuna dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin hizmet içi mesleki gelişim faaliyetlerini gerekli gördükleri ortadadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerini olumlu, ihtiyaç, önemli, gerekli gibi sözcüklerle nitilemektedirler. Fakat bunun yanında uygulama biçimi hakkında da değişiklikler yapılmasını istedikleri de ortadadır. Daha çok ihtiyaç ve uygulama odaklı eğitimler beklediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiş olup okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlama yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimini Sağlama Yöntemleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Kurumsal	Merkezi	Bakanlığın düzenlediği etkinliklerle	5(M4,M21,M26,M29,M33) 10(MY5,MY13,MY14,MY20,MY22,MY24,MY25,MY27,MY28,MY31)
	Mahalli	Yerelde düzenlenen etkinliklerle	5(M4,M9,M21,M30,M33) 10(MY5,MY7,MY13,MY14,MY20,MY22,MY24,MY25,MY27,MY31)
	Seminer/Kurs	Seminer, kurslar vb. aracılığıyla	7(M1,M2,M4,M10,M17,M19,M32) 4(MY3,MY8,MY16,MY22)
Eğitim Ortamı	Çevrim içi	İnternet ortamında	8(M6,M10,M11,M15,M21,M30,M32,M33) 6(MY7,MY12,MY20,MY25,MY27,MY31)
	Yüz yüze	Yüz yüze toplantılarla	6(M2,M6,M10,M11,M26,M32) 3(MY7,MY12,MY31)
Öğrenme Türü	Bireysel	Yöneticilerin bireysel çabalarıyla	4(M1,M9,M11,M23) 1(MY28)
	Akran Öğrenmesi	Meslektaş tecrübe paylaşımıyla	1(M15) 2(MY13,MY24)
Standart Yok		Ortak milli bir programın olmayışı	3(M18,M29,M30)

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlama yöntemlerinin kurumsal, eğitim ortamı, öğrenme türü ve standart yok olmak üzere 4 temadan oluştuğu görülmektedir. Kurumsal temasının merkezi (f=15), mahalli (f=15) ve seminer/kurs (f=11) alt temalarından oluştuğu görülürken eğitim ortamı temasının çevrim içi (f=14) ve yüz yüze (f=9) alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Öğrenme türü temasının akran öğrenmesi (f=3) ve yöneticilerin bireysel çabalarıyla gerçekleştiğini ifade eden bireysel (f=5) alt temasından oluştuğu ve mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulanan haliyle bir standardının olmadığını ifade eden standart yok temasına ait (f=3) ifade görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Hâlihazırda kurslar, seminerler, uzaktan eğitimler ve üniversitelerdeki yüksek lisans, doktora programları ile gerçekleştirildiğini söyleyebiliriz.” (M1).

“Seminerler, kurslar ya da konferanslar aracılığıyla; bazen yüz yüze bazen de uzaktan gerçekleştirildiğini söylemek mümkün.” (M2).

“Seminerler ve kurslar aracılığıyla gerçekleştirildiğini söyleyebilirim.” (MY3).

Katılımcıların mesleki gelişim faaliyetlerini seminer, kurs, panel gibi kurumsal faaliyetler olarak algıladıkları görülmektedir.

“Merkezi ya da mahalli düzeyde düzenlenen kurslar, seminerler, paneller ya da çalıştay gibi faaliyetlerle gerçekleştirilmektedir.” (M4).

“Bakanlık düzeyinde ya da il/ilçe müdürlükleri düzeyinde kurs, seminer, panel vb. faaliyetler düzenlenerek yürütülmektedir.” (MY5).

“Bakanlığın ve il müdürlüğünün gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi düzenlediği eğitimlerle gerçekleştirilmektedir. Bazen de ÖBA’ya yüklenen videoların izlenmesi suretiyle gerçekleştirilmektedir. Kurslar, çalıştaylar, seminerler düzenlenmektedir. Eğitimler bakanlık tarafından ihtiyaca ve sorunlara yönelik olarak planlanmaktadır. Ancak hem konu çeşitliliği hem kurs sayıları bakımından oldukça fazla olduğunu düşünüyorum. Mevcut

alanlarda eğitim sayılarının azaltılmasının etkililik ve verimlilik bağlamında fayda sağlayacağı görüşündeyim.” (M6).

Katılımcıların mesleki gelişim faaliyetlerini merkezi ya da mahalli, kimi zaman uzaktan kimi zamansa yüz yüze düzenlenen etkinlikler olarak fakat yine kurumsal algıladıkları görülmektedir.

“Şu anki uygulamada uzaktan eğitimlerle (ÖBA) çok acil durumlarda yüz yüze eğitimlerle iş ve işleyişlerdeki değişiklikleri, işlerin yürüyüşünü engellememesi adına toplantılarla yapılmaktadır. ÖBA’da öğretmenler için çok güzel eğitimler var ama biraz daha basite indirgenerek ve karşıdakinin o konuları bilmediği unutulmadan anlatılsa daha güzel olurdu. Mevcut eğitimlerde çok hızlı anlatım yapıldığı dikkatimi çekti. Okul yöneticileri özelinde pek fazla etkinlik olmadığı görülmektedir. Bizim için de işleyişe özel eğitimler konulsa fena olmazdı.” (MY7).

Katılımcının mesleki gelişim faaliyeti olarak okul yöneticilerine yönelik yeterli etkinlik bulunmadığına ve mevcut faaliyetlerin eksik yönlerine dikkat çektiği görülmektedir.

“Kurs, seminer, çalıştay ve panellerle düzenlenmektedir. Ama eğitimleri sunuş biçimi çok klasik ve sıkıcıdır. Hâlâ düz anlatım yolu kullanılmakta ve herhangi bir ilgi çekici yanı bulunmamaktadır. Oysa eğlenceli, ilgi çekici sunulsa ve verilen eğitimlerin içeriği gerçekten yaptığımız işlerle ilgili eksiklerimizi tamamlasa daha güzel olurdu.” (MY8).

Katılımcı mesleki gelişimin kurs, seminer vb. yoluyla sağlandığını ifade ederken uygulama yöntemlerine yönelik eleştirileri de dikkat çekmektedir.

“Çok düzenli ve profesyonel bir mesleki gelişim uygulaması yok. Daha çok bireysel mesleki gelişim olarak yürütüyoruz müdürler olarak. Çünkü bizlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılma zorunluluğumuz bile yok. Düzenlenen ortamlar da çok önemli. İlimizde mahalli olarak düzenlenen YÖGEP seminerine katıldık yakın zamanda. Hem programın yoğunluğu hem de katılımcı sayısının yoğunluğu sebebiyle etkili olmamıştı. Genel anlamda

da müdür yardımcılardan çok okul müdürlerine yönelik faaliyetlerin planlandığını söyleyebilirim.” (M9).

Katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin bireysel çabalarıyla yürütüldüğünü kurumsal düzenlenen faaliyetlerin hem program hem de katılımcı yoğunluğu sebebiyle verimli olmadığına vurgu yapmaktadır.

“Pandemiden sonra on-line. Yüz yüze olanlar başvurduğlarımız hep iptal edildi. Genel olarak seminerler, düzenlenen kurslar ve on-line aldığımız eğitimlerle gerçekleştirildiğini söylemek mümkün.” (M10).

Katılımcının mesleki gelişim faaliyetlerini kurumsal algıladığı ve uzaktan ya da yüz yüze düzenlendiklerine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Bazı standart hizmet içi eğitimler, akademik çalışmalar ya da özel ilgi alanları doğrultusunda on-line ya da ilgisi doğrultusunda kurslar peşinde koşarak yapılmaktadır. Ama iyi organize edilmiş, planlanmış bir eğitimden söz etmek bugün için pek mümkün değildir.” (M11).

Katılımcının mesleki gelişimi hem kurumsal hem de bireysel olarak algıladığı fakat mevcut uygulamaların yetersizliğine dikkat çektiği görülmektedir.

“Yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla sağlanmakta olup yöneticilik vasıflarına artı değer kattığını düşünüyorum.” (MY12).

Katılımcı mesleki gelişimi yüz yüze ya da uzaktan yapılan eğitimler olarak algılamaktadır.

“Şu an var olan sistemde akran öğrenmesi şeklinde ilerliyor. Doküman Yönetim Sisteminden önce okullarda var olan telefon zinciri ile haberleşme yöntemi bir nevi devam ediyor. Teoride yeterli dokümana sahip olmasa bile pratikte arkadaşlarımızın tecrübeleriyle gelişimimizi sağlamaya çalışıyoruz Ayrıca bakanlığımızın 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde hayata geçirmeye çalıştığı YÖGEP ile yöneticilerin mesleki gelişimlerine yönelik bir adım atıldı. Ancak teoride uygulanabilir olsa da bu projenin eğitim öğretim devam ederken okul müdürlerinin seminerlere alınması projenin uygulanabilirliğini olumsuz etkilemiştir.” (MY13).

Katılımcı mesleki gelişimin aslında var olmadığını; kişilerin birbirleriyle meslektaş dayanışması içinde, sorup öğrenerek mesleki gelişimi gerçekleştirdiklerini vurgulamaktadır.

“Yapılan kurslar, seminerler, çalıştaylar yoluyla düzenlenmektedir. Zorunlu tutulan ama amacına ulaşmayan etkinlikler var. Kişiler katılmaya istekli değil, eğitim verenlerin verdikleri eğitime hâkim olmaması da ortamı etkiliyor.” (MY14).

Katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitimlerin eksiklikleri dolayısıyla kişilerin zorunlu katılım sağladığı kurs ya da seminerler yoluyla gerçekleştirildiğine dikkat çekmektedir.

“Mesleki gelişim etkinlikleri şu an uzaktan ve ÖBA aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Biz daha çok el yordamıyla buluyoruz yolumuzu. Kimi zaman deneye yanıla kimi zaman deneyimli okul yöneticileriyle istişarede bulunarak...” (M15).

Katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğunlukla uzaktan yürütüldüğüne dikkat çekerken faaliyetlerin okul yöneticilerinin işine yaramadığına vurgu yapmaktadır.

“Seminerler, kurslar, eğitimler düzenleniyor. Uygulamalar için gönüllülük aranmıyor, zorlama yapılıyor. Bu da verimsiz geçmesine neden oluyor.” (MY16).

“Seminer, konferans, panel, çalıştay...” (M17).

Katılımcılar mesleki gelişimin kurs, seminer vb. kurumsal faaliyetlerle yürütüldüğünü ifade etmektedir.

“Ülkemizde okul yöneticilerinin mesleki gelişimi bir plan dâhilinde değil de anlık gereksinimler gözetilerek sağlanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinde bir standarttan bahsetmek mümkün değildir.” (M18).

Katılımcı mesleki gelişimin hazırlıkları yapılmış bir planlama dâhilinde değil günün gerektirdiği ihtiyaçlar gözetilerek yapıldığını bir standardının bulunmadığına vurgu yapmaktadır.

“Yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini düşünüyorum.” (M19).

Katılımcı mesleki gelişimin gerçekleştirilmesinin yetersiz olduğuna vurgu yapmaktadır.

“On-line ortamda daha çok gerçekleştirilmektedir. Her idareci ve öğretmen Cumhurbaşkanlığı eğitim platformu (Uzaktan Eğitim Kapısı) aracılığıyla ihtiyaç ve eksiklikleri doğrultusunda eğitimler alıyor. Bunun yanında merkezi ya da mahalli etkinlikler de düzenlenmekte fakat sayıları artırılsa iyi olurdu.” (MY20).

Katılımcı mesleki gelişim çalışmalarının genellikle uzaktan yürütüldüğünü fakat sayılarının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

“ÖBA üzerinden öğretmenlere has yaptılar. Yüz yüze olsa daha iyi olurdu ama; ya eğitimci ya da kursiyerlerin taşınması anlamında maddi külfeti de ÖBA ile aşıldı. O platformda kendini geliştirmek isteyen öğretmen ve idarecilere her türlü eğitim imkân sunuluyor. Bu bakanlık nezdinde. Bir de mahalli olarak düzenlenen eğitimler var yerelde. Valilik ya da Milli Eğitim Müdürlükleri de eğitimler düzenliyor. Ne kadar derde derman oluyor tartışılır ama hiç yoktan iyidir. OTMG ile okullara da eğitim düzenleme hakkı verildi. Bizler de yeterli sayıya ulaşırsak okullarda eğitim düzenleyebiliyoruz öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olarak, ama bu öğretmenlere yönelik. Kişisel gelişim için yine de güzel...” (M21).

Katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin daha çok öğretmenlere yönelik düzenlendiğini vurgulamaktadır.

“Bu etkinlikleri daha etkili ve verimli nasıl geçiririz diye düşünmeliyiz aslında. Verilen eğitimlerin daha nitelikli ve ciddi geçmesinin sağlanması gerekir. 5 günlük eğitimler bir güne sığdırılmamalı. İçerikleri dolu dolu olsa katılımcılar kaytarmak zorunda kalmaz. Karşılığında bir şey alabileceğini düşünüyorsa insanlar oturup dinler mutlaka. Öğrencilerle benzer yönü sınava hazırlanan öğrencilerin resim müzik ile Türkçe, matematik gibi dersleri bir tutmaması gibi. Demem o ki; merkezi olsun yerel olsun düzenlenen seminerler ya da toplantılar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılan bu faaliyetler amacından çok uzaktır. ” (MY22).

Katılımcının mesleki gelişim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirildiğinden öte içeriklerinin iyileştirilmesine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Yayınlar, toplantılar, kaynak kişiler ve akademik çalışmalar yoluyla sağlanmaktadır. Bizim kişisel çabalarımız doğrultusunda şekillendiğini söylemek mümkün.” (M23).

Katılımcı mesleki gelişimin akademik çalışmalar yoluyla bireysel çabalarla yürütüldüğüne vurgu yapmaktadır.

“Merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimlerle ihtiyaç duyulan konularda eğitimlere katılım sağlıyoruz. Yeni bir uygulamaya geçildiğinde o konuyla ilgili seminerler, toplantılar düzenleniyor. Ancak bu eğitimlerin yeterli olup olmadığı, amacına hizmet edip etmediği de tartışılır. Daha çok sistemin içinde birçok şey öğreniyoruz. En çok da karşılaşılan bir soruna çözüm bulmak için o konuyla ilgili araştırmalar yapıyoruz, deneyimli okul müdürlerinden yardım istiyoruz.” (MY24).

Katılımcı mesleki gelişim çalışmalarının ne şekilde gerçekleştirildiğinden çok amacına uygun olup olmadığına vurgu yapmaktadır. Amacına uygun olmayan faaliyetler yerine kişisel iletişim yoluyla eksiklerini tamamlamaya çalıştıklarını belirtmektedir.

“Gerek İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından Mahalli olarak gerekse Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Merkezi olarak gerçekleştirilmektedir. Çoğunlukla on-line eğitimler olarak düzenlendiğini biliyoruz.” (MY25).

“Yerel bazda yapılması gerektiğini düşünüyorum. Şu an bazıları yerel bazda bazen de ulusal düzeyde de seminer ya da çalıştay gibi etkinlikler düzenleniyor. Ama yerelde düzenlenirse katılımcılar ailesini (çocuğu varsa okuldan almak vb.) düşünmek zorunda kalmaz ve tamamen eğitime konsantre olur bence.” (M26).

“Bazen seminerlere gidiyoruz bazen de konferans dinliyoruz. Çeşitli konuşmacılar getiriliyor alan uzmanları falan. Onların dinletilerine

katılıyoruz. Bazen de alan uzmanlarının on-line konuşmalarını izleyip bazen de etkileşimli on-line eğitimlerine katılıyoruz. ” (MY27).

Katılımcıların genel anlamda mesleki gelişim faaliyetlerini kurumsal algıladıkları dikkat çekmektedir. Uzaktan ya da yüz yüze, merkezi ya da mahalli seminer ya da toplantılar vb. aracılığıyla yürütüldüğünü belirtmektedirler.

“Merkezi ya da mahalli olarak gerçekleştirilen kurslarla yürütülmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarıyla imzalanan protokollerle de gerçekleştirilebilmektedir. ” (MY28).

Katılımcı mesleki gelişimin bakanlık ya da il müdürlükleri tarafından düzenlenen kurslar aracılığıyla yürütüldüğüne dikkat çekerken kimi zaman üniversitelerden de destek alındığına vurgu yapmaktadır.

“Okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin sağlandığını düşünmüyorum ki ben. Tamamen iş başında yaparak yaşayarak, deneyimlerle öğrenilen bir süreç. Arada düzenlenen seminerler falan var ama onların da mesleki gelişimi sağladığına inanmıyorum. ” (M29).

Katılımcı mesleki gelişimin gerçekleştirilmediğini vurgulamaktadır.

“Mesleki gelişimi sağlamak adına bir adım atıldığını düşünmek zor. Bir şeyler yapılıyor elbette, seminerler düzenliyor milli eğitim müdürlükleri bizim için. Bazen de bakanlık uzaktan eğitim programları hazırlıyor. Fakat bunlar okul yöneticilerine özel demek zor. İl müdürlükleri kapsamında düzenlenenler belki sadece okul yöneticileri için olabilir ama bakanlık çaplı olanlar genelde öğretmen ve idareciler için ortak hazırlanmış oluyor. ” (M30).

Katılımcı, okul yöneticileri özelinde mesleki gelişimin yetersizliğine vurgu yapmaktadır.

“Okul yöneticilerine yönelik olarak kimi zaman merkezi kimi zaman mahalli, bazen on-line bazen de yüz yüze düzenlenen seminer, konferans gibi eğitimlerle yöneticilerin hem teknoloji hem de liderlik becerileri desteklenmektedir. ” (MY31).

Katılımcı merkezi ya da mahalli düzenlenen kurs, seminer vb. ile mesleki gelişimin gerçekleştirildiğine vurgu yapmaktadır.

“Söylediğim gibi etkileşimin olmadığı uzaktan sanal ortamda izlenen videolar yoluyla kimi zaman da katıldığımız seminerler yoluyla sağlanıyor. Video istenilen zamanda izlemeye uygun olduğundan çoğunu açıp işimize devam ediyoruz. Fiziken katılmamız gereken toplantılarda da bir anlatıcı işini yapmak üzere çeşitli slaytlar hazırlamış oluyor, o onları okurken biz de çoğunlukla ya telefona bakıyor ya da birbirimizle sohbet ediyoruz” (M32).

Katılımcı, uzaktan ya da yüz yüze mesleki gelişim etkinliklerine katılım sağlansa bile eğitimin eksiklikleri dolayısıyla amacına ulaşmadığına vurgu yapmaktadır.

“Günümüzde; düzenlenen mahalli düzeyde kurs, seminer ya da çalıştay, merkezi düzeyde ise on-line seminerlerle sağlanmaktadır.” (M33).

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin nasıl sağlandığına ilişkin görüşlerinin daha çok kurumsal olarak algılandığı görülmektedir. Gerek bakanlığın düzenlediği kurslar olsun gerek il milli eğitim müdürlüklerinin düzenlediği etkinlikler olsun uzaktan ya da katılımlı bile olsa ait oldukları kurumların kendileri için düzenlediği kursları düşünürken bireysel çabaları ile gerçekleştirebilecekleri faaliyetleri düşünen çok az kişinin olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin Türkiye’de ulusal düzeyde yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin neler olduğu ve yeterlik durumu hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkiye’de Okul Yöneticilerine Yönelik Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Durumu

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Durum	Yetersiz	Etkinlikleri yetersiz görme	12(M2,M10,M11,M15,M17, M18,M19,M26,M29,M30,M32,M33)
			13(MY5,MY7,MY12,MY13, MY14,MY16,MY20,MY22,MY24,MY25,MY27,MY28,MY31)
	Yeterli	Etkinlikleri yeterli görme	6(M1,M4,M6,M9,M21,M23)
	Faaliyet Yok		2(MY3,MY8)
			1(M30)

		Yöneticilere özel etkinlik olmayışı	3(MY5,MY13,MY25)
	Liyakatsizlik	Faaliyetlere kişi seçiminde yanlılık	1(M15)
	Standartsızlık	Ortak hareket edilmemesi	2(MY7,MY14)
			1(M10)
Yöntem	Kurumsal	Kurs, seminer, çalıştay, panel vb.	15(M4,M6,M9,M10,M11,M15,M17,M19,M21,M23,M26,M29,M30,M32,M33)
			8(MY7,MY8,MY12,MY14,MY20,MY24,MY28,MY31)
	Bireysel	Mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirme	1(M4)
			1(MY27)
Ortam	Online	Uzaktan eğitim (ÖBA) kanalıyla	4(M9,M18,M29,M30)
			7(MY3,MY7,MY8,MY12,MY16,MY20,MY24)
	Yüz yüze	Yüz yüze yapıma durumu	3(M19,M21,M30)
			3(MY3,MY7,MY27)
İçerik	Teorik	İçerik iyileştirilmeli	2(M9,M33)
			2(MY8,MY22)
		Sayıları artırılmalı	1(M9)
			1(MY24)
		Akademik kavramların çokluğu	1(M2)

Tablo 9 incelendiğinde; okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin durumunun durum, yöntem, ortam ve içerik olmak üzere 4 temadan oluştuğu görülmektedir. Durum temasının yetersiz, yeterli, faaliyet yok, liyakatsizlik ve standartsızlık olmak üzere 5 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Düzenlenen etkinlikleri yetersiz bulan (f=25) görüş yetersiz alt temasını oluştururken yeterli olduğunu düşünen (f=8) görüşler yeterli alt temasını oluşturmaktadır. İdarecilere özel faaliyet bulunmadığını ifade eden (f=4) görüşler faaliyet yok alt temasını oluştururken düzenlenen faaliyetlerden herkesin eşit oranda yararlanamadığını ifade eden (f=3) görüşler yine durum temasının liyakatsizlik alt temasını oluşturmaktadır. Düzenlenen faaliyetlerde ortak bir paydanın olmadığını düşünen (f=1) görüşlerin ise standartsızlık alt temasını oluşturduğu görülmektedir.

Yöntem temasının kurumsal ve bireysel olmak üzere iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Faaliyetlerin düzenlenen kurslar, seminerler vb. yoluyla sağlandığını ifade eden (f=23) görüş ise kurumsal alt temasını oluştururken kişisel olarak mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirdiğini ifade eden (f=2) görüşler ise bireysel alt temasını oluşturmaktadır.

Ortam temasının ise on-line ve yüz yüze olmak üzere iki alt temadan oluştuğu görülmektedir. Faaliyetlerin düzenlendiği ortam hakkında görüş bildirenlerden uzaktan düzenlenen faaliyetleri ifade eden (f=11) görüşler ortam temasının on-line alt temasını oluştururken yüz yüze gerçekleştirildiğini ifade eden (f=6) görüşler ise aynı temanın yüz yüze alt temasını oluşturmaktadır.

İçerik temasının yalnızca teorik alt temasından oluştuğu görülmektedir. Düzenlenen faaliyetlerin içeriğinin iyileştirilmesi gerektiğini (f=4), sayısının artırılması gerektiğini (f=2) ve akademik kavramlar dolayısıyla anlaşılma zorluğunu ifade eden (f=1) görüşler ise içerik temasının teorik alt temasını oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Ülkemizde ulusal düzeyde yapılan mesleki gelişim faaliyetlerine uzman eğitici eğitimlerini ve yükseköğretim kurumlarıyla yapılan işbirliği protokollerini sayabiliriz. Yeterliliği hakkında ise ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Üniversitelerin işin içine dâhil edilmesi yeterliliklerini artırır bu tarz faaliyetlerin.” (M1).

Katılımcı ulusal düzeydeki mesleki gelişim faaliyetlerinin üniversitelerle yürütüldüğüne ve yeterli olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Şu an daha çok yönetim alanında faaliyetler düzenlenmektedir. Fakat akademik kavramların fazlalığı ve anlaşılır olmaması faaliyetlere odaklanmayı azaltmaktadır. Sahadan ihtiyaç araştırmaları yapılarak planlanmadığı için de çok yeterli olduğunu söyleyemem açıkçası.” (M2).

Katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin anlaşılmasında zorluklar yaşandığını ve yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

“Ülkemizde bu faaliyetler yüz yüze ya da uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitimlerle yürütülmektedir. Bence bu eğitimler de yeterli.” (MY3).

“Ülkemizde ulusal düzeyde seminerler, kurslar, çalıştaylar gibi etkinliklerle yürütülmektedir. Bilgi güçtür ve ben bilgi edindikçe kendimi daha güçlü donanımlı hissediyorum. İyi bir idarecinin her konuya hâkim olması ve açık vermemesi gerektiğini düşünüyorum, bu yüzden mesleki

gelişim fırsatlarını kaçırmamaya çalışıyorum. Ayrıca yaptığım işi en iyi seviyede becermek için bilmediğim veya uygulamadığım atladığım bir şeyler var mı tarama yoklamasını yapmak için faaliyete katılmışsam bile tekrar katılıyorum, her defasında yeni şeyler katıyorum kendime. Bu anlamda düzenlenen etkinlikleri yeterli bulduğumu söyleyebilirim.” (M4).

Katılımcılar ulusal düzeydeki mesleki gelişim faaliyetlerinin seminer, kurs vb. sayesinde gerçekleştirildiğine ve yeterli düzeyde gerçekleştirildiğine vurgu yapmaktadır.

“Okul yöneticileri ile ilgili ulusal düzeyde yürütülen mesleki gelişim çalışmaları hemen hemen yok gibidir. İller ya da bölgeler bazında okul yöneticileri belli dönemlerde toplanıp yeni gelişmelerle ilgili (Modüller, MEBBİS, İLSİS, MYS gibi konular hakkında) bilgilendirmeler yapılmamaktadır. Yetersiz görüyorum. Mesleki gelişim ulusal düzeyde yeterince yapılmadığı için eksiktir.” (MY5).

Katılımcı ulusal düzeyde gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin sayıca çok çok yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

“Ulusal düzeyde yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri olduğunu biliyorum. Gerek kurslar, seminerler ya da çalıştaylar bazında ve gerekse mahalli ya da merkezi olarak yapılmaktadır. Kapsamı da sayısı da yeterlidir.” (M6).

Katılımcı ulusal düzeyde gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin kurslar ve seminerler yoluyla ve yeterli düzeyde gerçekleştirildiğine vurgu yapmaktadır.

“Pandemi öncesinde hizmet içi eğitimler yüz yüze yapılmaktaydı. Şimdilerde daha çok on-line. Kurs, seminer, çalıştaylar şeklinde etkinlikler yapılmaktadır. Yeterlikleri içinse şunu söyleyebilirim; Hizmet içi eğitimlerin tatil olarak görülmesi faydalanmaktan öte tatil için giden kesimlerin faydalandığını, yarar sağlamadığını düşünüyorum. Sayılarını artması da gerekir. Seçilenler hep soru işareti...” (MY7).

Katılımcı ulusal düzeyde gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının uzun zamandır uzaktan kurslar vb. yoluyla gerçekleştirildiğine, faaliyetlerin

düzenlendiği yerler tatil mekanlarıysa katılımcıların hep liyakatsiz seçildiğine vurgu yapmaktadır.

“Ülkemizde ulusal düzeyde daha çok ÖBA üzerinden ve on-line eğitimler ağırlık kazanmıştır. Yapılan faaliyetler daha çok yerelde düzenlenen toplantılar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Düzenlenen faaliyetlerin sunum biçimi değişmediği sürece yenilerinin düzenlenmesine gerek yoktur, gayet yeterlidir.” (MY8).

Katılımcının uzaktan eğitimlerin mesleki gelişim yolu olarak tercih edilir olduğuna, sunuş biçimi değişmediği sürece de etkili olmayacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Öğretmenlerle birlikte ÖBA sistemini kullanıyoruz. Fakat on-line olması dezavantaj. Yine de ortalamanın üzerinde yeterli olduğunu düşünüyorum. İçerik ve sayı olarak tamamen yeterli olmasa da ortalamanın üzerindedir.” (M9).

Katılımcı ulusal düzeyde mesleki gelişim faaliyetleri için okul yöneticilerinin de öğretmenlerle aynı platform üzerinden uzaktan eğitimlere katıldıklarına ve bu faaliyetlerin sayısının artırılabilceğine vurgu yapmaktadır.

“Her ilde farklı farklı uygulamalar yapılıyor. Burada ortak hareket edilmediğini gözlemliyorum. Bunun birliğinin sağlanması gerektiğini söyleyebilirim. Bizim ilimizde sene başında bir kere yapıldı bir daha yok. Eksik buluyorum yeterlik durumunu. Çalıştaylar daha çok düzenlenmeli.” (M10).

Katılımcı ulusal düzeydeki mesleki gelişim faaliyetlerinde bir birlik sağlanamayışına ve yetersizliğine dikkat çekmektedir.

“Bakanlığın öğretmenler ve idareciler için hizmet içi eğitimleri var. Ancak düzenlenen faaliyetler daha çok başka illerde. İş yoğunluğundan dolayı gönüllülük esasına dayalı ise açıkçası tercih etmiyoruz. Zaten sayıca çok da değiller. Düzenlenen bu seminer, çalıştay ya da konferanslar için katılımcı sayıları da çok kısıtlı tutuluyor. İhtiyacı karşıladığını da düşünmüyorum.” (M11).

Katılımcı ulusal düzeyde genellikle farklı şehirlerde mesleki gelişim faaliyetlerinin seminer ya da toplantılar yoluyla gerçekleştirildiğine ve yeterli olmadığına dikkat çekmektedir.

“Özellikle ÖBA hizmet içi eğitim platformunun bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum. Tabi ki en önemli faktör bunları istekle ve gönüllülükle almak ve çalışma ortamına katmaktır. Daha iyi ve etkili olabilir böylece. Ama şu haliyle etkili ve yeterli görmüyorum.” (MY12).

Katılımcı ulusal düzeydeki mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler için hazırlanan bir platform üzerinden gerçekleştirildiğini ve yeterli olmadığını vurgulamaktadır.

“Var olduğunu düşünmüyorum varsa bile yeterli duyuru ve bilgilendirmeler yapılmadığı için daha önce duymadım.” (MY13).

“Az da olsa var ama çok yeterli olduğunu söyleyemem. Ben mesela hiç katılamadım. İllerdeki belli okulların katıldığı eğitimler oluyor o okulların görünürlüğünün imkânlarının fazla olması dolayısıyla o okullar önde oluyor, çalışanları da daha çok faydalanabiliyor eğitimlerden.” (MY14).

Katılımcılar çok az sayıdaki ulusal mesleki gelişim faaliyetinin bazen yeterli duyuru yapılmadığından bazen de çalışılan okul ya da bölgenin gözde yerlerden olmadığından yeterince faydalanılamadığını belirtmektedir.

“Biz takip de etmiyoruz. İl milli eğitim müdürlükleri ya da bakanlık çapında düzenlenen faaliyetlerden zorunlu tutulmadığımız sürece haberimiz bile yok. Ama güzel yerlere torpille adam gönderiliyor, bu olmamalı. Liyakatin olmadığı yerde başarı günlüktür. Doğal olarak bu şekilde yürütülen faaliyetlerin de yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (M15).

Katılımcı ulusal düzeyde gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerine kursiyerlerin liyakatsiz biçimde seçildiği için yetersiz bulduğunu ifade etmektedir.

“Aday öğretmen eğitimi, üst göreve hazırlama eğitimi, alan değişikliği yapan öğretmenlere eğitim-öğretim... Fakat idareciler özelinde değil bunlar. İlimiz gibi küçük yerleşim yerlerinde çok yeterli olduğunu

düşünmüyorum. Büyük şehir merkezlerinde yapılanlar yeterli bence. Bizler genelde bu eğitimleri uzaktan izlemekle yetiniyoruz. Bu da bir süre sonra sıkıcı ve verimsiz oluyor.” (MY16).

Katılımcının okul yöneticilerine özel ulusal mesleki gelişim faaliyeti sayamadığı ve şehrin imkânları doğrultusunda olanları da yetersiz bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir.

“Seminer, konferans, panel, çalıştay... Yeterli görmüyorum.” (M17).

“Türkiye’de yürütülen mesleki faaliyetler eğitim merkezlerinden ziyade çevrimiçi yöntemlere kaymaktadır. Hizmet-içi Eğitim Merkezlerinin yerini bilgisayar ekranları almaktadır. Yapılan hizmet içi eğitimler ihtiyaç temelli olmadığı için yararlı değildir. Çoğunlukla çevrimiçi platformlar aracılığı ile yapılan eğitimler sonuç alma açısından yeterli değildir. Bu tür eğitimler tek bir senaryo üzerinden yürütüldüğü için yeterli değildir.” (M18).

Katılımcılar ulusal düzeydeki faaliyetleri eğitim içeriklerinden kaynaklı yeterli bulmadıklarına vurgu yapmaktadır.

“Bakanlık seviyesinde var. Belli aralıklarla yapılıyor ama yeterli olmadığı için yaygınlaştırılmalıdır. Yüz yüze faaliyetlerin sayısı artırılmalı ayrıca da daha fazla müdür bu işin içine çekilmelidir.” (M19).

“Kendini geliştirmek isteyenler için on-line seminerler, konferanslar bulunmakta. Fakat yeterlik durumu az. Bazı konularda bu eğitimler zorunlu olmalı diye düşünüyorum.” (MY20).

Katılımcıların ulusal düzeydeki mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok uzaktan eğitim şeklinde düzenlendiğine ve yetersiz olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir.

“Hizmet içi kurslar var çeşitli eğitim merkezlerinde. Bazen zorunlu, bazen gönüllü görevlendiriliyor. İdarecilere yönelik din öğretimine bağlı idarecilere yüz yüze eğitimler veriliyor. Ben katıldım onlara, çok da yararlı olduğunu düşünüyorum. Yabancı dil (Arapça ya da İngilizce gibi) eğitimlerine kadar veriliyor.” (M21).

Katılımcı ulusal düzeydeki mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin alanlarını da gözeterek düzenlendiğini vurgulamaktadır.

“İçeriklerinin genel anlamda boş olduğunu düşünüyorum. Katılımcı idarecilerin katıldıkları eğitim neticesinde bir şey alacaklarına, öğreneceklerine dair inançlarının olmayışı bu faaliyetlerin geçersiz kalmasına neden oluyor. Yapılan eğitimlerin kâğıt üzerinde mükemmel görülmesine rağmen uygulamada yazılmış kuralların hiçbirine uyulmadığını görüyorum. Bu anlamda yetersiz buluyorum diyebilirim.” (MY22).

Katılımcı ulusal düzeydeki mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriklerinin boş olduğu için yetersiz bulunduğunu ifade etmektedir.

“Hizmet içi yönetmelik kapsamında öğretmen-yönetici hareketlilik programları Okul Temelli Mesleki Gelişim toplulukları şeklinde gerçekleştirilmektedir. Yeterlilik durumu çağın şartlarına göre gelişim faaliyetleri düzenlenmektedir ve yeterlidir bence.” (M23).

Katılımcı ulusal düzeyde düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin günümüz şartlarına göre düzenlendiğini ve yeterli bulunduğunu belirtmektedir.

“MEBBİS’ in ÖBA modülündeki konulardan ihtiyaç gördüğümüz seminerlere on-line olarak katılım sağlıyoruz. Bu faaliyetler yeterli değil, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini arttıracak daha fazla içeriğe yer verilmeli.” (MY24).

Katılımcı okul yöneticilerinin de öğretmenler için hazırlanmış bir mesleki gelişim platformu üzerinden mesleki gelişimlerini sağladığını fakat bunların yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

“İngilizce ve matematik öğretim seminerleri, öğretim programlarında yapılan değişiklikler için bilgilendirme eğitimleri, iletişim becerileri seminerleri gibi faaliyetler düzenlenmektedir. İdareciler özelinde bir şey gelmedi aklıma, yok galiba. Öğretmenler için; öğrencilerin psikolojik durumları ve bu durumlara verilebilecek tepkiler odağında öğrenci gelişimini ve aynı zamanda eğitim durumlarını, kurumların gelişimini bir bütün olarak ele aldığı için yeterli bulsam bile idarecilere özel faaliyetler yok ki yeterli bulayım.” (MY25).

Katılımcı ulusal düzeyde öğretmeler için pek çok mesleki gelişim faaliyeti sayabilirken okul yöneticileri için faaliyet bulunmayışını eleştirmektedir.

“Mesleki gelişim faaliyetleri çok geniş bir yelpaze burada tek tek yazmak büyük zaman alır. Ama seminerler, kurslar, toplantılar olarak genelleayebiliriz. Yeterlilik durumuna gelince daha önce söylediğim gibi yerel bazda yapılmadığı sürece yeterliliği her zaman eksik kalacaktır diye düşünüyorum.” (M26).

Katılımcı ulusal düzeyde gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının kurslar, seminerler vb. olduğunu fakat mahalli faaliyetlerin katılım için daha uygun olduğunu ifade etmektedir.

“Adaylık eğitimleri, üst görevlere hazırlama eğitimleri, mesleki ve bireysel gelişim etkinlikleri vb. yeterlilik durumunun düşük seviyede olduğunu düşünüyorum. Videolarla verilen eğitimin yanı sıra yüz yüze ve farklı eğitim ortamlarında sunulan eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve kalıcı öğrenme oluşturduğu fikrindeyim.” (MY27).

Katılımcının okul yöneticileri özelinde bir ulusal mesleki gelişim faaliyeti saymadığı görülürken saydığı faaliyetleri de yetersiz bulduğı görölmektedir.

“MEB tarafından düzenlenen hizmet içi faaliyetler mevcuttur. Bununla birlikte öğretim görevlilerinin katılımıyla gerçekleştirilen panel, seminer vb. ile yürütölmektedir. Yeterli seviyede olduğunu düşünmüyorum. Mesleki gelişimin başlı başına bir alan olarak değeriendirilmesi gerektiğine inanıyorum.”(MY28).

Katılımcı bakanlığın ya da üniversitelerin mesleki gelişim faaliyetleri düzenlediğini fakat yeterli düzeyde olmadığını belirtmektedir.

“Ölkemizde bazen merkezi bazen de yerel düzeyde seminerler, konferanslar düzenleniyor. Fakat pandemiden beri daha çok on-line yapıldığını söyleyebilirim. Bu eğitimlere de açıkçası bağlantı sağlamak yetiyor. Herkesin hakkıyla dinlediğini söyleyebilir miyiz pek emin değilim açıkçası. Bu anlamda yeterli bulmadığımı da ifade edebilirim.” (M29).

Katılımcı ulusal düzeyde düzenlenen faaliyetlerin genellikle uzaktan eğitim olduğunu ve etki oranının düşük olduğunu bu anlamda yetersiz bulunduğunu ifade etmektedir.

“Dediğim gibi işte bazen il müdürlükleri bazen de bakanlık kanalıyla uzaktan ya da yüz yüze seminer ya da konferanslar yoluyla yapılıyor. Yeterli olduğunu söylemek zor. Zaten idarecilere özel hazırlanmış olanların sayısı da oldukça kısıtlı. Genelde öğretmenler için hazırlanmış genel konulara biz idarecileri de dâhil ediyorlar.” (M30).

Katılımcı okul yöneticilerine yönelik ulusal düzeyde mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

“Mentor eğitim yöntemi yeni göreve başlayan okul yöneticileri için önem taşımaktadır. Fakat ülkemizde uygulama alanı varsa da ben henüz şahit olmadım. Üst göreve hazırlama eğitimleri de yetersizdir. Bilgilendirme amaçlı konferans, forum, sempozyum gibi etkinlikler düzenlenmekte ve bu faaliyetler de yarar sağlamaktadır. Ancak sayıca ve tüm yönetim alanı kapsamında düşününce yeterli olduğunu söylemek pek mümkün değil.” (MY31).

Katılımcı ulusal düzeyde yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin kurs, seminer vb. olduğunu fakat aslında mentorluk gibi yeni nesil uygulamalara ihtiyaç olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Bakanlığın ve il müdürlüklerinin düzenlediği toplantılar, konferanslar falan oluyor. Kimi zaman uzaktan eğitimler de yapılıyor. İlimizde de bazen yüz yüze eğitimler düzenleniyor. Başka da yapılan bir şey yok o yüzden yeterli bulunduğumu söyleyemem.” (M32).

Katılımcı az sayıda düzenlenen ulusal mesleki gelişim faaliyetlerinin yeterli olmadığını ifade etmektedir.

“EBA ve Cumhurbaşkanlığı İletişim Dairesi Başkanlığı tarafından on-line yapılan eğitimlerle yürütülmektedir. Etkileşim olmadığı, sadece bilgi aktarma esaslı olması dolayısıyla yeterli değildir.” (M33).

Katılımcının ulusal düzeyde yürütülen mesleki gelişim çalışmalarına örnek olarak uzaktan eğitimleri algıladığı fakat eğitimlerin uygulama

yöntemlerindeki olumsuzluklar dolayısıyla faaliyetleri yetersiz bulduğuna vurgu yapmaktadır.

Görüldüğü gibi okul yöneticileri mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilme biçimi olarak büyük çoğunlukla kurumsal çalışmaları algılamaktadır. Aynı zamanda düzenlenen bu faaliyetleri yine büyük oranda okul yöneticisinin yeterli bulmadığı da dikkat çekmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş olup okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerin neler olduğu hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimini Etkileyen Faktörler

Tema	Alt Tema	Kodlar	F
Mesleki Gelişim Talebi	Kişiden Kaynaklanan Sebepler	Faaliyetin yarar sağladığına inanma	4(M15,M18,M23,M33) 3(MY22,MY25,MY27)
		Kişinin yenilenmeye ihtiyaç duyması	2(M6,M9,M23) 5(MY5,MY12,MY22,MY28,MY31)
		Aileye karşı sorumlulukları	1(M23) 3(MY5,MY13,MY16)
		Kendini donanımlı hissetme	3(MY20,MY22,MY24)
		Mesleki tecrübe	1(M23) 2(MY20,MY25)
		Eksikliklerinin farkında olma	2(MY20,MY22)
		Özlük haklarının cazip olmayışı	1(M17)
	Eğitimden Kaynaklanan Sebepler	Uygunsuz zamanlarda planlama	2(M21,M26) 1(MY8)
		İçeriklerin teorik ve sıkıcı olması	2(MY8,MY14)
		İhtiyaç Analizi yapılmadan planlanması	2(M4,M6)
		Eğitimin Düzenlendiği Yer	1(MY22)
	Üst Amirlerin Tutumu	Amirlerin motivasyon düşüren uygulamaları	3(M17,M19,M30) 2(MY7,MY14)
	Maddiyat	Ekonomik koşullar	4(M15,M26,M30,M32) 5(MY5,MY13,MY16,MY27,MY31)
Çevre	Okulun Konumu	Okulun bulunduğu bölge	2(M1,M29) 4(MY3,MY5,MY16,MY20)

	İletişim	Etkileşimde olduğu çevre	1(M10) 2(MY13,MY27)
	Meslektaş Görüşü	Meslektaşların donanımı	1(M10) 1(MY5)
	Donatım Eksikliği	Araç gereç/bütçe eksiklikleri	1(M21) 1(MY5)
	Okulun Fiziki Koşulu	Okul binasının durumu	1(MY5)
	Yaşanılan İl	Şehrin gelişmişlik düzeyi	1(MY5)
İş Yüğü	Yoğun Tempo	İş yoğunluklarının fazlalığı	6(M4,M9,M15,M18,M26,M32) 4(MY5,MY7,MY13,MY31)
	Eksik Kadro	İdari kadrodaki eksiklikler	1(M9) 1(MY7)
	Atama Yöntemi	Sınırlı süreli atama	6(M1,M2,M17,M18,M29,M30) 1(MY14)
Politik Etkiler	Siyaset	Siyasetin atamaya etkisi	6(M1,M17,M29,M30,M32,M33) 1(MY31)
	Eğitimde Fırsat Eşitliği	Liyakatsizlik	1(MY14)
Fiziksel Faktörler		Ruhsal sıkıntılar	3(MY7,MY22,MY27)
	Sağlık	Fiziksel hastalıklar	1(MY5)
	Yaş	Okul yöneticisinin yaşı	1(M32) 2(MY16,MY20)
	Cinsiyet	Okul yöneticisinin cinsiyeti	1(M32) 2(MY16,MY20)
	Yaşanan Hızlı Değişimler	Çağa ayak uydurma ihtiyacı	2(M6,M11)
Beklenmeyen Etkiler	Olağanüstü Haller	Pandemi, deprem vb.	2(M6,M11)

Tablo10 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini etkileyen pek çok faktör olduğu görülmektedir. Tablo 10’da bu faktörler; mesleki gelişim talebi, çevre, iş yükü, politik etkiler, fiziksel faktörler ve beklenmeyen etkenler olmak üzere 6 tema ile ifade edilmiştir. İdarecilerin, mesleki gelişimlerini etkileyen en önemli faktör olarak mesleki gelişim talebi göze çarpmaktadır. Mesleki gelişim talebine etki eden çeşitli başka faktörler de söz konusudur. Şöyle ki; kişilerin istek düzeyini kendilerinden kaynaklanan bir takım etkenlerin değiştirdiğini ifade eden (f=29) görüş kişiden kaynaklanan sebepler alt temasını oluşturmaktadır. Bu sebeplerin arasında katılım sağlanan faaliyetin yarar sağlayacağına inanmanın faaliyete katılma isteğini etkilediğini ifade eden (f=7) görüşler yer alırken yöneticilerin

yenilenmeye kişisel olarak ihtiyaç duymalarının da mesleki gelişim sağlamaya olan isteklerini etkilediğini ifade eden (f=7) görüşler de bulunmaktadır. Yöneticilerin ailelerine karşı yerine getirmek zorunda oldukları sorumlulukları dolayısıyla bunun mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını etkileyen faktörlerden olduğuna dair görüş bildiren (f=4) ifadeler de aynı alt temayı oluşturmaktadır. Yöneticilerin kendilerini düzenlenen faaliyetle ilgili olarak donanımlı hissetmelerinin (f=3), sahip oldukları mesleki tecrübe ve donanımlarının (f=3) kendilerine yeteceği inançları da faaliyete katılım sağlamaya isteksizlik duymalarına yol açtığını ifade etmektedirler. Yöneticilerin kişisel olarak eksik oldukları noktaların farkında olmalarının eksikliklerini tamamlamak adına mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı etkileyen isteklilik düzeyine etki ettiğini ifade eden (f=2) görüşler de kişiden kaynaklanan etkenler alt temasında yer almaktadır. Kişinin mesleki gelişime istek düzeyini kişilik özelliklerinin etkilediğini ifade eden (f=1) görüşler ile özlük haklarının yeterince cazip olmayışının da istek düzeyini etkilediğini belirten (f=1) görüşler ve sınırlı süreli atanmalarının güvende hissetmelerini engellediğini ifade eden (f=1) görüşler de isteklilik temasının kişiden kaynaklanan sebepler alt temasında yer almaktadır.

Mesleki gelişim talebi temasının alt temalarından bir diğeri ise eğitimden kaynaklanan etkenlerdir. Eğitimlerin uygunsuz zamanlarda planlanmasının katılımcıların istek düzeyine etki ettiğini belirten (f=3) görüşler ile eğitimlerin içeriğinin teorik ve sıkıcı olduğu için istek düzeyini etkilediğini ifade eden (f=2) görüşler eğitimden kaynaklanan sebepler alt temasını oluşturmaktadır. Planlamaların idarecilerin fikirleri sorulmadan yapılması (f=2) ve eğitimin düzenlendiği yerin de etkinliğe katılıma istek düzeyini etkilediğini ifade eden (f=1) görüşler de isteklilik temasının eğitimden kaynaklanan sebepler alt temasını oluşturduğu görülmektedir.

Üst amirlerin motivasyon kırıcı davranışlarının da mesleki gelişime katılıma istek düzeyine etki eden faktörlerden olduğundan bahseden görüşler (f=5) mesleki gelişim talebi temasının üst amirlerin tutumu alt temasını oluşturmaktadır. Ekonomik koşulların da istek seviyesine etkisinden bahsedenler (f=9) ise aynı temanın maddiyat alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerden çevre temasını okulun bulunduğu konumun etkisini ifade eden görüşler (f=6) okulun konumu alt temasını oluştururken, okul yöneticisinin etkileşimde olduğu çevrenin de mesleki gelişimi etkilediğini ifade eden (f=3) görüşler ise çevre temasının iletişim alt temasını oluşturmaktadır. Okulun araç gereç eksiklikleri ve bütçe ihtiyacının da mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden biri olduğunu ifade eden görüşler (f=2) yine çevre temasında donatım eksikliği alt temasını oluşturmaktadır. Aynı mesleği yapan kişilerin fikirlerinin ve donanımlarının da etkenlerden biri olduğunu ifade eden (f=2) görüşler ise aynı temanın meslektaş görüşü alt temasını oluşturmaktadır. Okul binasının fiziki durumunu ifade edenler (f=1) okulun fiziki koşulları alt temasını oluşturmaktadır. Şehrin gelişmişlik düzeyinin mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden olduğunu ifade eden görüşler (f=1) yine çevre temasının yaşanılan il alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin yoğun iş temposunun mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden olduğunu belirten (f=10) görüşler iş yükü temasının yoğun tempo alt temasını oluştururken; idari kadrolarda bulunan eksikliklerin de etkenlerden olduğunu ifade eden (f=2) görüşler ise aynı temanın eksik kadro alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını etkileyen faktörlerden bir diğeri ise politik etkiler olarak tabloda görülmektedir. Yöneticilerin sınırlı süreli görevlendirilme kriterlerinin ve yönetmeliklerin etkisinden bahseden (f=7) görüşler politik etkiler temasının atama şekli alt temasını oluşturmaktadır. Siyasetin atamalara etkisinin mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden olduğunu ifade eden (f=7) görüşler aynı temanın siyaset alt temasını oluştururken düzenlenen faaliyetlere katılımı adalet sağlanamadığını ifade eden (f=1) görüşler eğitimde fırsat eşitliği alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörler arasında fiziksel faktörler de yer almaktadır. Okul yöneticilerinin yaşadıkları fiziksel hastalıklar ile ruhsal sıkıntıların da etkilediğini ifade eden (f=4) görüşler sağlık alt temasını oluştururken yöneticilerin yaşlarının mesleki gelişimi etkileyen önemli faktörlerden olduğunu ifade eden (f=3) görüşler fiziksel

faktörler temasının yaş alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyetinin de mesleki gelişimi etkilediğini belirten (f=3) görüşler fiziksel faktörler temasının cinsiyet alt temasını oluşturmaktadır.

Pandemi, deprem gibi doğa olaylarının da okul yöneticilerinin mesleki gelişimi etkilediğini ifade eden (f=2) görüşler beklenmeyen etkenler temasının olağanüstü haller alt temasını oluşturmaktadır. Bunun yanında çağa ayak uydurma ihtiyacından bahseden (f=2) görüşler de aynı temanın yaşanan hızlı değişimler alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Çalıştığı okulun bulunduğu bölgenin ve okulun ihtiyaçları, kişinin mesleki gelişim anlamında istekli olması, eğitim politikaları, yönetici görevlendirme süreleri, yönetici atama yönetmelikleri, yöneticilerin kendilerini güvende hissetmelerini engellemektedir. Yönetici atamalarına siyasetin etkisi de gelişim isteğine etki eder.” (M1).

Bu katılımcı çalıştığı kurumun çevresinin kişiyi mesleki gelişime zorlayabileceğini ya da hiç gerek duymamasına sebep olabileceğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda katılımcının; yöneticilerin geçici süreyle görevlendirilmelerinin mesleki gelişim sağlama isteklerine etki ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Okul yöneticileri görevlendirildikleri süre sonunda tekrar öğretmenlik mesleğine geri dönecekse kendilerini okul yöneticiliğinde geliştirmelerinin bir kıymeti olmayacağını düşünmektedir. Siyasi gücün her türlü müdahalesinin de kendi kararlarının önünde olduğunu düşünen okul yöneticileri mesleki gelişim isteği duymamaktadır. Ayrıca kendini meslekte geliştirmiş adaylar değil, siyasetin izin verdiği adayların yönetici olarak atanmaları da yöneticilerde kendilerini geliştirme isteğini köreltmektedir.

“Yöneticilikte ideolojik ve politik atamaların önüne geçilmediği sürece kişilerin kendilerini geliştirmelerine gerek yoktur. Yöneticiliğe gelme ve gitmeler siyasi idarenin tasarrufunda olduğu sürece kimse kendisini geliştirmek istemez, bu yola gitmez.” (M2).

Bu katılımcı da mesleki gelişimi adına çaba gösterenlerin değil siyasetin etkisiyle atamaların yapıldığı sürece kişilerin kendilerini meslekte geliştirmek için gayret göstermelerinin bir anlamı olmadığını vurgulamaktadır.

“Okulun güncel ihtiyaçları ve bulunduğu bölgenin özellikleri yöneticisinin mesleki gelişimini etkiler. Şöyle ki; dezavantajlı bir bölgede yöneticilik yapan birini düşünün. Onca problemin içinde mesleki gelişim kişinin aklına bile gelmez. Kurtardığı günü kar sayarken mesleki anlamda kendini geliştirmek çok gerilerde kalacaktır.” (MY3).

Bu katılımcının görev yaptığı kurumun bulunduğu çevresinin kişinin mesleki gelişime duyduğu istek düzeyini etkilediği hakkındaki görüşleri çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Kişiler dezavantajlı bir bölgede çalışıyorsa; uğraşmak zorunda olduğu sorunlardan ve yaşadıkları stres düzeyinden dolayı mesleki gelişimlerini düşünemeyecek duruma gelebilirler.

“Düzenlenen faaliyetlerle ilgili bizim fikrimizin alınmayışı, bazen uzaktan düzenlenmeyişi diyebilirim. Çünkü iş yükümüzün yoğun olduğu dönemlerde düzenlenen faaliyetlere katılsak bile aklımızı faaliyete veremediğimiz için etkili olmadığını düşünüyorum. Ayrıca iş yükümüz de gerçekten çok fazla. Bu anlamda kafamız sürekli yapmamız gereken işlerde olduğu için çoğu zaman mesleki gelişimi düşünemediğimizi bile söyleyebilirim.” (M4).

Bu katılımcının; okul yöneticilerinin hangi alanlarda desteğe ihtiyaçları olduğunun analizi yapılmadan planlamaların yapılması hakkındaki görüşleri eğitimlerden kaynaklanan istek düzeyine vurgu yapmaktadır. Ayrıca çalıştığı kurumda bitirmesi gereken işler dururken mesleki gelişim faaliyetine katılmaya zorlanmalarının eğitime odaklanmalarını engellediği için eğitimi verimsiz geçirmelerine sebep olduğunu ifade etmektedir.

“Maddi konular, ailevi sorunlar, kendini geliştirme istekleri, yaşadığı/çalıştığı bölgenin özellikleri, iş arkadaşları, ekibi, iş yükü, binaların fiziki durumu, araç gereç eksiklikleri, sağlık sorunları gibi sebepler okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini etkilemektedir.” (MY5).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak iş arkadaşlarının da mesleki gelişime etki ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Kişi çalışmak ve güncel değişimlere ayak uydurmak için çabalarken iş arkadaşları çeşitli bahanelerle ayak direrse bir süre sonra kişinin motivasyon kaybına neden olabileceği gibi etrafında sürekli kendini mesleki olarak geliştirmeye çalışan

iş arkadaşları bulunan birinin ise mesleki gelişim için ekstra güdüleyeceği bir gerçektir.

“Eğitimdeki inovatif gelişmelerle ihtiyaç ya da sorun kaynaklı durumların yöneticilerin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler olduğunu düşünüyorum. Covid19 sürecindeki zorunluluklar dijital yeterlilikler alanındaki gelişmeleri zorunlu kılmıştır. Eğitim kurumlarında her gün çatışma yönetiminden iletişim problemlerine türlü sorunlarla karşılaşmaktayız. Dolayısıyla spesifik sorunların çözülme biçimlerini özgün problem çözme yöntemlerini gerektiriyor. Bundan kaynaklanan ihtiyaç ve sorunlarla da bizlere akademik kaynaklara başvurmaya sevk ediyor. Bu durumu formal bir niteliğe büründürülürse mesleki gelişim etkinliği olmuş oluyor. Bireyin kişisel yönelimleri mesleki gelişim eğilimlerini belirler. Mesleki ve kişisel gelişim anlamında kendini geliştirmek isteyen bireylerin gösterdikleri özveriyle bu alanlarda rahatlıkla çalışabileceklerini ve kendilerini geliştireceklerini düşünüyorum. Kendini geliştirmek isteyen insanın önünde hiçbir engel duramaz.” (M6).

Bu katılımcının; kişinin karşılaştığı sorunlar karşısında farklı çözüm yolları geliştirebilmek için mesleki gelişimin önemi hakkındaki görüşleri bireysel olarak çaba göstermenin önemini vurgulamaktadır. Kişinin kendini geliştirmeye istekli olması durumunda önünde hiçbir şeyin engel yaratamayacağı ile kişinin içsel motivasyonuna vurgu yapmaktadır.

“Stres, iş yükünün fazla olması (iş yükü fazla olunca mesleki gelişime fırsat kalmıyor. Bürokratik işlerin hafifletilmesi ya da işten gerçekten anlayan kadrolarla desteklenmesi iş yüküne destek olabilir.) Üst kademenin yeterince destek olmaması da mesleki gelişimi etkilemektedir. (Motivasyonu düşüren uygulamaları sebebiyle)” (MY7).

Bu katılımcının çalışma ortamlarındaki iş yoğunluğu sebebiyle ortaya çıkan stresin mesleki gelişim talebini etkilediği hakkındaki görüşleri gün içinde okulundaki işlerle fazlaca yorulan kişilerin fiziken ya da fikren mesleki gelişime ihtiyaç hissetmelerine engel olabildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bireysel olarak mesleki gelişimi için çabalayan kişilere üst makamlardan

çeşitli engellemeler yapılması, izin vb. konularda önlerinin kesilmesi de mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir.

“Eğitim içeriklerinin fazla teorik ve sıkıcı olması motivasyon kaybına neden oluyor. Ayrıca güncel ve elzem bir ihtiyacı karşılamak üzere hazırlanmadığı için de isteksizlik oluşabiliyor açıkçası. Bir diğer sorun ise ki en önemlilerinden biri de budur aslında eğitimler zamansız yapılmaktadır. Ya mesai saatleri dışında ya da geç saatlerde. Yine okulun devam ettiği sürede planlanan etkinlikler de iş yükümüz fazla olduğu için ve etkinliğe katılınca işlerimiz sekteye uğradığı için eğitim takvimi dışında kalan zamanlarda düzenlenmesi daha doğru olur diye de düşünüyorum.” (MY8).

Bu katılımcının mesleki gelişimi etkileyen faktör olarak kişinin istek düzeyini etkileyen sebepleri sıraladığı ve bunların genel olarak eğitimlerden kaynaklandığı görülmektedir. Eğitim içeriklerinin ihtiyaçlarına odaklı ve güncel konulardan oluşmayışı ve sıkıcı yöntemlerle aktarılışının kişilerde eğitime katılma isteksizliğine sebep olduğunu belirtmektedir. Yine eğitimlerin düzenlendiği zamanlamaların da yoğunlukla yanlış planlandığı ve kişilerin eğitime odaklanamadığı için verimsiz geçirdiklerine dikkat çekmektedir.

“Bireysel istek durumu. İdari kadronun tam olup olmaması. Tek başına çalışan idareciler iş yoğunluğu sebebiyle kendini mesleki gelişime adayacak zaman ve motivasyon bulamaz. Kişinin yeniliklere açık olması da bireysel istek düzeyini etkiler etkinliklere katılım anlamında.” (M9).

Bu katılımcı ise idari kadroda eksikliklerin bulunması sebebiyle işleri daha çok üstlenmek durumunda kalan idarecilerin mesleki gelişimi düşünmeye fırsatlarının olmadığına vurgu yapmaktadır.

“Çevre alanının gelişmişliği iletişim yoluyla mesleki gelişimi etkiliyor. Bireysel olarak teknolojiyi kullanarak mesleki gelişimi bu da etkiler. Meslektaşların donanımı da mesleki gelişimi etkiler.” (M10).

Bu katılımcının kişinin çalıştığı kurumun çevresinin ve iş arkadaşlarının mesleki gelişimi etkilediği yönündeki görüşleri; kişinin mesleki gelişim isteğine kurumun fiziksel ihtiyaçları, donatım malzemesi eksiklikleri, iş

arkadaşlarının motivasyonu gibi sebeplerin etki düzeyine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Çağın hızlı değişmesi ve pandemi online ortama geçiş için hızlanmayı sağladı. Ayak uydurmak zorunda kaldık. Bu anlamda mecburi bir geçiş oldu mesela. Extra bir şey gelmedi aklıma şu anda.” (M11).

Bu katılımcı bazen kişiler istemese bile yaşanan olağan üstü gelişmelerin kişileri mesleki gelişime zorlayabileceğine vurgu yapmaktadır.

“Bireysel istek. Bir yöneticinin gelişme yeniliklere açık olması mesleki gelişim adına en büyük gerekliliktir bence.” (MY12).

Bu katılımcı mesleki gelişime etki eden en büyük faktörün kişinin kendisi olabileceğine vurgu yapmaktadır. Kişi kendini geliştirmek istedikten sonra önünde hiçbir şeyin engel yaratamayacağını ifade etmektedir.

“Öncelikli olarak okul yöneticilerinin 08:00-17:30 mesai saatlerinden ödün vererek daha fazla okula zaman ayırması ve kişisel hayatında zaman kaybı yaşamaması nedeniyle mesleki gelişimlerine çok fazla zaman ayıramadıklarını düşünüyorum Ayrıca birçok okul yöneticisi öğretmenlerden daha fazla mesai yapmasına karşılık daha düşük maaş aldıkları için ekonomik olarak da böyle bir bütçe ayıramıyorlar yine aileye sosyal çevreye karşı sorumluluklarının da bu durumu etkilediğini düşünüyorum. Etkileşimde olduğu çevre de önemli bir faktördür.” (MY13).

Bu katılımcının kurumsal işlerin yoğunluğu nedeniyle farklı şeyler düşünecek zamanın kalmadığına vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca iş ve mesai anlamında öğretmenlerden fazla çalıştıkları halde maddi yönden karşılığının verilmediğinden mesleki gelişim için ekstra bir bütçe ayırarak kişisel olarak çabalamalarının önünde de maddi engellerin bulunduğunu ifade etmektedir.

“Atama kriterlerindeki adaletsizlik mesleki gelişimde idarecileri soğutuyor. gerekli görmüyor. Eğitimler kısıtlı sayıca az ve sürekli aynı insanlar katılıyor. Konular da hep aynı Bu da sıkıcı olmasına neden oluyor. Eğitimcilerin yetersizliği ve üstteki amirlerin tavrı da insanı soğutuyor.” (MY14).

Bu katılımcı; atamalarındaki liyakat dışı uygulamaların, kişilerin kendilerini mesleki gelişim için motive edecek sebeplerini ortadan kaldırdığına vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitimlerin içeriklerinin değişmemesi, eğitimi veren kişilerin donanımı ve üst makamlardaki kişilerin tavırlarının da mesleki gelişim etkilediğini ifade etmektedir.

“Bin tane sayabiliriz fakat engel kişinin kendisinde biter. Yine de saymak gerekirse bazen kişi iş yoğunluğundan dolayı gelişimi için çabalayamadığını hissedebilir, kimi zaman etkinliklerin herhangi bir sonuca ulaşmamasından dolayı istek duymayabilir, bazen maddi koşullar onu engelleyebilir gibi...” (M15).

Bu katılımcı mesleki gelişimi etkileyen en önemli faktörün kişilerin kendi içsel motivasyonu olduğuna vurgu yapmaktadır. Bunun yanında çalışılan kurumdaki iş yükü kişiye engel olabilir. Ekonomik koşulların da bireysel olarak mesleki gelişim çalışmalarına katılmak isteyen kişileri etkileyebileceğini belirtmektedir.

“Yaşadığımız yer, çevre, yaş, cinsiyet, ekonomik nedenler, aile, çocuk, çalıştığımız kurumun çevresi...” (MY16).

Bu katılımcı okul yöneticisinin yaşının mesleki gelişimi etkileyebileceğini ifade etmektedir. Kişilerin gençken işleriyle ilgili motivasyon düzeyi ile belli bir yaştan sonraki motivasyon düzeylerinin aynı olmayacağına dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyetinin de mesleki gelişime olan etkisini dile getirmektedir. Kadın yöneticilerin toplumsal farklı rolleri gereği mesleki gelişime ayıracak zamanları kalmayabilir. Maddi koşullar da bireysel olarak katılmak istenebilecek bir faaliyet için ekstra bütçe ayırmayı engelleyebilir. Kimi zaman ailede yaşanan farklı sıkıntılar ya da çocukların kendi başına işlerini göremeyecek ve desteğe ihtiyaçlarının olduğu yaşlarda olması gibi etkenler de mesleki gelişimi etkileyebilir.

“Atama şekilleri, özlük hakları. Mesela özlük haklarını yeterli görmeyen biri kendini geliştirmek için uğraşmaz. Kişisel hırslar, siyasi otorite, yerel dinamikler, Milli Eğitim Müdürlüğü üst yöneticilerinin tutumu...” (M17).

Bu katılımcı mesleki gelişimi sağlamanın kişinin özlük haklarında iyileşmeye destek olmadığı sürece buna gerek duymayacaklarına vurgu yapmaktadır.

“Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen (en fazla engel olan) faktörlerin başında kendilerini geliştirmelerinin, bu yönde çaba harcamalarının kişisel tatminden öteye bir yarar sağlamamasıdır. Okul yöneticilerinin seçimindeki kriterler mesleki yönden gelişimi teşvik edecek, mesleki gelişime zorlayacak yönde değildir.” (M18).

Bu katılımcı mesleki gelişimini sağlamanın kişilere meslekleri boyunca hiçbir katkısının olmadığına vurgu yapmaktadır. Mesleki gelişimini sağlayan kişiler bunu sadece kendileri istedikleri için gerçekleştirirler.

“Okul idarecilerinin sorumluluklarının çok fazla olması. Üst düzey yöneticilerin tutum ve davranışları. Mesela yeterli vizyona sahip olmayan üst düzey yöneticiler çoğunlukta ve dolayısıyla gereken desteği vermemektedirler.” (M19).

Bu katılımcı mesleki gelişimin üst makamlarca da desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat bırakın destek vermeyi üst makamlarda görev yapan kişilerin o göreve liyakatsiz biçimde geldiği için mesleki gelişimin öneminin afkında olmadığını ve çoğunlukla zorluklar çıkardığını ifade etmektedir.

“Yaş, eğitim durumu, cinsiyet, okulun bulunduğu konum, öz yeterlik düzeyi, kendi eksikliklerinin farkında olması gibi...” (MY20).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak kişinin kendisinde geliştirmesi gereken yönlerin farkında olmasının mesleki gelişimi etkilediğine vurgu yapmaktadır.

“Okul bütçesi (Okulu geliştirme düşüncelerinden mesleki gelişimini düşünmeye fırsat kalmıyor) Zaman (Mesai saatlerinde olması da etkiliyor idarecileri.)” (M21).

“Öncelikle psikolojik etkileri var. Kişi gelişime açık olmalıdır öncelikle. Kendini her şeyi bilen olarak mı görüyor yoksa gelişmesi gereken bir insan

olarak mı görüyor gibi. Alacağı mesleki eğitim faaliyetinin maddi karşılığının ne olacağı da etkiler. Eğitimlerin düzenlendiği yerler de etkiler.” (MY22).

Bu katılımcı kişilerin mesleki olarak eksikliklerinin farkında olmasının önemini vurgularken kendinde eksik görmeyen ve her şeyi bildiğini düşünen insanların mesleki gelişimi reddedeceğine de dikkat çekmektedir. Ayrıca mesleki gelişim için yapılan çalışmaların maddi olarak da bir karşılığının olması gerektiğini ifade etmektedir.

“Kişisel özellikler, ilgi ve yetenekler, yaşam rolleri, önceki deneyimler, faaliyetin kendisine bir şeyler katacağına inanması vb.” (M23).

“Var olan bilgi, beceri ve donanımın kendisine yeterli olduğu anlayışı, alınacak eğitimlerin zaman kaybı olarak değerlendirilmesi, fayda sağlamayacağı düşüncesi...” (MY24).

Bu katılımcı kişilerin geçmiş deneyim ve donanımlarının işlerini yapmak için kendilerine yettiğine inanmaları ve gelişmek için sebebe ihtiyacı olmadığını düşünmelerinin mesleki gelişimi etkilediğini vurgulamaktadır.

“İdarecinin mesleki tecrübesi ve kişilik özelliklerinin mesleki gelişim faaliyet süreçlerini etkilediğini düşünüyorum. Aynı zamanda katıldığı etkinliklerin işine yarayacağına da ikna olması da önemli diğer bir etkidir.” (MY25).

“İlk ve en önemlisi iş yoğunluğu, ekonomik durumları ve zaman olarak sayabilirim.” (M26).

“Motivasyon eksikliği; etkinliğin işine yarayacağına inanmaması mesleki gelişimin önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Psikolojik etkenler, ekonomik etkenler, sosyolojik etkenler, iletişim” (MY27).

“Bulundukları kurumun fiziksel yapısı, bulundukları çevredeki insanların gelenek-görenek ve kültürel yapıları etkilemektedir. Görevini severek yapma duygusunun ise en önemli faktör olduğuna inanıyorum. Çünkü görevini severek yapan kişiler yeniliklere açıktır ve gelişime isteklidir.” (MY28).

“Çalıştığı kurumun şartları etkiler. Mesela dezavantajlı bir okulda görev yapan okul müdürünün öncelikleri arasında mesleki gelişim geri planlarda

kalır. Atanmada aranan şartlar da etkiler. Mesela günümüzde atamada siyasi ve ideolojik etkiler daha fazla rol almaktayken bir okul müdürü ya da adayı neden kendini geliştirmeye çalışsın ki değil mi?” (M29).

“Siyasi engeller diyebilir miyiz? Çünkü ne ilk atamada ne de yer değişikliğinde mesleki gelişim faaliyetlerinin okul idarecilerine herhangi bir etkisi olmuyor. Burada daha çok bakılan şey siyasi olarak herhangi bir desteğinin olup olmadığı. Üst amirlerin bu işe bakış açısı da çoğu zaman önemli bir etken. Ekonomik etkenleri de es geçemeyiz bu aşamada.” (M30)

“Ekonomi, ideolojik ve politik yaklaşımlar, eğitimsel, psikolojik ve sosyolojik faktörler okul yöneticilerini etkilemektedir. Zaman ve maddi yetersizlikler de okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini etkileyen dış faktörlerdendir. Bunun yanında yöneticinin mutlak doğru inancı ile yaklaştığı durumlar ya da gelişimsel olarak ilerlemeye kapalı olması da mesleki gelişimin önünde engel teşkil etmektedir.” (MY31).

“Kişinin yaşı önemli bir faktör bence. İnsan gençken yenilenmek, gelişmek için daha istekli oluyor. Yıllar geçtikçe insanda bir tükenmişlik sendromu başlayabiliyor. Cinsiyet de önemli, kadınlar mesleki gelişimlerini sağlamak isteseler bile erkeklere göre dezavantajlı durumda olduklarını söyleyebiliriz. Siyaset de etkiler maalesef, idarecilerin iş yoğunluğu ve maddi sıkıntılar da sayabileceğimiz önemli etkenlerdendir.” (M32).

“Siyaset, isteksizlik, sonunda ne olacağının belli olmaması, herhangi bir işe yaramaması gibi sorunlar. Onca kursa ya da eğitime katılıyoruz. Bunlar bize herhangi bir artı değer katıyor mu? Ya da şöyle söyleyebilirim katıldığımız bu faaliyetler soyut ya da somut bir kazanç getirmemektedir.” (M33).

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı gibi okul yöneticilerini mesleki gelişim sürecinde en çok etkileyen faktör çeşitli sebeplerden kaynaklansa da mesleki gelişime duydukları istek düzeyleridir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişime isteksiz hale gelmesine kimi zaman da eğitimlerden kaynaklanan faktörler neden olmaktadır. Etkinliklerin düzenlendiği konum, planlama yapılan zaman, içeriklerin güncel konularda belirlenmeyişi ve sıkıcı yöntemlerle aktarılışı ya da ihtiyaç analizlerinin

yapılmamış olması gibi. Bu anlamda okul yöneticilerini etkinliklere katılım sağlamalarına motive edebilecek değişimler yapılırsa en önemli etkenin ortadan kalkacağını söylemek yanlış olmaz. Bunun yanında maddi imkânlar, yoğun iş tempoları, yaş, cinsiyet, görev yapılan kurumun yapısı, çevresi ve imkânları, atama şekilleri, kurumunun desteği de mesleki gelişim sürecini etkileyen diğer önemli faktörlerdendir. Bazen de yaşanan beklenmeyen olaylar kişileri mecburen gelişmeye zorlar. Pandemi bunun en güzel örneklerinden olabilir. Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesiyle beraber teknoloji konusunda kendilerini geliştiremeyen pek çok öğretmen ve idareci meslekten ayrılmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin önündeki engeller nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş olup okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların/engellerin neler olduğu hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Engelleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Eğitimin Özelliği	Eğitimin Düzenlendiği Zaman	Eğitim-öğretim sürecinde planlama	3(M4,M9,M11) 6(MY7,MY8,MY12,MY13,MY22,MY24)
	Sunuş Biçimi	Eğitimlerin sunumu	3(M15,M17,M18) 2(MY8,MY22)
	Eğiticinin Donanımı	Eğitmcilerin yeterlik düzeyleri	5(MY3,MY8,MY14,MY22,MY28)
	Eğitim Sayısı	Eğitimlerin sayıca yetersizliği	1(M17) 2(MY5,MY20)
	Ulaşım	Eğitimin düzenlendiği konum	1(M9) 2(MY13,MY24)
	Eğitim Kapsamı	İşi ilgilendiren etkinliklerin planlanmaması	2(MY5,MY8)
	Güncellik	İçeriklerinin güncel olmayışı	1(MY28)
	Yoğun İş Temposu	İdarecilerin iş yükü	5(M4,M10,M11,M26,M29) 4(MY7,MY8,MY12,MY24)
		Beynin okuldaki sorunlarla meşguliyeti	2(M21,M30) 3(MY24,MY25,MY31)
		İş saatinden azaltması	3(M11,M21)
			1(MY22)

		Alt personel yetersizliği	1(M19)
		Öğrendiklerini aktarma sorumluluğu	1(M11)
İsteksizlik	Maddiyat	Ekonomik koşullar	5(M9,M10,M19,M29,M32) 3(MY8,MY13,MY22)
	İlgi ve İhtiyaçlar	Etkinliklerin ilgi ve ihtiyaçlarla örtüşmemesi	3(M26,M30,M33) 1(MY13)
	Eğitimde Fırsat Eşitliği	Faaliyetlere liyakatsiz seçim	2(M15,M17) 2(MY20,MY24)
	Üst Amirlerin Tutumu	Üstlerin motivasyon kırıcı tavırları	3(M10,M21,M23) 1(MY7)
	Getirisinin Olmaması	Kazanç sağlamaması	2(M11,M33) 1(MY27)
	Zorunlu Katılım	Katılımların zorunluluğu	1(M32) 2(MY14,MY16)
	Aile Sorunları	Eş/çocuk sebepli engeller	1(M29) 1(MY22)
	Zaman Ayıramama	Katılımda isteksizlik	1(MY27)
	Geçici Görevlendirme	Uzun vadede önünü görememeleri	3(M1,M23,M32)
	Siyaset	İktidarlar değişikçe yönetmeliklerin değişmesi	2(M2,M10)
Sorun Yok		Sorun/engel olmayışı	1(M6)
Cinsiyet		İdarecinin cinsiyeti	1(M30)

Tablo 11 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların/engellerin en başında eğitimin içeriği ile ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin mesleki gelişim sürecinde karşılaştıkları sorunların/engellerin eğitimin özelliği, isteksizlik, atama yöntemi, sorun yok, ve cinsiyet temalarından oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun mesleki gelişime engel olarak eğitimin özelliği teması altında görüş beyan ettikleri görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitim öğretim devam ettiği süreçte planlanmasının eğitime katılmanın önünde engel olduğunu ifade eden (f=9) görüşler eğitimin içeriği temasının eğitimin düzenlendiği zaman alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Eğitimlerin katılımcılara sunumu (f=5) sunuş biçimi alt temasını oluştururken mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimi veren kişilerin yeterlik düzeyleri ise (f=4) aynı temanın eğiticinin donanımı alt temasını oluşturmaktadır. Düzenlenen eğitimlerin sayıca yetersiz olması (f=3) eğitim sayısı; eğitimlerin düzenlendiği konum (f=3) ulaşım alt temasını, iş alanını ilgilendiren faaliyetlerin planlanmaması (f=2) eğitim kapsamı alt

temasını oluştururken eğitimlerin içeriklerinin güncellikten uzak oluşu (f=1) güncellik alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin iş yüklerinin ağır olduğunu ifade eden (f=9) görüşler ile yöneticilerin aklının sürekli okulda gerçekleşen sorunlarla meşgul olmasının (f=5) mesleki gelişime katılımda isteksizlik yaratarak mesleki gelişim engellerinden biri olarak belirtilen isteksizlik temasının yoğun iş temposu alt temasını oluşturmuştur. İş saatleri içerisinde düzenlenen etkinliklerin iş yükünü artırdığı için isteksizlik yarattığını ifade eden (f=4) görüşler, etkinliklerde edindikleri bilgileri başkalarına da aktarma zorunluluğunu beyan edenlerin (f=1) ve alt personelin yetersiz oluşunu ifade eden görüşlerin (f=1) de isteksizlik temasının yoğun iş temposu alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Ekonomik koşulların mesleki gelişim engeli olduğunu ifade eden (f=8) görüşler de isteksizlik temasının maddiyat alt temasını oluşturmaktadır. Etkinliklerin katılımcıların ilgi ve ihtiyaçları ile örtüşmediğini ifade eden (f=4) görüşler ise ilgi ve ihtiyaçlar alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde liyakatsiz uygulamaların yapılmasının (f=4) ise eğitimde fırsat eşitliği alt temasını oluşturduğu görülmektedir. st kadroların motivasyon kırııcı tavırlarının da mesleki gelişim sürecini engellediğini ifade eden (f=4) görüşler st amitlerin tutumu alt temasını oluşturmaktadır. Bu faaliyetlere katılmanın herhangi bir kazancının olmadığını bildiren görüşler (f=3) getirisinin olmaması alt temasını oluşturmaktadır. Katılımların zorunlu olmasının kendilerinde isteksizlik yaratarak mesleki gelişim engeli olarak ifade eden (f=3) görüşler zorunlu katılım alt temasını oluştururken eş ve ocuk kaynaklı sorunları ifade eden (f=2) görüşler ise aile sorunları alt temasını oluşturmaktadır. Faaliyetlere katılıma zaman ayıramadığını ifade eden (f=1) görüşlerin de zaman ayıramama alt temasını oluşturduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin uzun vadede nlerini göremediklerini ifade eden (f=3) görüşleri atama yöntemi temasının geçici görevlendirme alt temasını oluştururken iktidarlar değiştikçe yönetmeliklerin değiştiğini ifade eden (f=2) görüşler aynı temanın siyaset alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerin mesleki gelişim sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorun bulunmadığını ifade eden (f=1) görüşler sorun yok temasını

oluştururken okul yöneticisinin cinsiyetinin bir engel teşkil ettiğini belirten (f=1) görüşlerin ise cinsiyet temasını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Okul yöneticileri uzun vadede önünü göremedikleri için ya da şöyle söyleyebilirim kalıcı bir atama yönetmeliği olmadığı için sürekli yapılan değişiklikler dolayısıyla mesleki gelişime odaklanamadıklarını düşünüyorum. Çünkü kendini mesleki anlamda geliştirmesinin kendisine bir artısı olmayabilir, bir sonraki dönemde yeniden görevlendirileceklerinin bir garantisi yoktur.” (M1).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin önündeki en büyük engel olarak kalıcı bir atama yönetmeliği olmadığı için okul yöneticilerinin bulundukları konumda kendilerini geçici gördüklerini ve dolayısıyla mesleki olarak gelişim sağlamaya gerek görmediklerini vurgulamaktadır.

“Atama yönetmeliği siyasi iktidarların değiştikçe değiştirildiği bir durumdan çıkarılmalı.” (M2).

Bu katılımcının atamalarındaki siyaset etkisi sebebiyle yöneticilerin kendilerini geliştirmelerinin bir anlamı bulunmadığına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimi veren kişilerin zaman zaman verdiği eğitimi yeterli nitelikte sunmaması en büyük sorun bence. İnsanda isteksizlik yaratıyor. Bir daha ilerde düzenlenecek herhangi bir faaliyete katılmak istemiyorum açıkçası ben böyle olunca. Etrafımda benimle aynı fikirde bir ton arkadaşım da var.” (MY3).

Bu katılımcının mesleki gelişime engel olarak eğitimlerden kaynaklı sebeplere vurgu yaptığı görülmektedir. Eğitimi veren kişileri yeterince donanımlı olmayışı ve eğitimi sunmada kullandığı yöntem ve tekniklerin yetişkin eğitimi için uygun olmadığını, katılımcıların katılma isteksizliğine sebep olduğunu ifade etmektedir.

“Bence en büyük engel ya da sorun diyelim özellikle mahalli düzeyde yapılan faaliyetlerin okulların açık olduğu dönemlerde düzenlenmesi

dolayısıyla bizim zaten yeterince ağır olan iş yükümüzü göz önünde bulundurursak faaliyete konsantre olamıyoruz.” (M4).

Bu katılımcı, eğitimlerin okul yöneticilerinin iş yoğunluklarının bulunduğu zamanlarda planlanmasının mesleki gelişime engel olduğunu vurgulamaktadır. Akılları kendi kurumunda halletmesi gereken işlerde kalan okul yöneticilerinin eğitime odaklanamadığına dikkat çekmektedir.

“Mahalli mesleki gelişim etkinliklerinin yeterince hatta okul yöneticilerine yönelik hiç düzenlenmemesi. Her okul düzeyinde yöneticilere kendi alanları ile ilgili yeni gelişmeler ya da mevcut işlerle ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmalı. Örneğin meslek lisesi müdürü ile ilkokul müdürünün yapacağı iş aynı olmadığı için ihtiyaçları da farklıdır. Bu anlamda öğretmenlerle okul yöneticilerinin aynı mesleki gelişim faaliyetlerine tutulması önlerindeki en büyük engeldir.” (MY5).

Bu katılımcının her okul türünde ve kademesindeki okul yöneticilerinin aynı faaliyetlere katılımlarının zorunlu tutulmasını mesleki gelişim engeli olarak vurguladığı görülmektedir. Her idarecinin ortak olan modüllerde yapması gereken işler vardır ve o işlemler için ortak eğitimler düzenlenmesi doğaldır ancak alan ve kademe bazlı düzenlenen etkinliklere de ihtiyaç olduğuna dikkat çekmektedir.

“Okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları herhangi bir sorun olduğunu düşünmüyorum.” (M6).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde herhangi bir sorunla karşılaştıklarını düşünmediği görülmektedir.

“İş yükü fazla olunca katıldığımız herhangi bir faaliyetten sonra dönüp biriken işleri toparlamak oldukça zaman alıyor. Ya da gün içinde iş birikmesin diye mutlaka okula da uğramak zorunda kalmak hem yorucu hem zaman ve emek kaybı. Bunun yerine etkinlikler eğitim takvimi dışında düzenlense daha etkili olurdu. Üst amirlerin motivasyonu düşürücü tavırları da yaşanan önemli sorunlardan biridir.” (MY7).

Bu katılımcının iş yoğunluğunun olduğu zamanlarda düzenlenen faaliyetlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmada isteksizliğe sebep

olduğunu vurguladığı görülmektedir. Aklı okulundaki işlerde kalan yöneticinin eğitimde yakaladığı bir boşlukta mümkünse okuluna koşup birkaç işi daha halletmeye çalıştığını ve bunun yorucu olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda üst makamda görev yapan kişilerin tavrının da motivasyonu düşürerek mesleki gelişime engel yarattığını belirtmektedir.

“Zaman, iş yükü, maddiyat, eğitim içeriklerinin ilgi çekici olmayışı ve sunuş biçimi gibi engellerden bahsetmek mümkün. Bir de kendi görev yaptığı eğitim kademesini ilgilendiren faaliyetlerin planlanmıyor oluşu da sorun olarak sayılabilir.” (MY8).

“Maddiyat, eğitimin düzenlendiği zaman, ulaşım şu an aklıma gelenler.” (M9).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı biçimde mesleki gelişim çalışmalarının düzenlendiği yere ulaşımın da bir sorun olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Başka bir ilde ya da aynı ilin farklı bir ilçesinde düzenlenen faaliyetlere ulaşım hem zaman hem de maddi açıdan yöneticilere sorun oluşturmaktadır.

“Para, bürokrasi, siyasi (Mesela ÖRAV iktidar ya da muhalefet yanlısı etkinlikler olarak destek görüyor ya da görmüyor), Sekreteryaya (bıktırmadan yapılmalı.) Fikri veren bile pişman ediliyor. Üst düzey yöneticilerin de gelişime açık olması önemli. İsteklilik de önemlidir. Bunların yanında siyaset de engellerden biridir. Çünkü atamalar siyasi olarak yapılıyor, mesleki gelişim düzeyine kimse bakmıyor.” (M10).

“Zaman yetmemesi. Okulu boş bırakmak istemiyorum. Öğrendiğimiz her yeni şey yeni bir sorumluluk olarak bize dönüyor. Bunun bir getirisi de olmuyor. Aldığımız herhangi bir eğitimin eğitimini vermemizi istiyorlar bizden. Bu da yeni faaliyetlere katılmamıza isteksizlik duymamıza neden oluyor.” (M11).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak katıldığı mesleki gelişim faaliyetinde edindiği bilgilerle ilgili yeni bir eğitim düzenlenerek farklı katılımcı gruplarına eğitim vermeleri istenebildiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Yöneticilerin bunu angarya bir iş olarak algılamasından ya da

bazen sosyal fobi dolayısıyla yapmak istemeyen yöneticilerde mesleki gelişime isteksizlik oluşabildiğine dikkat çekmektedir.

“İş yükünden kaynaklı kısıtlı zamana sahip olmak bir engeldir. Fakat en temel engel eğitimlerin zamanlaması bence. Eğitim öğretim süreci içinde ya da zaten yoğun mesai saatlerinin dışında angarya planlanan etkinliklere kimse katılmak istemiyor.” (MY12).

“Karşılaşılan sorunlar maddi kaynak eksikliği ulaşım zaman ilgi ve yine yeterli uygun koşulların sağlanamamasından ötürü yaşanan motivasyon kaybı da etkilidir. Bir de idarecilerin ihtiyaçları ve ilgi duyduğu konularla örtüşmemesi de engel yaratır kişide isteksizliğe neden olur çünkü.” (MY13).

Bu katılımcı eğitimlerin okul yöneticilerinin ihtiyaç analizleri yapılmadan planlamasının katılımcılarda isteksizliğe neden olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Eğitim veren kişilerin yetersiz olması isteksiz olması. Katılımcıların isteksiz olması. Eğitimi veren donanımlıysa, ikna edebiliyorsa katılımcıları, sen de isteksiz olsan bile işin içinde buluyorsun kendini. Bu anlamda eğitimcilerin çok büyük önemi olduğunu düşünüyorum.” (MY14).

“Bir mesleki gelişim süreci olmalı ki sorun ve engel olsun. Böyle bir sürecin yürümediğini düşünüyorum. Hazırlanmış videolar aracılığıyla uzaktan yürütülmeye çalışılan ve yaptık oldu mantığıyla kimi zamansa adam seçip kayıtarak o faaliyetin kişiye katkı sağlayıp sağlamayacağı ya da aldığı eğitimle kişinin sürece dönüt verip veremeyeceği gözetilmeksizin olacak iş değil.” (M15).

Bu katılımcının mevcut durumda sağlıklı bir mesleki gelişim sürecinin bulunmadığına vurgu yaptığı görülmektedir. Üst makamdakilerin kararıyla zorlama olarak ve sadece işi yapmış olmak için yapmanın sanal ortamda hazırlanmış videoları izlemenin mesleki gelişim olmadığını düşündüğü görülmektedir. Biraz yarar sağlayabilecek bir faaliyete de katılımcıların liyakat gözetilmeksizin seçildiği bir sürecin sağlıklı yürütülmediğine dikkat çekmektedir.

“En büyük sorun bence zorlanmak. Yani talep etmediği bir alanda ve mesai saatleri dışında eğitime alınması. Gönüllü yapılmayan işten kime ne hayır gelebilir ki...” (MY16).

Bu katılımcı, mesleki gelişim adına yapılan çalışmalara katılımın zorunlu tutulmasının mesleki gelişim sürecinin en büyük engeli olduğuna dikkat çekmektedir. Zorunlu olduğu için gidip bir eğitime katılan kişinin orada sadece fiziken oturup eğitimden hiçbir şey almadan dönebileceğine vurgu yapmaktadır.

“Yüz yüze mesleki gelişim çalışmaları çok az. Kontenjanlar sınırlı. Milli Eğitim engel koyuyor. Kimi zaman sen gitme bile diyebiliyor.” (M17).

Bu katılımcı ise diğer katılımcılardan farklı olarak artık mesleki gelişim faaliyetlerinin çoğunlukla uzaktan yürütüldüğünü eleştirdiği ve kimi zaman eğitimlere katılmak isteyen yöneticilere üst makamdakilerin izin vermediğini vurgulamaktadır.

“Son yıllarda yapılan plansız, zamansız ve mekânsız hizmet içi eğitimler eğitimlerinin ciddiyetini ve verimliliğini düşürmekte, hizmet içi eğitimlere yönelik olumsuz tavır geliştirilmesine sebep olmaktadır.” (M18).

Bu katılımcı da uzaktan, internet ortamında sadece video izleyerek yapılan mesleki gelişim çalışmalarını eleştirmektedir. Bu tarz uzaktan çalışmaların yöneticilerin videoyu başlatarak izleme gereği bile duymadığı verimsiz bir programlar olduğunu vurgulamaktadır.

“Personelin yeterli düzeyde olup olmaması yöneticilerin mesleki gelişimini etkiler. Astların yeterli düzeyi idareciler için önemlidir çünkü onları geliştirmeye çalışırken kendini geliştirecek vaktin kalmıyor. Maddi olarak da harcamalar sorun olarak önümüzde durmaktadır.” (M19).

Bu katılımcı birlikte çalıştığı kadronun mesleki donanımının mesleki gelişim çalışmalarına engel olabileceğine vurgu yapmaktadır. Eğer alt kadro işini yapamayan kişilerden oluşuyorsa okul yöneticisinin onların eksiklerini tamamlayıp iş öğretmeye çalışırken kendi mesleki gelişimini düşünmeye fırsat bulamadığını ifade etmektedir.

“Hizmet içi eğitimlere başvurup çıkmaması etkiliyor idarecileri. Bu eğitimlerin sayıları arttırılmalı ve kabul edilecek katılımcı sayıları da arttırılmalı. Yılda bir ya da iki kez idareciler bir araya getirilip fikir alışverişinde bulunmalı.” (MY20).

Bu katılımcı yeterince mesleki gelişim çalışmasının olmayışına ve dolayısıyla katılımcı sayılarının da kısıtlı tutulduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin yüz yüze bir araya getirilip etkileşimli tecrübe paylaşımına fırsat sunan etkinliklerin mesleki gelişim açısından daha verimli olacağına vurgu yapmaktadır.

“İş yükü, okuldaki disiplin sorunları, velilerle iletişimin bozulması, milli eğitimle yaşanan ilişkiler, yönetmeliklerden kaynaklanan etkiler (mesela öğrenci sayısı bazlı rehber öğretmen ya da müdür yardımcısı veriliyor gibi).” (M21).

“Zaman sıkıntısı (Okul yöneticisinin iş yoğunluğu nedeniyle eğitimlerin sıkıştırılarak verilmesi eğitimlerin yetersiz kalmasına neden oluyor). Eğitimlerin verilme süreçlerinin doğru planlanması (mesela eğitim öğretim süreci dışında planlanmalı, mümkün olduğu kadar yaz dönemine denk getirilmesi gerekir.) Uzaktaki faaliyetlere bile katılmaktan gocunmuyorlar aslında idareciler hem kültürel hem mesleki bir farklılık oluyor onlar için de. Eğitimlerin eğitmenleri ve sunumları da etkiler (Herkes eğitim vermesin, sıkıcı olmasın, çekici olsun). Çocuk faktörü de etkiler.” (MY22).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak sorumluluğunu üstlenmek durumunda olduğu çocukların, okul yöneticilerinin mesleki gelişimine engel yaratabildiğini vurgulamaktadır. Onları okuldan almak, bakıcıya bırakmak, bırakacak herhangi bir yer olmadığında yanında vakit geçirmesini sağlamak vb. gibi yapılacakların mesleki gelişim faaliyetini bölebileceği ya da kimi zaman odaklanmasına tamamen engel olabileceğine dikkat çekmektedir.

“Üst amirlerin tavırları bazen gerçekten çok ciddi sıkıntılar yaratabiliyor. Bir de idarecilik kalıcı bir meslek değil. Geçici süre ile görevlendiriliyoruz. Faaliyetlere katılıp işimizde kendimizi geliştirmemizin bize herhangi bir faydası olmaması çok muhtemel. Çaba sarfedip edindiğimiz

donanımımızla bir gün yeniden görevlendirilmeyebiliriz çünkü. Bu da idarecilerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerine ciddi bir sorun yaratmaktadır.” (M23).

“Okuldaki sıkıntılarla kişinin meşgul olması. Okul işlerinin yoğunluğundan bu eğitimlere zaman ayıramamak. Eğitimlerin yeri, zamanının eğitimi alacak kişiye uygun olmaması. Bazı eğitimlerde katılımcı sayısının sınırlı olması.” (MY24).

“Velinin yetersiz eğitimi, okulun bütçesi, yardımcı personel eksikliği gibi konularda kafası yeterince meşgul olan idarecilerin kendi mesleki gelişimlerine odaklanamadıklarını düşünüyorum.” (MY25).

“İş yoğunluğundan kaynaklanan zaman sorunu ve de asıl ihtiyaç duyulan eğitimlerin verilmiyor olması diye düşünüyorum.” (M26).

“Mesleki gelişim eğitimleri için zaman ayırmama ve isteksiz davranılması. Zaten yapılan etkinliklerin bir artışı da yok” (MY27).

“İstedikleri zaman dâhil olabilecekleri bir eğitim süreci bulunmamaktadır. Eğitim veren kişilerin uzman olmayışı ve anlatılan konuların yaşanmışlıktan ve güncel konulardan uzak olması olabilir.” (MY28).

“Maddi koşullar, ailevi sebepler, iş yükü gibi sorunlar mesleki gelişimlerini etkiler diyebiliriz.” (M29).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin bireysel olarak katılmayı isteyebileceği mesleki gelişim faaliyetleri için ayırabileceği ekstra bir bütçenin olmayışına dikkat çekmektedir. Kurumunda birlikte görev yaptığı öğretmenlerden daha fazla mesai yapmasına ve daha fazla sorumluluk yüklenmesine rağmen yine de gelir olarak ciddi bir farkın olmamasının mesleki gelişime ayıracak ekstra bir bütçenin olmamasının mesleki gelişimlerine engel teşkil ettiğini ifade etmektedir.

“İdarecinin görev yaptığı okulun yapısı çok önemli. Kişiye ekstra iş yükü oluşturacak düzeyde bir okulsu kişinin kafası ne bileyim temizlik personeliyle, okulun olumsuz fiziki yapısına çözüm bulmakla ya da belki devamsızlık sorununu nasıl çözeceği ile meşgulken mesleki gelişimi düşünecek hali mi

kalır? Mesleki gelişim için zaman da bu anlamda engel sayılabilir. İdarecinin iş yoğunluğu da engel oluşturabilir ve cinsiyeti bile önemlidir. Bunların hepsi de aynı düzlemde açıklanabilir. Ve sanırım yine de en büyük engel kişinin kendisi olabilir. Kişi istemezse her şey onun için engel teşkil ediyor gibi görünebilir. Fakat ihtiyaçlarını karşılayacak etkinliklere gönüllüce katılır. ” (M30).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin önündeki en büyük mesleki gelişim engelinin kendileri olabileceğine vurgu yapmaktadır. Yönetici istemediği sürece her şeyi sorun edebilirken istediği bir etkinliğe katılmak için de tüm engelleri aşabilir hatta sorun olarak bile görmeyebilir.

“İletişim eksikliği ve personel kaynaklı sorunlar” (MY31).

“Geçici süre ile görevlendirmelerin yapılması, maddiyat ve katılımların mecburi olması” (M32).

“Katıldığımız bu etkinliklerin herhangi bir getirisi yok bize. Karşılığında soyut ya da somut herhangi bir motivasyon kaynağı yok. Hem de bizi ilgilendiren bu etkinlikler bizim kişisel ihtiyaçlarımızı gözetmeden planlanıyor.” (M33).

Bu katılımcının ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın cazip hale getirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Kendisini mesleğinde geliştirmek için çaba gösteren okul yöneticileri ile bunun için hiçbir gayret göstermeyenlerin birbirlerinden farkının olmadığını eleştirmektedir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin eğitimlerin düzenlendiği zamanlar konusunda sorun yaşadıkları, okullardaki iş yoğunluklarının olduğu dönemlerde düzenlenen faaliyetlere katılım zorunlu olsa da faaliyetten verim alamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında eğitimi aktaran kişilerin alanlarında yeterince donanımlı kişilerden seçilmeyişi, eğitimlerin hala düz anlatım yoluyla aktarılıyor oluşu, farklı anlatım yöntem ve tekniklerinin kullanılmayışı, içeriklerin güncel konuları ve okul yöneticilerinin görevlerini kapsamaması gibi düzenlenen faaliyetlerin içerikleri bağlamında sorunlar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Tüm içerik sıkıntılarına rağmen yine de yeterince mesleki gelişim faaliyeti

olmadığını ve düzenlenen faaliyetlere ulaşımın da kimi zaman sorun yarattığını belirttikleri görülmektedir. Yöneticiler okulda yaşanan sorunlar, alt personelin yetersizliği, alınan eğitimi dönünce farklı gruplara aktarma gibi iş yükünün artmasına sebep olan etkenler, ekonomik etkenler, faaliyetlere katılımlardaki liyakatsizlik, faaliyetlere katılmanın herhangi bir kazanç sağlamaması, aile kaynaklı sorunlar gibi pek çok değişik sebeple mesleki gelişime katılım için isteksizlik hissettiklerini ifade etmektedirler. Bu isteksizliğin de mesleki gelişim sürecine engel olduğunu görülmektedir. Kurumlarındaki üst makamların tavırlarının da yine sürece olumsuz etki ettiği ve hatta faaliyetlere katılımların zaman zaman engellendiğini belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında atama yönteminin de mesleki gelişim olarak algılandığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin belirli süre için görevlendirilmeleri sonraki dönem görevlendirileceklerinin bir garantisinin olmaması ve siyasetin atamalara etkisinin de okul yöneticilerinin kendini geliştirmeye gerek görmemelerine sebep olduğu dikkat çekmektedir. Kadın yöneticilerin toplumsal rolleri gereği erkek yöneticilere göre mesleki gelişim açısından dezavantajlı durumda görüldükleri de ifade edilmektedir. Tüm bu sorunların yanında kişi istedikten sonra önünde hiçbir engelin duramayacağını ifade eden, okul yöneticilerinin herhangi bir mesleki gelişim engeli olmadığını düşünen okul yöneticileri de bulunmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş olup okul yöneticilerinin ne tür mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaçlarının olduğu hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim İhtiyaçları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
			9(M2,M4,M9,M15,M17, M21,M23,M29,M30)
	Sosyolojik Eğitimler	İnsan İlişkileri	10(MY5,MY7,MY12,MY13,MY14, MY16,MY20,MY22,MY24,MY27)
		Tecrübe Paylaşımı	3(M18,M19,M33)
			1(M21)
		Ast-Üst İlişkileri	2(MY22,MY24)
		Hitabet	2(M17,M32)

Mesleki Eğitim İhtiyacı	Protokol Kuralları		1(M21)
	Dijital Okur Yazarlık	Çevrimiçi Modül Kullanımı	7(M2,M4,M9,M21,M29,M30,M32) 5(MY5,MY7,MY13,MY14,MY24)
			6(M9,M11,M17,M23,M29,M30) 5(MY8,MY13,MY16,MY20,MY31)
	Psikolojik Eğitimler	Öfke Kontrolü	4(M1,M10,M23,M30) 5(MY3,MY5,MY7,MY8,MY12)
			1(M30) 4(MY3,MY5,MY7,MY12)
		Stres Yönetimi	1(M18)
			2(M15,M17) 4(MY12,MY25,MY28,MY31)
	Yönetim Becerileri	Liderlik	4(M1,M6,M11,M21) 2(MY5,MY20)
			2(M4,M32) 3(MY22,MY25,MY31)
		Mevzuat	1(M33) 3(MY14,MY16,MY27)
			4(M2,M10,M19,M32)
		Personel Yönetimi	2(M1,M6) 1(MY7)
			2(M26,M33)
		Yönetim Becerisi	1(M18)
			1(M18)
		Mali İşler	1(M21)
			1(M26)
		İş Sağlığı Güvenliği	
Öğretim Süreci	Eğitimin Kapsamı	Öğretim kademesini ilgilendiren eğitimler	3(M10,M11,M18)
			2(MY13,MY25)
	Bilişsel beceriler	Analitik Düşünme	1(MY13)
			1(M17)
		Öğrenmeyi Öğrenme	1(MY20)
	Sınav Süreci	Yabancı Dil	
		Öğretim Yaklaşımları	
		Ortaokul ve liselerde sınav bilgilendirmeleri	

Tablo 12 incelendiğinde okul yöneticilerinin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim etkinliklerinin mesleki eğitim ihtiyacı ve öğretim süreci olmak üzere 2 tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunlukla mesleki eğitim ihtiyacı teması altında; sosyolojik eğitimler, dijital okur-yazarlık, psikolojik eğitimler, yönetim becerileri alt temaları ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını beyan ettikleri görülmektedir. Okulun tüm paydaşları (öğretmen, veli, personel, okul çevresi, milli eğitim personelleri, üst kademedekiler vb.) ile olan iletişim bağlamında desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade eden (f=19) görüşler ile meslektaşlarıyla bir araya gelerek

deneyimlerini paylaşma ihtiyacını aktaran (f=3) görüşler sosyolojik eğitimler alt temasını oluşturmaktadır. Aynı alt tema altında hiyerarşik iletişimle ilgili eğitimlere ihtiyacı olduğunu beyan eden (f=3) görüşler ile topluluğa hitap edebilme becerisi ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirten (f=2) görüşler ve aynı zamanda protokol kuralları ile ilgili eğitimlere de ihtiyaç duyduğunu belirten (f=1) görüşler de bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin internet üzerindeki çeşitli modüllerde (MYS, KBS, DYS vb.) hallettikleri işlemler için de eğitimlere ihtiyaçları olduğunu beyan eden (f=12) görüşler ile teknolojik araç gereç kullanım becerisi kazanma eğitimlerine ihtiyacı olduğunu beyan eden (f=11) görüşler mesleki eğitim ihtiyacı temasının dijital okur-yazarlık alt temasını oluşturmaktadır. Öfke yönetimi konusunda (f=9), stres yönetimi konusunda (f=5) ve motivasyon konusunda (f=1) desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade eden görüşler de mesleki eğitim ihtiyacı temasının psikolojik eğitimler alt temasını oluşturmaktadır. Mesleki eğitim ihtiyacı temasının bir diğer alt teması da yönetim becerileridir. Yönetim becerisi kapsamında okul yöneticilerinin en çok ihtiyaç duyduğu eğitimlerden birinin liderlik (f=6) eğitimleri olduğu ardından okulla ilgili tüm işleyiş boyunca ihtiyacı olan kanun, tüzük, yönetmelik gibi konularda da eğitimlere ihtiyaçları olduğunu ifade eden (f=6) görüşler bulunmaktadır. Personel yönetimi ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyulduğu (f=5) hakkındaki görüşler ile yönetim becerisi eğitimlerine (f=4), muhasebe iş ve işlemlerinin nasıl yürütüleceği hakkındaki eğitimlere (f=4) ihtiyaç duyduklarını ifade eden görüşler de yönetim becerileri alt temasını oluşturmaktadır. Eğitim yönetimi ile ilgili eğitimlere (f=3), muhakkiklik (f=2), kitle yönetimi hakkındaki eğitimlere (f=1), proje yönetimi hakkındaki eğitimlere (f=1), sendikal işler (f=1) ve iş sağlığı güvenliği ile ilgili eğitimlere (f=1) ihtiyaç duyduğunu ifade eden görüşler de aynı alt tema altında yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu eğitimlerle ilgili görüşlerinden oluşan bir diğer tema ise öğretim süreci temasıdır. Kendi çalıştığı eğitim kademesinde yürütülen iş ve işlemlerle ilgili desteğe ihtiyacı olduğunu beyan eden (f=3) görüşler eğitimin kapsamı alt temasını oluşturmaktadır. Analitik düşünme (f=2), yabancı dil (f=1), öğrenmeyi öğrenme (f=1) ve öğretim yaklaşımları (f=1) ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirten görüşler

öğretim süreci temasının bilişsel beceriler alt temasını oluşturmaktadır. Ortaokul ve liselerde görev yapan idarecilerden sıklıkla değişen sınavlar hakkında eğitimlere ihtiyaçları bulunduğunu ifade eden (f=1) görüşler öğretim süreci temasının sınav süreci alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Kişisel olarak kendimizi geliştirebileceğimiz etkinliklere, mesleki olarak sürekli yenilenme ve geliştirici etkinliklere gerçekten çok ihtiyacımız var. Öfkeyi kontrol etme becerisi eğitimleri mesela ya da eğitimde yönetim becerisi geliştirebilme, kanun mevzuat eğitimleri gibi. Eğitimin niteliğini artırıcı etkinliklere de yer verilmelidir.” (M1).

Bu katılımcı öfke kontrolü gibi psikolojik ve eğitim yönetimi gibi yönetim becerileri ile ilgili eğitimlere ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

“Okullarda mevcut çalışma koşullarının iyi irdelenerek bir program yapılmasının yerinde olacağını düşünüyorum. . Örnek vermek gerekirse işlerimizi yürütürken çokça kullandığımız elektronik modüller ya da mali işlemlerle ilgili eğitimler uygulama esnasında çok işimize yarar. Bu anlamda okul yöneticilerinin fikirleri alınarak ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmeli. Bu doğrultuda mesleki gelişim programları hazırlanmalı bana göre.” (M2).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin daha çok internet üzerinden yürüttükleri iş ve işlemlerle ilgili modüllerle ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduğunu belirttiği görülmektedir. Sistemlerde yapılan değişik uygulamalar ya da yeni güncellemelerin yöneticileri zaman zaman zorlayabileceği için eğitimlerle desteklenmelerinin yerinde olacağını ifade etmektedir.

“Öfke kontrolü ve stres yönetimi konularında desteğe ihtiyacımız olduğunu söyleyebilirim.” (MY3).

Bu katılımcı insanlarla iletişimle yürütülen görevleri boyunca öfke kontrolü ve çoğu zaman stresli bir iş yürütmekten dolayı da stres yönetimi gibi psikolojik eğitimlere ihtiyaç duyduklarına dikkat çekmektedir.

“Kişisel gelişim, personel yönetimi, beşer ilişkiler ve ayrıca yöneticilere özel olan dijital işlem modüllerinin kullanımı gibi konularda.” (M4).

Bu katılımcı tüm paydaşların birbiriyle etkili iletişimde ortak nokta olmaktan kaynaklı insan ilişkileri ile ilgili sosyolojik eğitime ve bunun yanında personel yönetimi gibi yönetim becerilerini kapsayan eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ederken okul yöneticilerinin kullandığı modüllerle ilgili de eğitimlerin verilmesine vurgu yapmaktadır.

“Stres yönetimi gibi psikolojik eğitime, beşeri ilişkilerle ilgili etkinliklere, mesleği yürütmek için ihtiyacı olan dijital program kullanma becerilerine, güncel mevzuat bilgilendirmelerine ihtiyaç vardır.” (MY5).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak kanun ve yönetmeliklerde yapılan değişikliklerle ilgili eğitime gereksinim duyduklarına vurgu yapmaktadır.

“Klasik bilgi aktarımının dışında yapılandırmacı eğitim anlayışına benzer etkinliklerin gerek iletişim gerek yönetim gerekse mevzuat gibi alanlarda daha çok uygulamaya dayalı olarak verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum.” (M6).

Bu katılımcı da diğer katılımcılarla benzer konularda eğitim ihtiyaçları olduğunu ifade ederken asıl meselenin bu eğitimlerin düzenlenme şekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Düzenlenecek uygulamalı eğitimlerin yöneticilere daha çok fayda sağlayacağına dikkat çekmektedir.

“Eğitim yönetimi, stres yönetimi, yönetim işlerinde kullanılan dijital platformlar gibi konularda okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.” (MY7).

“Okul yöneticileri insan psikolojisini ve sosyolojiyi iyi bilmelidirler. Ayrıca çağın gerektirdiği internet ve dijital okuryazarlık ve güncel dijital eğitim araçları hakkında da eğitim almaları gerekir.” (MY8).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin internet, dijital okur yazarlık ve teknolojik aletlerin kullanımı yanında pandemi sonrasında uygulamaya dahil edilen dijital eğitim araçları hakkında da eğitime ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır.

“Teknoloji ile alakalı mutlaka eğitime ihtiyacımız var. İnsan ilişkileri ile ilgili kesinlikle gerekli, modüller, sınav sistemleri ile ilgili olabilir. Sınav

sistemi ya da soru tipleri, sınav süreci hakkında bilinçlendirme çalışmaları yapılırsa çok iyi olacağını düşünüyorum.” (M9).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak sınav süreci yaşayan kesimlere hitap eden okul yöneticilerinin ilgili sınav süreci hakkında da eğitimlere gereksinimleri olduğuna dikkat çekmektedir.

“Mali kısımlarla ilgili tüm detayların verildiği, kademelere göre gruplamaların yapıldığı eğitimler hepimize gerekiyor. Öfke/kriz yönetimi, olumsuz durumlarda nasıl davranacağımıza dair bize eğitimler verilmeli. İnsan ilişkileriyle ilgili keza. Rutine bile bindirilebilir bu.” (M10).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin yürüttüğü mali iş ve işlemlerle ilgili eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamaktadır.

“Kendi çalıştığı kademelerle ilgili yeni değişiklik ve güncellemelere adapte olmaları için mutlaka eğitimler düzenlenmeli. Mesela DYK kursları açıldığında bizler hiçbir şey bilmiyorduk. Teknolojik gelişmelerle ilgili de ihtiyaç duyuyoruz. Yoksa öğrencilerle iletişim de sağlayamayabiliyoruz. Çağımız bilgi teknoloji çağı çünkü. Yönetmelik değişiklikleri ile ilgili de bizi ilgilendiren güncellemelerle ilgili eğitimler verilmeli.” (M11).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin kendi kademelerinde ortaya çıkan yeni uygulama ve değişikliklerle ilgili mutlaka eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu değişikliklerle ilgili eğitimlerin düzenlenmemesinin okul yöneticilerinin birbirleri ile akran dayanışması içinde sorunların çözümünü bulma yoluna gitmelerine sebep olduğuna dikkat çekmektedir.

“İnsan ilişkileri, stres yönetimi, liderlik vasıflarına katkı sunacak eğitimler faydalı olacaktır.” (MY12).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını geliştirmelerine katkı sunacak eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade ettiği görülmektedir.

“21. yüzyılda kesinlikle dijital okuryazarlık öz yeterliği Web 2.0, Web 3.0 eğitimlerini almaları ve işlemleri artık dijital ortamda yönetebilmeyi öğrenmeleri gerekiyor. Dijital ortamda yapılabilecek tüm işlemlerin hâlâ

manuel ve kâğıt kullanılarak yapılmasını yanlış buluyorum. Yine yöneticilerin kendilerini güncellemeleri gerektiğini düşündüğümünden “öğrenmeyi öğrenme” “Analitik düşünme becerileri” gibi eğitimleri almaları gerektiğini düşünüyorum. Yönetici olarak insan kaynakları yönetiminin önemli olduğunu ve bu nedenle okul yöneticilerine öğretmen, veli, Okul Aile Birliği ile işbirliğini güçlendirici “iletişim” eğitimlerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (MY13).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak öğrenmeyi öğrenme, analitik düşünme gibi bilişsel becerilerle ilgili eğitimlere de ihtiyaç duyduklarına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Yönetim becerileri ile ilgili çok ihtiyacımız var. İnsan ilişkileri keza... O da çok gerekli. Modüller de sürekli güncelleniyor bunlarla ilgili çok gerekiyor. Mutlu bir okul olması için tüm çalışanları ile mutlu olması önemli. Bunun için insan ilişkileri ile ilgili eğitimlere gereken önem verilmeli.” (MY14).

“Kişiyeye göre değişir. Kişinin ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi daha doğru olur. Ama her idarecinin alması gereken insan ilişkileri ve liderlik eğitimlerini söylemeliyim.” (M15).

“İletişim, yönetsel bilgi ve beceri, bilgisayara ve teknolojik gelişmelere hâkim olma ve yönetim alanında eğitimlere ihtiyacımız var.” (MY16).

“Liderlik, temsil, yeterli iletişim becerileri, çağın gerektirdikleri teknoloji ve yabancı dil gibi...” (M17).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak temsil becerileri ile ilgili eğitimler yanında yabancı dil eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ifade ettiği görülmektedir.

“Okul yöneticilerinin yüz yüze, okul ortamı dışında, benzer kurumların yöneticileri ile bir araya gelebildiği eğitimlere ihtiyacı vardır. Bu eğitimlerde kitle yönetimi, motivasyon, proje üretimi ve yönetiminin yanında görev yapılan kurumların niteliklerine göre ihtiyaç duyulan alanlarda ve konularda, uzman kişilerce eğitimler verilmelidir.” (M18).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin kitle ve proje yönetimi gibi yönetsel beceri eğitimleri yanında motivasyon gibi psikolojik alanda da eğitimlere ihtiyaçlarının olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Eğitim bir süreçtir ve toplumun ihtiyaçları ile birlikte güncellenmektedir. Bu doğrultuda idareciler de kendilerini geliştirmelidir. Mesela son dönemlerde mali konularda yaptığımız işlerde güncellemeler yapılıyor. Buradaki yeniliklerden haberdar olmak ve işlerimizi yürütebilmek için mali konularda desteğe ihtiyacımız var. Motivasyonlarını artıracak ve onları fiziken bir araya getirecek etkinlikler yani yüz yüze etkinlikler olursa çok etkili olur.” (M19).

“Teknoloji kullanımı, güncel eğitim öğretim yaklaşımları, insan ilişkileri, güncellenen yönetmelik ve kanunlar... Verilen eğitimlerden sonra da bu konularda sınavlar yapılabilir belli aralıklarla.” (MY20).

Bu katılımcının diğer katılımcılardan farklı olarak güncel eğitim ve öğretim yaklaşımları ile ilgili bilişsel becerilere ihtiyaç duyulduğunu ifade ettiği görülmektedir. Düzenlenen eğitimlerin ardından değerlendirmelerinin de yapılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

“İnsan ilişkileri (Veli ile nasıl konuşulur, öğretmenle nasıl iletişim kurulur...) Kanun bilmeli (ihale kanunu, adli kanunlar gibi...) Sendikal faaliyetler, yetkileri ve sorumlulukları ile ilgili, modüllerle ilgili (MEBBİS, DYS, KBS gibi...) Üniversite ve milli eğitim arasındaki işbirliği sağlanarak eğitimler düzenlenebilir. Protokol kuralları, özellikle ast-üst ilişkileri gibi eğitimler de verilebilir.” (M21).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin sendikal eğitimler yanında kendi yetki ve sorumluluklarının neler olduğu hakkında da eğitimlere ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında protokol kuralları ve ast-üst arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği hakkında da desteğe ihtiyaçları bulunduğunu belirtmektedir.

“Veli iletişimi, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırma yöntemleri (Öğretmenlerle muhatap oluyoruz biz ve onları harekete geçirmek zorundayız çoğu zaman), ast-üst ilişkileri, mesai saatleri dışında yapılacak etkinliklerin

isteğe bağılı olması, etkinlik sonunda yapılan sınavların cevaplarını verilmemesi” (MY22).

“Teknik yeterlikler, okul çevre ilişkileri, kişisel gelişim, psikoloji alanlarında eğitimlere ihtiyaçları vardır.” (M23).

“Kendisini geliştirmesine yarar sağlayacak konularda eğitimlere ihtiyacı var. İnsan ilişkileri, ast üst ilişkileri, yenilenen uygulamaların kullanımı vb.” (MY24).

“Liderlik, kurum kültürü oluşturma, yaratıcı düşünme becerileri gibi eğitimlere ihtiyacımız var bence.” (MY25).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak yaratıcı düşünme becerileri gibi bilişsel beceri eğitimleri ve kurum kültürü oluşturma gibi yönetsel becerileri ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

“İş sağlığı ve güvenliği, muhakkiklik ve soruşturma eğitimlerine ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum.” (M26).

Bu katılımcı okul yöneticilerine ekstra görev olarak verilen muhakkiklikle ilgili bilgilerinin sınırlı olmasından dolayı konuyla ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bunun yanında çok büyük sorumluluk alanı olan iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine de ihtiyaçlarının olduğunu belirtmektedir.

“Kişisel gelişim, yönetme kabiliyeti, insan ilişkileri” (MY27).

“Sosyal ilişkilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Liderlik yapabilme becerisinin geliştirilmesine bunlarla birlikte yazılı kuralları yorumlayabilme becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç duyduklarını düşünmekteyim.” (MY28).

“Okul yöneticilerinin pek çoğu yanında memur ya da müdür yardımcısı olmadan çalışıyor. Ya da onlar olsa bile onların yaptıkları işleri bile kontrol etmekle görevli olan okul müdürlerinin DYS, TEFBİS, KBS, MYS gibi işleri hakkıyla yapabilmek ya da kontrol edebilmek için bu konularda eğitimlere ihtiyacı vardır. Teknolojik alanda ve iletişim alanında verilecek eğitimler de gayet işe yarar olacaktır.” (M29).

“Okul yöneticilerinin insani ilişkiler ve iletişim becerileri ile ilgili, stres yönetimi, okulun resmi işlerinin yürütüldüğü elektronik ortamlarda bu iş ve işlemleri yapabilmek için teknolojik eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu söyleyebiliriz bence.” (M30).

“Lider yöneticilik etkinlikleri, kurum kültürü ve aidiyet eğitimleri ve aynı zamanda teknolojik eğitimlere de oldukça ihtiyaç duyulmaktadır.” (MY31).

“İdareciler olarak pek çok işimizi internet üzerinden hazırlanmış siteler aracılığıyla yürütüyoruz. Bu anlamda sanırım en çok bu internetteki modüllerin kullanımı hakkında bilgilendirme eğitimlerine ihtiyacımız oluyor. Bu ara muhasebe ile ilgili yürütülen işlemlerle ilgili de değişimler oldu. Bununla ilgili de açıkçası desteğe ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum ben. Bunların yanında okul yöneticilerinin hemen hepsinin topluluğa karşı konuşabilme becerisi kazanması için eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Tabii bize bağlı çalıştığımız personellerin yönetimi becerisi konusunda da eğitimler yerinde olacaktır.” (M32).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak okul yöneticilerinin hitabet becerisi eğitimlerine ihtiyaçlarının bulunduğunu ifade etmektedir.

“İş yükümüz yeterince ağır değilmiş gibi son yıllarda soruşturma işlerini de bize yüklemeye başladılar ve bu alan açıkçası bizim uzmanlık alanımız değil. Bu anlamda muhakkiklik ve soruşturma eğitimlerine ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum ben. Genel anlamda yönetim becerisine ve en önemlisi de meslektaşlarımızla birlikte deneyimlerimizi paylaşabileceğimiz ortamlara ihtiyacımız var.” (M33).

Görüldüğü gibi okul yöneticileri en çok insan ilişkileri ile ilgili iletişim becerileri eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Bunun yanında tecrübe paylaşımı, ast-üst ilişkileri, hitabet becerileri ve protokol kurallarını kapsayan sosyolojik eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin işlerini yürütmek için kullandıkları modüllerin kullanımları ile ilgili eğitimler ve teknolojik cihazların kullanımını kapsayan dijital okur-yazarlık eğitimlerine de ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Beşeri ilişkiler dolayısıyla öfke kontrolü, stres yönetimi ve motivasyon gibi psikolojik eğitimlere de okul yöneticilerinin ihtiyaçları bulunmaktadır.

Bunun yanında yaptıkları yönetim işi dolayısıyla liderlik becerileri, personel yönetimi, eğitim yönetimi, yönetim becerisi, kitle yönetimi, proje yönetimi, sendikal işler, iş sağlığı güvenliği ve mevzuat ile ilgili yönetim becerileri eğitimleri de okul yöneticilerinin ihtiyaç duydukları konulardandır. Okul yöneticilerinin kendi kademelerini ilgilendiren eğitimlere, sınav sürecine ilişkin eğitimlere ve bilişsel beceri eğitimlerine ihtiyaçlarının olduğunu beyan etmektedirler.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Mesleki gelişim etkinliklerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine etkileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş olup okul yöneticilerinin katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin yönetim süreçleri bağlamında yönetim becerilerine ne tür katkılarının olabileceği hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Okul Yöneticilerine Yönelik Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Yönetim Becerilerine Etkisi

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Katkı Düzeyi	Olumlu	Eğitimin İçeriği	5(M1,M2,M15,M21,M30) 7(MY3,MY7, MY8,MY13,MY14,MY25,M Y31)
		Uygulama Odaklı	3(M2,M6,M10) 3(MY7,MY12,MY27)
		Tecrübe Paylaşımı	2(M4,M11) 2(MY7,MY12)
		Sunuş Biçimi	2(M11,M26) 1(MY7)
		İhtiyaç Odaklı	2(M6,M29)
		Etkisiz	5(M9,M10,M11,M18,M26) 4(MY5,MY12,MY13,MY28)
	Karar verme	Teoriyi Pratiğe Aktarma	4(M17,M26,M30,M33) 1(MY14)
		Problem Çözme	2(M17,M32) 3(MY22,MY24,MY31)
	Planlama	İleri Görüşlülük	1(MY20)
		Hesap Verebilirlik	1(MY22)
Yönetim Süreçleri	Örgütlenme	Personel Yönetim Becerisi	2(M9,M32) 1(MY20)
		İletişim	2(M17,M23) 4(MY3,MY16,MY24,MY25)
	Eşgüdümleme	Okul İklimi	2(M23,M30)
		Adil Davranma	1(MY20)
		Personel İşbirliği	1(MY25)

Mesleki Gelişimin Etkisi	Psikolojik etkiler	Özgüven	2(M19,M32)
			1(MY24)
		Tecrübe	1(M30,M33)
			1(MY24)
		İsteklilik	1(MY16)
		Vizyon	1(M19)
		Psikoloji	1(MY20)
		Empati	1(MY20)
		Değişime Açıklık	1(MY27)
Bilgi yetersizliği		Yönetim süreçleriyle ilgili bilgisi olmama	5(M1,M2,M6,M21,M29) 4(MY3,MY7,MY8,MY16)

Tablo 13 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim süreçleri bağlamında yönetim becerilerine katkılarının neler olduğu hakkındaki görüşlerinin katkı düzeyi, yönetim süreçleri, mesleki gelişimin etkisi ve bilgi yetersizliği olmak üzere 4 tema altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların en fazla katkı düzeyi hakkında (f=36) görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu temalardan düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği (f=12), uygulamaya fırsat tanınması (f=6), deneyim paylaşımına fırsat yaratması (f=4), sunuluş şekli (f=3), ihtiyaçları baz alması (f=2) ile ilgili görüşlerin olumlu alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin yönetim becerilerine herhangi bir katkısının bulunmadığını bildiren (f=9) görüş ise katkı düzeyi temasının etkisiz alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim becerilerine etkileri hakkındaki görüşlerinden oluşan temalardan biri de yönetim süreçleri temasıdır. Katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğrendikleri kuramsal bilgileri sahada uygulama fırsatı sağladığı ile ilgili görüş beyan eden katılımcılar (f=5) ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerisine katkı sunduğunu ifade eden (f=5) görüşler yönetim süreçleri temasının karar verme alt temasını oluşturmaktadır. Öngörülerinde tutarlılık sağlamalarına olumlu katkısı olduğunu beyan eden (f=1) görüşler ile hesap verebilirlik düzeyine olumlu katkısından bahseden (f=1) görüşler yönetim süreçleri temasının planlama alt temasını oluşturmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin yöneticilerin altında çalışan personelin yönetimini sağlama becerisine olumlu katkısı olduğunu ifade eden (f=3) görüşler örgütlenme alt temasını oluştururken; iletişim

becerilerine katkı sunduğunu ifade eden (f=6) görüşler iletişim alt temasını oluşturmaktadır. Bu faaliyetlerin okul iklimine olumlu bir hava kazandırmada etkili olduğunu ifade eden (f=2) görüşler ile adalet duygusuna olumlu katkı sunarak davranışlarını etkilediğini beyan eden (f=1) görüşler ve tüm çalışan personeliyle işbirliği yapabilme becerisine katkı sunduğunu ifade eden görüşler (f=1) yönetim süreçleri temasının eşgüdümleme alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim becerilerine etkileri hakkındaki görüşlerinden oluşan temalardan bir diğeri ise mesleki gelişimin etkisi temasıdır. Katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinde edindiği bilgiler sayesinde özgüvenlerinin geliştiğini beyan eden (f=3) görüşler ile tecrübe kazanmalarına fırsat yarattığını ifade eden görüşler (f=2), aldıkları eğitimler sayesinde empati duygularının olumlu değişiminden bahseden (f=1) görüşler, katıldıkları eğitimlerin yöneticilerin yenilenmeye açık hale gelmelerine katkı sunduğunu belirten (f=1) görüşler, yöneticilerin vizyonuna olumlu etkisinden bahseden (f=1) görüşler, gönüllü katıldığı etkinliklerin yönetim becerisini olumlu etkilediğini ifade eden (f=1) görüşler ve psikolojisine olumlu etkisini ifade eden (f=1) görüşler birlikte mesleki gelişimin etkisi temasının psikolojik etkiler alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmının ise (f=9) yönetim süreçlerini bilmediklerini ifade ettikleri, bu görüşlerin de bilgi yetersizliği temasını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Açıkçası yönetim süreçlerinin neler olduğunu bildiğimi söyleyemem. Ancak yönetim becerilerimizin gelişimine mutlaka olumlu katkısı olacaktır. Liderlik, iletişim, empati, kişisel gelişim gibi konularda düzenlenecek eğitimlerle yönetim becerileri olumlu yönde gelişecektir.” (M1).

Katılımcının mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriklerinin okul yöneticilerinin liderlik, iletişim kurma, empati gibi becerilerini geliştirmelerine destek olduğunu vurguladığı görülmektedir. Aynı zamanda katılımcı yönetim süreçlerinin ne olduğu hakkında bilgisinin bulunmadığını ifade etmektedir.

“Yönetim süreçlerini say desen bana şimdi bir çırpıda sayamam açıkçası. Ancak katıldığımız her mesleki gelişim programı yöneticilerde hedeflenen belli konularda değişim gelişim sağlamalı. Programlarda işlenen konular günlük hayatta mutlaka uygulanmalı. Günlük hayatta işine yarayacak bilgilere kişiler daha iyi odaklanabilir.” (M2).

Bu katılımcının yönetim süreçlerini hatırlayamadığına dair ifadeleri dikkat çekmektedir.

“Yönetim becerileri ile ilgili içeriklerden oluşan etkinlikler düzenlenmeli öncelikle. Bu etkinliklere katılan yöneticilerin de velilerle olsun, öğretmenlerle olsun iletişim şekline olumlu yansiyacaktır.” (MY3).

Bu katılımcının katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim süreçlerinden iletişim becerilerine katkısına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Diğer yöneticilerle bir araya gelme ve tecrübelerini edinme bana çok şey kattı. Eğitimi anlasam bile onların soruları ile içeriği içselleştirme fırsatları yakaladım. Bence her etkinlikte tecrübeli bir yöneticinin örnek olayı incelenmeli. Yönetim becerilerimin çoğunu bu mesleki gelişim etkinlikleri ile öğrendim diyebilirim.” (M4).

Bu katılımcının; kursiyerlerin birbirleriyle etkileşim içinde oldukları, tecrübelerini paylaşmalarına fırsat yaratan faaliyetlerin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine olumlu katkısının olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

“Mevcut faaliyetlerin yönetim becerilerini geliştirme amacı taşıdığını düşünmüyorum. Yöneticiliğe liyakat sistemiyle atama yapılmadığı için mesleki gelişim etkinlikleri de yönetim becerilerine çok fazla katkı sağlamamaktadır. Çünkü mevcut yöneticilerin büyük çoğunluğunun arkalarında bulunan güç dolayısıyla kendilerini geliştirme ihtiyacı bile duymadığını söylemek yanlış olmaz. Aslında mevcut idarecilerin yönetim becerilerini geliştirecek faaliyetlere de ihtiyacı bulunmaktadır.” (MY5).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin yönetim becerilerine destek olacak mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaçları olduğu halde mevcut durumda düzenlenen etkinliklerin amacına ulaşmadığına vurgu yapmaktadır.

Atamaların siyasetin gölgesinde ve liyakatsiz biçimde yapılmasının okul yöneticilerinin yönetim becerilerini geliştirmeye gerek bile duymamalarına neden olduğuna dikkat çekmektedir.

“Mesleki gelişim etkinliklerinin teorik bağlamda sınırlı kalması yönetsel süreçlerde herhangi bir pratik fayda sağlamayacaktır. Bu etkinlikler bir ihtiyaçtan kaynaklanıyor ise ve bir problemi çözüyorsa teorik bağlamdan eğitim kurumlarındaki pratik alana geçiş sağlanmış olacaktır. Bence teori pratik uzlaştırılması eğitim kurumlarındaki yönetsel süreçlerin kilit taşı niteliğindedir. Süreçlerin tamamını sayamayacak olsam da planlama, karar verme ya da eşgüdümleme gibi süreçlerde teori ile pratik örtüştürülmelidir. Teoriye yapılan aşırı vurgu gerçek hayatta hiçbir anlam taşımaz. Salt pratikle temellendirilen ve teorik hiçbir alt planı olmayan eğitimdeki yönetsel süreçlerin herhangi bir değer taşımayacağını düşünüyorum.” (M6).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriklerinden çok öğretim yöntem ve teknikleri sayesinde etki oranının artacağına vurgu yapmaktadır. Uygulamalı eğitimler olmadığı sürece düz anlatım yoluyla sadece teorinin aktarılmasının eğitimlerin amacına ulaşmasına etki etmeyeceğine dikkat çekmektedir.

“Yönetim süreçleri neydi inan hiç hatırlamıyorum. Ama doğru etkinlik içerikleri doğru yollarla sunulduğu sürece yöneticilik becerilerine destek olabileceğini düşünüyorum. Uygulamalı ve meslektaşların birbirleriyle aynı anda buluşup paylaşımında bulunabildiği örnek olaylar üzerinden çözüm yolları üretilen etkinlikler yönetim becerilerine çok destek olurdu.” (MY7).

“Yönetim süreçlerini şu an hatırlayamadım açıkçası. Ama yöneticilerin görevleri doğrultusunda alınan eğitimlerin personel yönetimi, ikna kabiliyeti, öğretimsel liderlik gibi konularda idarecilere yardımcı olabileceğini düşünüyorum.” (MY8).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin personel yönetim becerileri, öğretimsel liderlik yeterlikleri ve ikna yetenekleri gibi yönetsel becerilerine olumlu katkılar sunacağına vurgu yapmaktadır.

“Ne kadar çok alana hâkimse altında çalışan ya da tüm etkilediği kişilerin üzerindeki etkisi de o kadar fazla oluyor. Mevcut durumda yönetim becerilerine katkı sunacak düzeyde olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca burada şunu da söylemeliyim. Yalnızca idarecilere yönelik bir platform olmalı.” (M9).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin ne kadar donanımlı olurlarsa o kadar etkili lider olabildiklerine vurgu yaparken mevcut mesleki gelişim faaliyetlerinin bu yeterlik ve donanımı yöneticilere sağlamaktan uzak olduğuna da dikkat çekmektedir. Öğretmenler ve yöneticilerin birlikte kullandıkları bir platform üzerinden mesleki gelişim çalışmalarını yürütmektense okul yöneticilerine özel bir hazırlanmış bir platform üzerinden faaliyetleri yürütmenin daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.

“Teoriden ayrı olarak uygulama odaklı olması daha etkili olmasını sağladı. İlimizde düzenlenen eğitimlerin ben yönetim becerime katkı sağladığını düşünmüyorum açıkçası. Ya da bugüne kadar katıldığım herhangi bir idari seminerin.” (M10).

Bu katılımcı mesleki gelişim çalışmalarının uygulamaya fırsat yaratmadığı müddetçe etkili olamayacağına vurgu yaparken mevcut faaliyetlerin de okul yöneticilerinin yönetim becerilerine katkı sunduğunu düşünmediğini ifade etmektedir.

“Katıldığım eğitimlerin hiçbir katkısı olmadı. Yalnız bir tanesinde tecrübe aktarımı çok iyi oldu. Usta çırak ilişkisi gibi. Onun dışında düzenlenen eğitimlerde salt bilgi aktarımının yönetim becerisine bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (M11).

Bu katılımcının mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine olumlu bir katkı sunabilmesi için deneyimlerin paylaşılmasına imkân yaratan ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Farklı ortamlardan gelen katılımcıların birbirlerine etkileşimi, örnek uygulamalar faydalı olabilir. Ayrıca alınan eğitimlerin eğitim öğretim ortamında alınması yöneticilik becerilerine katkı sağlayabilir. Şu an

uygulanan yöntemlerin yöneticilik becerilerine katkısından söz etmek pek mümkün değildir.” (MY12).

Bu katılımcının da diğer birkaç katılımcı gibi ancak tecrübe paylaşımına olanak sunan etkileşimli ortamlarda uygulamalı eğitimlerin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine katkısı olabileceğine dikkat çekmektedir. Aynı zamanda mevcut uygulamaların bunu sağlamaktan uzak olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Bunu bir örnekle anlatmak isterim; iletişim becerileri eğitimi almış bir yönetici öğretmen veli iletişimde daha profesyonelce yaklaşacağı için yönetim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca yöneticilerin tamamı lider özelliği taşıyorlar maalesef. Bu nedenle temel liderlik özelliklerine sahip olabilmeleri adına liderlik eğitimi almalarının faydalı olabileceğini düşünüyorum. Fakat hâlihazırda düzenlenen faaliyetlerin yönetim becerilerine bir katkısı olmadığı aşikâr.” (MY13).

Bu katılımcının hakkıyla düzenlenmiş mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin mesleki gelişimine muhakkak bir katkı sağlayacağına vurgu yaparken mevcut uygulamalarda herhangi bir katkısının bulunmadığına dikkat çekmektedir.

“Eğer eğitim içerikleri yönetim becerilerini ilgilendiren konulardan oluşuyorsa ve aldığı eğitimi okul içinde adaletli biçimde uygularsa okulun gelişimi için de bireysel olarak da çok etkili olacağını düşünüyorum.” (MY14).

“Yönetim süreci boyunca yaşanan sorunlarla ilgili etkinlikler düzenlenirse çok etkili olacağını düşünüyorum. LGS süreçleri ile ilgili düzenlenen etkinliklerin idarecilere katkısı çok büyük mesela.” (M15).

“Yönetim süreçlerinin neler olduğunu şu an net olarak hatırlayamadım. Fakat alınan eğitimlerin yönetim becerimize etkisinin bireysel istek düzeyimizle doğru orantılı olduğunu düşünüyorum, görecelidir yani. Almak istemeyen ne kadar kursa katılsa da bu kurslar kişiye fayda sağlamaz. Ancak buna dikkat edilerek planlama yapılırsa olumlu katkıları

olabilir. Öğretmen, idare, veli arasındaki iletişim becerileri gelişir bence.”
(MY16).

Bu katılımcının bir faaliyetin bireye katkı sağlamasının en önemli şartı olarak kişisel istekliliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Kişilerin isteksiz katıldığı faaliyetlerden faydalanmış şekilde ayrılamayacağını ifade etmektedir. Bunun yanında İletişim becerilerine de katkı sağlayabileceğini belirtmektedir.

“Aldığı eğitimlerle edindiği iletişim becerilerini kullanarak okuldaki gelişen iletişim sorunlarını çözebilecektir. Eğitimler sayesinde edindiği liyakat yeterlikleri sayesinde sahip olması gereken yeterlikler anlamında bu becerilerini doğru alanlarda kullanarak doğru hamleler yaparak sorunların çözümünde ustalıkla bu edindiği becerileri kullanacaktır.” (M17).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin katıldığı eğitimleri sahada uygulayabilir olma düzeyine vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca etkinliklerin iletişim ve sorun çözme becerilerine olumlu katkısına da dikkat çekmektedir.

“Okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin yönetim süreçlerine mutlaka faydaları vardır ancak eğitimlerin plansız olması, birbirini takip eden ve birbirini tamamlayan etkinlikler olmaması, net bir amaca yönelik olmaması gibi sebeplerle bu eğitimlerden görülen fayda “bir gram bal yemek için bir kilogram keçiboynuzu çiğnemeye” benzemektedir.” (M18).

“Vizyon sahibi olmasına katkı sağlayabilir. Farklı çalışmalar ve yeniliklerden haberdar olmasına destek olup motivasyonunu artırması yönüyle etkili olabilir. Yönetim süreçleri bağlamında da bu şekilde katkısı olabilir.” (M19).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim becerilerine yönetim süreçleri bağlamında katkısı olmasa bile psikolojik olarak vizyonunu ve özgüvenini geliştirmesine fırsat tanınması bakımından olumlu etkileri olacağına vurgu yapmaktadır.

“Mesleki gelişim ile ilgili eğitim aldıklarında yaşanan olaylara karşı öngörülerini artabiliyor. Daha uzun vadeli planlamalar yapılabiliyor. Net ve somut adımlar atmasına fayda sağlayabiliyor. Öğretmenler odasındaki adalet artıyor. Empati becerisi gelişiyor idarecilerin. Sorunların genel çerçevede yer bulduğunu görünce rahatlıyor idareci, sadece kendisinin yaşamadığını herkesin böyle sorunları olduğunu gördükçe sıkıntıları hafifliyor.” (MY20).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin öngörü yeteneklerine ve adil uygulamalar yapmalarına olumlu katkı yaptığına vurgu yapmaktadır. Bu faaliyetler sayesinde yöneticilerin empati becerilerinin de geliştiğine dikkat çekmektedir.

“Bu eğitimin içeriği ile de alakalıdır. Kanun nizam bilmek adına önemli. Müfettişlerin de okul yönetimi anlamında destek olması önemli, hangi eksikliklerimiz var, hangi evraklar doldurulmalı gibi. Yönetim süreçlerinin ne olduğunu tam olarak bilmiyorum ama okul idarecilerinin yönetim becerilerindeki eksikliklerin belirlenerek düzenlenecek faaliyetlerin etkinliklerin bu doğrultuda planlanması en önemli nokta bence burada.” (M21).

Bu katılımcının yönetim süreçlerini bilmediğini ve fakat düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetlerinin yöneticilerin yönetim becerilerindeki eksikliklerinin belirlenerek planlanmasıyla daha etkili sonuçları olacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Okuldaki sorunların gözle görülür biçimde azalacağını olumlu yönde katkısı olacağını düşünüyorum. Aldığı eğitimler sayesinde daha yetkin olacağı için yapacağı işlerde daha şeffaf olur hesap verebilirliğini etkiler. Bilerek yaptığı tüm işlerde insanlar daha özgüvenli ve daha hesap verebilir olur.” (MY22).

Bu katılımcı katıldığı mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde yöneticilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini ve yönetim süreçlerinden karar verme sürecine olumlu yönde etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca daha rahat hareket edebildiği için hesap

verebilirliğin olumlu etkileneceğine vurgularken bu sayede planlama sürecine de olumlu katkısı olacağına dikkat çekmektedir.

“Mesleki gelişim faaliyetlerinin yönetim becerilerini geliştirme açısından hem kendilerine olumlu hem de okula okul iklimi ve etkili örgütsel iletişim açısından katkıları olur.” (M23).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarının okul iklimini geliştirmeye ve personel arasındaki iletişimi iyileştirmeye yönelik olumlu katkılarına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Daha iyi bir donanıma sahip olur. Öğretmen, veli ve öğrencilerle etkili iletişime geçer. Problem çözme becerileri artar. Kendine olan güveni artar ve bu yaptığı her işe olumlu yansır.” (MY24).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin eksik kaldıkları yeterlikleri onlara kazandırmak suretiyle özgüvenlerine olumlu destek vereceğine ve iletişim becerilerini geliştireceğine vurgu yapmaktadır.

“Bu eğitimlerin öğretmen, veli, öğrenci ve idare iş birliği sağlama konusunda idarecilere kolaylıklar sağlayacağını düşünüyorum.” (MY25).

Bu katılımcının mesleki gelişim faaliyetlerinin okulun tüm paydaşları arasındaki işbirliğine destek olacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Ben yaparak yaşayarak öğrenmenin özellikle okul yöneticiliğinde çok geçerli olduğu kanaatindeyim dolayısıyla mesleki gelişimin yönetim bağlamında çok etkisi olduğunu düşünmüyorum.” (M26).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin işi iş başında deneyimleyerek öğrenmelerinin en doğrusu olduğuna ve dolayısıyla mesleki gelişim faaliyetlerine katılmanın okul yöneticilerine yönetsel açıdan herhangi bir katkısının olamayacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Uyumlu bir çalışma ortamı yaratmak. Okulda yenilik ve gelişime açık olmak.” (MY27).

Bu katılımcı, mesleki gelişim faaliyetlerinin okulda olumlu bir okul iklimi oluşturmaya olumlu katkılarının olacağına vurgu yapmaktadır.

“Günümüzde düzenlenen eğitimlerin sadece düzenlenmek için yapıldığını düşünmekteyim. Çünkü okul yöneticilerine verilen eğitimler genellikle göreve geldikten sonra verilmektedir. Oysaki kişinin bu görev için uygun olup olmadığı en başından belirlenmeli ardından verilecek eğitimlerle kapasitesi daha da artırılmalıdır.” (MY28).

Bu katılımcının mesleki gelişim sürecinin olumsuz yürütüldüğüne dair eleştirileri dikkat çekmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişim çalışmalarının yönetim becerilerine etki etmesi bekleniyorsa hizmet içinde değil henüz kişiler göreve başlamadan hizmet öncesinde göreve uygunlukları da kontrol edilerek eksikliklerin giderilmesine vurgu yapmaktadır.

“Yönetim süreçlerinin ne olduğunu bilmiyorum ama düzenlenecek faaliyetlerde okul müdürünün görev alanına katkı sunacak, ihtiyaç bazlı her faaliyet yönetsel becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaz mı zaten?” (M29).

Bu katılımcının yönetim süreçleri hakkında bilgisinin bulunmadığı dikkat çekerken; okul yöneticilerinin katılacakları mesleki gelişim çalışmaları hakkında fikirleri alınarak ihtiyaçları belirlenmiş olursa ve görevlerini ilgilendiren her konuda düzenlenecek eğitimler sayesinde yönetim becerilerine olumlu katkıların görüleceğine vurgu yapmaktadır.

“Okul yöneticileri doğru eğitim içeriklerinden oluşan etkinliklere katıldıkça bu durum yöneticinin tecrübe kazanmasına ve bunu okul ortamına yansıtarak okul iklimine olumlu etki etmesine sebep olacaktır.” (M30).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim çalışmaları sayesinde deneyimlerinin arttığına ve bu sayede olumlu okul iklimleri oluşturmaları konusunda bu faaliyetlerin kendilerine yardımcı olacağına vurgu yaptığı görülmektedir.

“Tecrübeyi artırıcı özellikte ve problem çözme becerilerine destek olacak faaliyetler düzenlenmesi okul yöneticilerinin yönetim becerilerine olumlu katkılar sağlayacaktır.” (MY31).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek deneyimlerinin ve sorun çözme becerilerinin artırılması hakkındaki eğitimlerin onların yönetim becerilerine olumlu katkılar sunacağına vurgu yapmaktadır.

“Yöneticiler yönetim becerilerine destek olan etkinliklere katıldıkça personel yönetimi, özgüven ve problem çözme becerilerine olumlu katkıları olacaktır.” (M32).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin yönetim becerilerini geliştirmek üzere planlanmış olan eğitimlere katıldıklarında özgüvenlerinin artacağını, personel yönetim yetenekleri ve sorun çözme becerilerinin gelişeceğini vurgulamaktadır.

“Aldığı eğitim sayesinde farklı örnekleri tabii eğer şartlar da uygunsa kendi okulunda uygulama imkânı bulabilir. Ayrıca aldığı eğitimler kendi var olan durumunu da (iyi veya eksik olan yönleri) ortaya koymasına fırsat yaratacaktır. Bu sayede kendini yönetici olarak daha bireysel olarak eleştirebilir.” (M33).

Bu katılımcının yönetim süreçleri hakkında herhangi bir fikir belirtmediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin katıldıkları faaliyetlerde edindiği teorik bilgileri uygulamaya koyabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu sayede kendi mevcut durumunu ve artı eksi yönlerini değerlendirebileceğini belirtmektedir.

Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinin neler olduğunu bilmese bile aldıkları eğitimlerin kendilerine çeşitli yönlerden olumlu katkısı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yönetim süreçlerini bilmeseler dahi yönetim görevini yürütürken ihtiyaç duydukları eğitimleri, bu etkinlikler sayesinde hangi eksikleri kapattıklarına dair fikir yürüterek soruya cevap verdikleri görülmüştür. Bu bağlamda yönetim süreçlerinin neler olduğuna değinmeden çeşitli örnekler üzerinden gelişen yönetsel becerilerini ifade ederek aslında karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme basamaklarından bahsettikleri görülmektedir. Bunun yanında katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde özgüvenlerinin ve vizyonlarının geliştiğini, tecrübelerinin arttığını, empati becerilerinin geliştiğini vb. psikolojik etkiler yaşadıklarını

belirtmektedirler. Ayrıca yönetim süreçleri bağlamında değerlendirilsin ya da değerlendirilmesin mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticilerine olumlu katkısının olduğundan bahsedenler olduğu kadar mevcut durumda hiçbir etkisinin olmadığını düşünenlerin de bulunduğu görülmektedir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri için neler yapılmalıdır? şeklinde ifade edilmiş olup okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanması gerektiği hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi Nasıl Olmalı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim	Uygulama Yöntemi	Yüz yüze	8(M4,M9,M15,M17,M18,M19,M29,M32) 6(MY5,MY7,MY22,MY24,MY25,MY27)
		Tecrübe Paylaşımı	7(M4,M10,M18,M19,M29,M32,M33) 4(MY7,MY8,MY20,MY25)
		İhtiyaç Odaklı	5(M4,M6,M10,M11,M29) 3(MY12,MY14,MY24)
		Uzman Eğitimciler Tarafından	3(M6,M9,M15) 4(MY13,MY14,MY24,MY28)
		Çalışma Takvimi Dışında	2(M9,M32) 4(MY5,MY13,MY27,MY31)
		Uygulama Odaklı	1(M6) 4(MY3,MY8,MY13,MY28)
		Cazip hale getirilmeli	2(M2,M21) 3(MY14,MY22,MY31)
		Mevcut uygulanan şekliyle	4(M1,M10,M19,M23) 1(MY12)
		Etkinliklere katılımın/Etkinlik düzeyinin denetlenmesi	3(M2,M6,M26) 2(MY22,MY28)
		Kendi Eğitim Kademesinde Çalışanlarla	2(M18,M33) 2(MY5,MY25)
	Mahalli	Çevrimiçi	1(M11) 3(MY14,MY22,MY24)
			1(M26) 2(MY7,MY16)
		Merkezi	1(M9) 1(MY7)
		Eğitimin mecburi olması	1(M21) 1(MY20)
		Modül Eğitimleri	2(MY7,MY27)
		Periyodik Olmalı	4(M11,M17,M18,M33)

Zamanlama	Hizmet Öncesinde	2(M18,M30)
		1(MY28)
	Canlı Ders Şeklinde	1(MY16)
Farklı Yöntem	Kısa Sürmeli	1M(11)
	Farklı okullarda değişimli olarak	1(MY20)
	Yenilenmeye açık olmak	1(M6)
	Akademik eğitim olarak	1(MY12)

Tablo 14 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanması gerektiği hakkındaki görüşlerin mesleki gelişim olarak tek bir tema altında; uygulama yöntemi, zamanlama ve farklı yöntem olmak üzere 3 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanması gerektiği hakkında çoğunlukla eğitimlerin uygulama yöntemi hakkında (f=83) fikir beyan ettikleri dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerinin yüz yüze gerçekleştirilmesi gerektiği hakkında fikir beyan eden (f=14) görüşler ile okul yöneticilerinin birbirleriyle deneyimlerini paylaştıkları etkinlikler yoluyla sağlanması gerektiğini ifade eden (f=11) görüşler, bu mesleki gelişim etkinliklerinin mutlaka okul yöneticilerinin ihtiyaçları doğrultusunda planlanması gerektiğini ifade eden (f=8) görüşler uygulama yöntemi alt temasında yer almaktadır. Bu eğitimlerin mutlaka alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini ifade eden görüşler (f=7), katılımcıların düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetlerinin okulların açık olduğu sürelerin dışında gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eden (f=6) görüşler, düzenlenecek etkinliklerin kuramsal bilgilerden kurtarılarak uygulamalı eğitimler haline getirilmesi gerektiğini ifade eden (f=5) görüşler, karşılığında kendilerine katkı sunacak maddi ya da manevi sonuçlarla, etkinliklere katılmak için bir motivasyona ihtiyacı olduğunu belirten (f=5) görüşler, okul yöneticilerinin mesleki gelişim etkinliklerinin bugün nasıl düzenleniyorsa aynı şekilde devam edebileceğini ifade eden (f=5) görüşler, eğitimlere katılımın da eğitimlerin verimlilik düzeyinin de değerlendirilmesi ve denetlenmesi gerektiğini ifade eden (f=5) görüşler, faaliyetlerin on-line ortamda da yürütülebileceğini ifade eden (f=4) görüşler, okul yöneticilerinin en çok kendi görev yaptığı kademedeki meslektaşlarıyla bir araya gelerek tecrübelerini birbirlerine aktardıkları sırada öğrenmelerinin gerçekleştiğini ifade eden

(f=4) görüşler, etkinliklerin yerel bazda düzenlenebileceğini ifade eden (f=3) görüşler, ulusal düzeyde yapılması gerektiğini belirten (f=2) görüşler ile düzenlenen eğitimlere katılımın zorunlu olması gerektiğini ifade eden (f=2) görüşler ve okul yöneticilerinin en çok yaptıkları işlerden olan modüllerin nasıl kullanılacağı ile ilgili de bilgilendirilmeye ihtiyaçları olduğunu ifade eden (f=2) görüşler de uygulama yöntemi alt temasında bulunmaktadır.

Düzenlenecek etkinliklerin belli periyotlarda uygulanması gerektiğini belirten (f=4) görüşler, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri ile ilgili çalışmaların mutlaka hizmet öncesi dönemden başlaması gerektiğini ifade eden (f=3) görüşler, düzenli aralıklarda, katılımcıları sıkmadan kısa süreli gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler, hatta çevrim içi ortamda fakat etkileşimli olarak canlı dersler şeklinde olmasının da uygun olabileceğini ifade eden (f=1) görüşler zamanlama alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini birbirleriyle belli aralıklarla okul değişimleri yaparak sağlayabileceğini ifade eden (f=1) katılımcı görüşleri ile okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlayacak etkinliklerin esnek bir yapıda olması gerektiğini, görülen eksiklikleri tamamlama ya da düzeltmelere fırsat sunarak gerekli revizyonun yapılmasının sağlanmasını ifade eden yenilenmeye açık (f=1) görüşler ve mesleki gelişimlerini sağlarken mutlaka üniversite desteğinin alınması gerektiğini ifade eden (f=1) görüşlerin de farklı yöntem alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinden oluşan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Hizmet içi etkinlikler yoluyla kurslar, konferanslar, toplantılar yoluyla sağlanmaya devam edilebilir bence. Başka ne yapılabilir ki bilemedim...” (M1).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının mevcut yürütüldüğü düzende yürütülmeye devam edebileceğine vurgu yapmaktadır.

“Okul yöneticileri mesleki gelişim konusunda güdülenmeli. Mesleki gelişimin önemi ve neden gerekli olduğu kendilerine anlatılarak ikna edilmeli. Genelde öğretmenlerde ve yöneticilerde de yapılacak mesleki

gelişim ve değişim ile ilgili programlara karşı çıkma, kabul etmeme duygusu var, bunu kırmak lazım öncelikle. Gelişim planları soyut ve somut olarak hazırlanmalı. Hazırlanan planlara programlara katılım sağlanmalı. Online olabilir fakat denetlenebilir olmalı. Katılımın gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmeli.” (M2).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin mesleki gelişim konusunda motive edilmeleri, kendilerinde hangi eksiklikleri gidereceği kısmı anlatılarak ikna edilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Böylelikle mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konusundaki ayak diremenin önüne geçilmesinin önemini dile getirmektedir. Aynı zamanda düzenlenen faaliyetlerin denetlenmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir.

“Uygulama süreçlerinin düzenlenen eğitimlerde eksik kaldığını düşünüyorum ben. Aldığımız eğitimler genelde hep teorik düzeyde kalıyor. Onları günlük hayata entegre konusunda asıl desteğe ihtiyacımız var. Kısacası uygulama ve dâhil olma süreçleri daha fazla yer kaplamalı diyebilirim.”(MY3).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin mutlak surette uygulamayalı eğitimlere olanak tanıyarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

“Konuları ve ihtiyaçları kendileri belirlemeli, sık sık diğer yöneticilerle bir araya gelmeleri ve görüşmeleri sağlanmalı, tecrübe paylaşımında bulunabilecekleri toplantılar gerçekleştirilmeli. İyi uygulamalar cömertçe paylaşılmalı.” (M4).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik hazırlanacak mesleki gelişim programları hazırlanırken okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını belirleme aşamasında kesinlikle kendilerine söz hakkı verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Okul yöneticilerinin neye ihtiyacı olduğuna dair kendilerinden bilgi alınarak planlamaların yapılması gerektiğine ve yöneticilerin birbirleriyle deneyimlerini paylaşabilecekleri fiziksel ortamların oluşturulması gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Okul yöneticilerinin okulların açık olmadığı ara tatil ya da yaz tatili döneminde ve öncelikle yüz yüze eğitimler olması sağlanmalıdır. Kendi eğitim kademesindeki yöneticilerle birlikte eğitim kademesini ihtiyaçları doğrultusunda il bazında ya da bölgesel kurs, seminer, panel şeklinde mesleki dayanışmayı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.” (MY5).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek faaliyetlerin eğitim öğretimin devam ettiği sürecin dışında tatil dönemlerinde düzenlenmesini ve mutlaka fiziken bir araya gelinecek ortamların yaratılması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda okul yöneticilerinin kendi çalıştığı eğitim kademesinde görev yapan yöneticilerle bir araya gelmesinin önemine de dikkat çekmektedir.

“Okul yöneticilerinin ihtiyaç ya da sorunları uygulanacak bir anketle belirlenmeli, öne çıkan konular üzerinde yoğunlaşılmalı, konunun uzmanları tarafından teorik arka plan ve alandaki pratik gerçeklik değerlendirilmeli, öneriler sunulmalıdır. Eğitimlerin verimlilik düzeyleri ölçülmeli gerekli revizyon sağlanmalıdır.” (M6).

Bu katılımcının mesleki gelişim çalışmalarında mutlaka alanında uzman eğitimcilerden destek alınması gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

“Yüz yüze eğitimlerin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Meslektaş gruplarıyla etkileşim içinde herkesin deneyimini paylaştığı, örnekler vererek daha iyi çıkarımlar yapabiliyor insan. Merkezi olmasına gerek yok ille de. Mahalli de olabilir. Türkiye’nin 4 tarafından herkes o iş için orda toplandığında mahalli seminerlerdeki tanışıklık dolayısıyla hadi hemen bitsin gidelim anlayışından uzak oluşu da gayet cazip. Bunun önüne geçilirse mahalli faaliyetler de çok yararlı ve ulaşılabilir olması bakımından kıymetli olacaktır. DYS, KBS, TEFBİS gibi modüllerle ilgili eğitimler işlemlerimizi yürütebilmemiz için bize büyük kolaylık sağlayacaktır.” (MY7).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinde yüz yüze ortamların faaliyetin verimliliği için daha olumlu olduğuna vurgu yapmaktadır. Okul yöneticilerinin bir arada toplanabildiği, tecrübelerini birbirine aktarabildiği ortamların daha verimli faaliyetler olduğuna dikkat çekmektedir. İnternet ortamındaki modüller üzerinden yürüttükleri iş ve işlemler ile ilgili de

eğitimlerin kendilerine kolaylık sağlayacağını ifade etmektedir. Faaliyetlerin merkezi ya da mahalli olmasının önemi olmadığını etkili yürütüldüğü sürece ikisinin de farklı olumlu yönleri olduğuna dikkat çekmektedir.

“Yıllarca yöneticilik yapmış değerli meslektaşlarımızla görüşme, onların tecrübelerinden yararlanma ve uygulamalı gerçek olaylar üzerinden çözüm önerileri getirme şeklinde olursa günümüzde uygulanan faaliyetlerden daha etkili olur.” (MY8).

Bu katılımcı; faaliyetlerin, tecrübeli okul yöneticilerinin deneyimlerini aktardıkları ve uygulama yapmaya imkân sunan ortamlarda düzenlenmesinin faaliyetten daha yüksek verimin alınmasına neden olacağını vurgulamaktadır.

“Yüz yüze olmalıdır mutlaka. Ara tatiller ya da yaz tatilinde düzenlenecek çok kalabalık olmayan ortamlarda düzenlenmelidir. Alanında uzman eğitimciler tarafından düzenlenirse daha ilgi çekici olur. Mümkünse bakanlık tarafından düzenlenip bireysel mesleki gelişim çalışmalarına maddi giderden insanlar kurtarılmalı.” (M9).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerine katılımcı sayılarının azaltılmasının eğitimin etki oranını artıracığına ve faaliyetlerin bakanlık bünyesinde daha kapsamlı şekilde düzenlenirse yöneticilerin bireysel olarak faaliyet aramaktan kurtularak maddi açıdan da rahatlayacağına dikkat çekmektedir.

“Çalıştaylarla meslektaşların bir araya gelmesi sağlanmalıdır. Saha çalışmaları yapmalıyız. İnsanların tecrübelerinden yararlanmak çok önemli mesleki gelişimde.” (M10).

“Her hafta düzenli bir saat on-line olarak toplayabilirler bizi. İş ortamında işimizi de aksatmaz böylece. Eğitimler de ihtiyaçlara göre planlanmalı. Bu eğitimlere on-line olarak katılabileceğimiz için de zaman da kısa olunca kimseyi sıkmaz hem.” (M11).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin periyodik biçimde ve dolayısıyla kısa süreli düzenlenmesinin eğitimleri sıkıcı olmaktan kurtarabileceğine dikkat çekmektedir.

“Hizmet içi eğitimler yoluyla hali hazırda uygulanan ancak ihtiyaç analiz anketleri ile planlamalar yapılarak eğitimler sunulabilir. Yöneticilik kriterlerinde yüksek lisans vb. eklenebilir, ama gerçekten uygulanması kaydıyla.” (MY12).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde mevcut uygulamaların devam edebileceğine fakat hangi ihtiyaçlarının bulunduğu konusunda okul yöneticilerinin fikirlerinin alınması gerektiğine vurgu yaparken yönetici seçilmesi sürecinde lisansüstü eğitimlerin şartlara eklenmesi gerektiğine de dikkat çekmektedir.

“Uygulamalı olarak gerçekleştirilmeli. Eğitim öğretime ara verilen dönemlerde (sömestr, yaz tatili, ara tatiller gibi) alan uzmanlarından eğitimler verilmelidir. Cümlemin başında da söylediğim gibi eğitimlerin içerik olarak uygulamalı olması gerektiğini düşünüyorum.” (MY13).

“Bence tüm eğitimler önce modüllerde belirlenmiş olmalı ve idareciler kendileri seçerek katılmalı. Bazıları on-line olmalı. Özellikle çevrimiçi eğitimlerde en yetkili kişiler vermeli eğitimleri. Bir kişinin eğitici eğitimi alıp gelip bize anlatmasını da doğru bulmuyorum. Kendimiz alabiliriz o eğitimi. Hızlandırır bizi; ve isteklilik çok önemli. Gönülsüz yapılan işlerden hayır gelmez.” (MY14).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak bir platform üzerinde yüklü farklı konularda pek çok eğitimin olduğu ve okul yöneticilerinin de oradan ihtiyacı olan konuyla ilgili eğitim içeriklerine katılabileceği bir yöntem önerirken mesleki gelişimde asıl önemli olan şeyin okul yöneticilerinin faaliyetlere katılımında istekli olmaları olduğuna dikkat çekmektedir.

“Yüz yüze eğitimlerle mesafe kat edilir. Ancak burada da eğitimcinin donanımlı olması, konuya hâkim olup akıcı bir dinle aktarabilmesi, katılımcıları konunun içinde tutabilmesi çok önemli.” (M15).

“Her ilde mesleki gelişimize katkı sağlayacak türde eğitimler verilmeli. Verilemiyorsa on-line canlı ders olarak yapılmalı. Uzaktan video

izlemenin mesleki gelişme herhangi bir katkısının olduğunu düşünmüyorum ve ne yazık ki günümüzde mevcut durum bu.” (MY16).

Bu katılımcı mesleki gelişimin video izleyerek sağlanamayacağına vurgu yaparken Uzaktan düzenlenecek etkinliklerde canlı ders uygulamasının daha etkili olacağını ifade etmektedir.

“Yüz yüze olmalı uygulamalı etkinlikler mutlaka bulunmalı ve periyodik olarak yapılmalı”(M17).

“Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri göreve başlamadan önce başlamalı, süreklilik arz etmeli, yüz yüze olmalı, benzer kurumlar ve yakın bölgelerdeki yöneticilerin bir araya gelmesini sağlamalıdır.” (M18).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim çalışmalarının hizmet öncesinde başlaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu faaliyetlerin görev süresince de periyodik biçimde sürdürülmesinin etki oranını artıracığına vurgu yapmaktadır.

“Yüz yüze, sosyal faaliyetlerle ve konferanslarla sağlanabilir.” (M19).

“On-line eğitimler yüz yüze eğitimlere çevrilebilir, yüz yüze etkinlikler teşvik edilebilir. Katılım zorunlu olabilir. Müdür yardımcılarının belli dönemlerde okulları değiştirilebilir, etkileşim bu şekilde sağlanabilir. Bizler okul müdürünün bildiği kadarını biliyoruz ya farklı okullarda farklı kişilerden farklı şeyler öğrenebiliriz bu sayede.” (MY20).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin belirli aralıklarla farklı okullara görevlendirmelerinin yapılabileceğini ve böylece aynı okulda görev yaptığı kişiler değiştikçe farklı bilgi ve deneyimlere ulaşma şansı yaşayabileceklerine vurgu yapmaktadır.

“Öncelikle gönüllülük esas alınmalı. Eğer bu anlamda eksiklik hissediliyorsa gönüllülük ortadan kaldırılarak zorunluluk da sağlanabilir, bu tür kuralları olmalıdır eğitimlerin. Eğitimlerin etkili olması için de özendirici çalışmalarla desteklenmeli, mesela yurt dışı hareketlilik programları mutlaka olmalı.” (M21).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin mesleki gelişime gönüllülüklerini sağlayabilmenin yolunun faaliyetlerin cazip hale getirilmesinden geçtiğine vurgu yapmaktadır.

“Eğitimlerin niteliğine göre on-line ya da yüz yüze olması gerektiğine karar verilmelidir Bazı eğitimlerin on-line yapılması daha kârlıyken bazılarının da yüz yüze yapılması mutlaka gerekir. Özellikle merkezi eğitimlerin tatil yerlerinde planlanması etkisini ve talebi artırır, hem gezelim, hem öğrenelim. Alınan eğitimin denetim mekanizması yok bu anlamda yeterliliği sorgulanmalı.” (MY22).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak faaliyetlerin düzenlendiği yerlerin katılımcılara tatil fırsatı yaratmasının etkinlikleri cazip hale getireceğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca düzenlenen etkinliklerin denetlenmesinin de etki oranını artıracağına vurgu yapmaktadır.

“Şu anda düzenlendiği gibi olması bence gayet uygun. Sempozyum, çalıştay ve panelleri seminerler yoluyla sağlanmaya devam edebilir.” (M23).

“Bir plan dâhilinde belirlenen konular (okul yönetiminde olmazsa olmaz diyebileceğimiz konular) o konuda uzman olan eğitimciler tarafından okul müdürlerine verilmeli. Ayrıca kişi eksik ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak da eğitimlerini gerek yüz yüze, gerekse on-line eğitimlerle tamamlamalı.” (MY24).

“Yüz yüze, görevli olduğu kademedeki farklı okulları gezip oradaki meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak.” (MY25).

“Yerel bazda eğitimler düzenlenmeli. Farklı şehirlere seyahat ailevi sorunları da beraberinde getirebiliyor. Çocukların okuldan alınıp bırakılması gibi basit ama günlük işler sorun yaratabiliyor. Verilen eğitimlerin sonunda mutlaka işe yarayıp yaramadığı ya da kimin ne kadar eğitimden yararlandığına dair ölçme çalışmaları olmalı. Yoksa insan kendisi orda olup aklında başka şeyler düşünüp eğitimin hiç faydasını görmeden de çıkabiliyor.” (M26).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak mesleki gelişim faaliyetlerinin kişilerin yaşadığı bölgede düzenlenmesi gerektiğini yoksa

ailevi sorunlara sebep olabileceğini vurgulamaktadır. Faaliyetlere yönelik ölçme çalışmalarının yapılmasının faaliyetlerin etki oranına olumlu katkısının olabileceğine dikkat çekmektedir.

“Eğitimlerin planlaması yapılırken bence en çok okulların kapalı olduğu sürelerde yapılmasına dikkat edilmeli. Yoksa idareci kafasında o gün okulunda halletmesi gereken işlerle orda oturup eğitime kendisini istese de veremiyor. Ayrıca eğitimlerin içeriği de kesinlikle günlük işlerimizde kullandığımız modüllerle ilgili olmalı, işimize yaramalı ki gerçekten dinleyebilelim. Bir de fiziken orda bulunursak bu eğitimleri alırken anlamadığımız şeyi anında sorup öğrenmeye fırsatımız olur.” (MY27).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin mesleki gelişim çalışmalarının okulların eğitim öğretim sürecinin dışında kalan zamanlarda planlanmasının okul yöneticilerinin eğitime daha rahat konsantre olmasını sağlayacağına vurgu yapmaktadır. Ayrıca yüz yüze düzenlenen faaliyetlerde eğitim içeriğinin anlaşılamayan noktalarını o anda hemen sorup öğrenme ihtimalinin eğitimlerin etki oranını artıracakını ifade etmektedir.

“Yaşanabilecek olaylara maruz kalmadan önce bu olayların simülasyonu ile birlikte verecekleri tepkileri önceden öğrenmeleri gerekmektedir. İş başına gelmeden önce yeterlilikleri uzman kişiler tarafından geliştirilmeli ve sonunda da bu becerileri denetlenmelidir.” (MY28).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek faaliyetlerin örnek olay yöntemleriyle desteklenmesine vurgu yapmaktadır. Faaliyetlerin hizmet öncesinde ve mutlaka alan uzmanları tarafından düzenlenen eğitimlerle verilmesine, faaliyet sonunda da değerlendirme yapılmasının etki oranını artıracakına değinmektedir.

“İhtiyaçlarımız doğrultusunda katılabileceğimiz faaliyetler daha çok işimize yarardı aslında. Yoksa insan fiziken orda olsa bile dinlemiyor o zaman da faaliyet amacına ulaşmıyor. Ayrıca düzenlenecek etkinliklerde yüz yüze olmasına önem verilmeli ve bu bir araya gelmeli etkinliklerde tecrübe paylaşımı yapmalı okul müdürleri.” (M29).

“Yöneticilerin eğitimleri mutlaka göreve gelmeden öncesinde başlamalı. Yoksa hiçbir şey bilmeden sudan çıkmış balık gibi oluyor insan. Ayrıca bu eğitimleri de mutlaka ama mutlaka teoriden kurtarmalı, uygulamalara daha fazla ağırlık verecek biçimde planlanmalı.” (M30).

“Düzenlenecek olan faaliyetler yöneticilerin iletişim becerilerini olumlu etkileyerek mesai saatleri dışında düzenlenmesi faydalı olacaktır.” (MY31).

“Bir kere kesinlikle okulların açık olduğu zamanların dışında planlanmalı. Çünkü iş yoğunluğumuz eğitime konsantre olmamızı zorlaştırıyor. Ayrıca düzenlenecek eğitimlerin de mutlaka yüz yüze olmasına ve katılan idarecilerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmasına imkân yaratacak ölçüde etkileşimli geçecek biçimde planlanmalı.” (M32).

“Yöneticiler kendi görev yaptıkları kademede çalışan yöneticilerle periyodik olarak yüz yüze görüşebilecekleri bir ortamda bir araya gelip tecrübelerini paylaşabilseler bence klasik yöntemlerle verilen eğitimlere göre daha etkili bir eğitim olur.” (M33).

Görüldüğü gibi okul yöneticileri kendi mesleki gelişimlerinin nasıl sağlanması gerektiği hakkında çok çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Mevcut düzenden memnun olanlar olsa da klasik yöntemlerle ders anlatır gibi mesleki gelişimin sağlanmasını beğenmeyenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin etkili mesleki gelişimlerine yönelik önerileri hakkındaki görüşlerinden oluşan tema, alt tema ve kodlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimine Yönelik Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar	F
		Deneyimlerin paylaşılması	4(M10,M11,M29,M30) 1(MY5)
		Yüz yüze	4(M9,M17,M29,M30)
		Uygulama Odaklı	4(M9,M10,M17,M18)
		Ortamın ikliminin güvenliği	2(MY3,MY27)
		Kademesindeki İdarecilerle Buluşma	1(MY5)
		Düz Anlatım Yolu	1(M23)
		Basitten zora planlama	1(MY24)
	Eğitim Yöntemi	Eğitimlerin ölçme-değerlendirmelerinin yapılması	1(MY27)

Eğitsel Öneriler	Eğitimin İçeriği	Eğitimlerin denetlenmesi	1(MY28)
		İhtiyaç doğrultusunda planlama	5(M2,M9,M19,M26,M29) 4(MY8,MY12,MY14,MY16)
		Sahadaki sorunlardan oluşması	2(M18,M23) 3(MY22,MY25,MY31)
		Konuların güncel olması	3(MY8,MY20,MY28)
		Belirlenmesine katılımcıların dahil edilmesi	1(M4)
		Eğitimlerin esnek olması	1(MY25)
	Eğitimin Zamanı	Uygun zamanlarda planlanması	3(M4,M9,M29) 1(MY22)
		Periyodik olması	2(M4,M17) 2(MY8,MY25)
		Katılım için esnek zamanlama	1(M4)
		Alan uzmanlarınca verilmesi	1(M18) 4(MY3,MY7,MY14,MY22)
	Eğitimci	Eğitimcinin karizması	1(M6)
		Eğitimcinin sahadan olması	1(MY14)
		Eğitimlerden bir arşiv hazırlanması	1(M9) 1(MY7)
		Eğitimlerin sayısının artırılması	2(M1,M30)
	Eğitimin Erişilebilirliği	Etkinliklere kolay ulaşılması	1(MY7)
		Maddi/manevi getirisinin olması	3(M9,M17,M29) 1(MY24)
	Teşvik	Eğitime bütçe ayrılması	1(MY20)
		Katılımın zoraki olmaması	4(M2,M9,M18,M26) 4(MY3,MY14,MY16,MY24)
	Gönüllülük	Katılımcıların gelişmeye istekliliği	2(MY3,MY24)
	Gelişime Açık Olmak	Katılımda Kararlılık	1(M30) 1(MY24)
	Kararlılık	Üniversitelerle organize hareket etme	4(M1,M19,M21,M32) 1(MY20)
	Üniversite İş Birliği	Kısa sürede okul değişiklikleri	1(MY5)
	Rotasyon	Okulların Zorluk Derecesine Ayrılması	1(M11)
Kurumsal Öneriler	Okulların Zorluk Derecesine Ayrılması	Yeterli ekiple çalışılması	1(M21)
	İş Yüğü	Mesleki gelişim sürecinin planlanması	1(M15)
	Mesleki Gelişim Planı		

	Mesleki Gelişimin Önemsenmesi	Mesleki gelişim sürecinin önemsenmesi	1(M15)
	Mentorluk	Tecrübeli müdürlerden yararlanma	1(M33)
			1(MY20)
Destek	İdareciye Destek Birimi	İdareciye destek birimi kurulması	1(MY8)
	Kardeş Okul Uygulaması	Belirlenen okullarla ortak etkinlikler	1(MY20)

Tablo 15 incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki gelişim sürecinin etkililiği hakkındaki görüşlerinin; eğitsel öneriler, bireysel öneriler, kurumsal öneriler ve destek olmak üzere 4 temadan oluştuğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin etkili bir mesleki gelişim süreci için en çok (f=65) eğitimsel öneriler konusunda fikir beyan ettikleri dikkat çekmektedir. Eğitsel öneriler temasının eğitim yöntemi, eğitimin içeriği, eğitimin zamanı, eğitimci, eğitimin erişilebilirliği ve teşvik olmak üzere 6 alt temadan oluştuğu görülmektedir. Meslektaşların birbirleriyle deneyimlerini paylaşımlarına olanak sunan etkinliklerin planlanmasının etkili bir mesleki gelişim sağlayacağı hakkında fikir beyan eden (f=5) görüşler, etkili bir mesleki gelişim için mutlaka yüz yüze etkinliklerin planlanması gerektiğini ifade eden (f=4) görüşler eğitsel öneriler temasının eğitim yöntemi alt temasını oluşturmaktadır. İçeriklerin kuramsal bilgidan kurtarılarak uygulamalı eğitimler verilmesi gerektiğini ifade eden (f=4) görüşler, eğitimin düzenleneceği ortamın güvenli bir iklime sahip olmasını belirten (f=2) görüşler, kendi öğretim kademesinde görev yapan idarecilerle bir araya gelerek sağlanması gerektiğini belirten (f=1) görüşler de aynı alt temada yer almaktadır. Mevcut düzendeki gibi kurslar ve konferanslar yoluyla düz anlatımla devam etmesi şeklinde görüş bildiren (f=1) ifadeler, mesleki gelişim sürecinin etkisini artırmak için etkinlikleri planlarken basitten zora bir sıralama yapılması gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler de eğitim yöntemi alt temasında yer almaktadır. Eğitimlerin denetlemesinin de yapılması gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler ve eğitimlerin mutlaka bir ölçme/değerlendirme sürecinin olması gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler de eğitsel öneriler temasının eğitim yöntemi alt temasını oluşturmaktadır.

Eğitimler düzenlenmeden önce mutlaka katılımcıların ihtiyaçları hakkında araştırmalar yaparak bu doğrultuda planlamalar yapmanın da

eğitimlerin etki oranına yine olumlu yönde katkı sunacağını ifade eden (f=9) görüşler ile eğitimlerin içeriğinin sahada karşılaşılan sorunları kapsamı gerektiğini belirten (f=5) görüşler eğitsel öneriler temasının eğitimin içeriği alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Eğitimlerin konularının güncel içeriklerden oluşması gerektiğini ifade eden (f=3) görüşler ile eğitimlerin esnek olması gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler ve içeriğin belirlenmesi sürecine okul yöneticilerinin de dâhil edilmesi gerektiği hakkında görüş beyan eden (f=1) katılımcıların ifadeleri ise eğitsel öneriler temasının aynı alt temasında yer almaktadır.

Eğitimin düzenleneceği zamanın katılımcıları zora sokmayacak, iş yükünün artmasına sebep olmayacak mümkünse eğitim öğretim takvimi dışında bir tarihte düzenlenmesi hakkında fikir beyan eden (f=4) görüşler eğitsel öneriler temasının eğitimin zamanı alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Eğitimlerin belli ve düzenli aralıklarla periyodik olarak yapılması gerektiği hakkında fikir bildiren (f=4) görüşler, esnek bir katılımın sağlanabilmesi için uygun zamanlama planlamasının yapılması gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler de aynı temanın aynı alt temasında yer almaktadır.

Verilecek olan eğitimlerin alanlarında uzman olan kişilerce verilmesi hakkında görüş bildiren (f=5) katılımcıların ifadeleri, eğitimi veren kişinin karizmasının katılımcıları etkilediği hakkında görüş bildiren (f=1) ifadeler ve eğitimi veren kişilerin sahadan bihaber kişiler olmaması gerektiği yönünde fikir sunan (f=1) görüşler ise eğitsel öneriler temasının eğitimci alt temasını oluşturmaktadır.

Etkili bir mesleki gelişim süreci için eğitim içeriklerinden bir arşiv oluşturulmasını ve aramakla vakit kaybedilmemesi gerektiğini ifade eden (f=2) görüşler ile mesleki gelişim sürecinin etkililiği için mutlaka eğitimlerin sayısının artırılması gerektiği yönünde fikir beyan eden (f=2) görüşler eğitsel öneriler temasının eğitimin erişilebilirliği alt temasını oluşturmaktadır. Düzenlenen etkinliklere ulaşmanın kolay olması gerektiği yönünde fikir beyan eden (f=1) görüşlerin de aynı temanın aynı alt temasını oluşturduğu görülmektedir.

Alınan eğitimin maddi ya da manevi bir karşılığının bulunması ve katılımcıları ikna etmesi hakkında fikir beyan eden (f=4) katılımcı görüşleri ile etkili bir mesleki gelişim süreci için belli bir bütçe ayrılması gerektiği hakkında görüş bildiren (f=1) ifadeler ise aynı temanın teşvik alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin etkili bir mesleki gelişim süreci için belirttikleri görüşlerden oluşan temalardan biri de bireysel öneriler temasıdır. Eğitimlere katılımın zoraki değil isteğe bağlı olmasının etkililiğine olumlu etkisinin olacağı yönünde görüş bildiren (f=8) ifadeler bireysel öneriler temasının gönüllülük alt temasını oluşturmaktadır. Etkili mesleki gelişime giden yolun katılımcıların gelişime, yeniliğe ve dönüşüme açık oluşuna bağlı olduğunu ifade eden (f=2) görüşler ise gelişime açık olmak alt temasını oluşturmaktadır. Katılımcıların eğitimlere kararlı bir şekilde devam etmelerinin de etkili mesleki gelişime katkı sunacağını ifade eden (f=2) görüşler aynı temanın kararlılık alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin etkili bir mesleki gelişim süreci için belirttikleri görüşlerden oluşan temalardan bir diğeri ise kurumsal öneriler temasıdır. Mesleki gelişim sürecinin üniversitelerle organize biçimde yürütülmesi gerektiğini ifade eden (f=5) görüşler üniversite işbirliği alt temasını oluşturmaktadır. Uzun süre aynı yerlerde görev yapmanın ilişkilerde olumsuz etki yaratacağı kaygısıyla belli aralıklarla yer değişikliğini savunan (f=1) görüşler rotasyon alt temasını oluşturmaktadır. Etkili bir mesleki gelişim için yapılması gerekenlerden bir diğeri olarak okulların zorluk derecesine göre basamaklandırılması hakkında fikir beyan edenlerin (f=1) görüşlerinin okulların zorluk derecesine ayrılması alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Okul yöneticilerin kadrosunda eksik olmazsa mesleki gelişim sürecine daha iyi adapte olabileceğine dair görüş bildiren (f=1) ifadeler iş yükü alt temasını oluşturmaktadır. Mesleki gelişimin bir plan doğrultusunda yürütülmesi gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler mesleki gelişim planı alt temasını oluştururken; mesleki gelişim sürecinin önemsenmesi gerektiğini ifade eden (f=1) görüşler ise mesleki gelişimin önemsenmesi alt temasını oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin etkili bir mesleki gelişim süreci için belirttikleri görüşlerden oluşan temalardan bir diğeri ise destek temasıdır. Tecrübeli yöneticilerden destek alınması hakkında fikir bildirenlerin (f=2) görüşlerinin mentorluk alt temasını oluşturduğu görülürken yöneticilere destek vermek için eğitimler yerine bir birim kurulmasını beyan eden (f=1) görüşler idareci destek birimi alt temasını oluşturduğu görülmektedir. Okullara yöneticilere kardeş okul uygulaması ile o okullarla ortak etkinliklerin planlanmasına dair fikir beyan eden (f=1) görüşler kardeş okul uygulaması alt temasını oluşturmaktadır. Konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinden oluşan örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Bunun için bence öncelikle üniversitelerle işbirliğinin artırılması yerinde olacaktır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı’nın da konuya önem vermesi gerekmez mi? Kendi sorumluluk alanında olan okulları yönetecek personellerin eğitim faaliyetlerini artırması gerektiğini düşünüyorum.” (M1).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin etkili mesleki gelişimi için bakanlığın harekete geçmesi gerektiği ve bunun yanında üniversite desteğinin de artırılmasına dikkat çekmektedir.

“Öncelikle ihtiyaç duyulan gelişim alanları mutlaka tespit edilmeli. Yapılacak gelişim etkinlikleri okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu alanlardan seçilmeli. Böylece zorlama katılımlardan gönüllülüğe geçiş sağlanabilir. Gönüllü katılımı gerçekleştirecek faaliyetlerin etki oranının daha yüksek olacağını düşünüyorum.” (M2).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişim süreçlerine mutlaka dâhil edilerek hangi konularda desteğe ihtiyaçlarının bulunduğu tespit edilmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu sayede kendi ihtiyacını gidermek maksatlı okul yöneticileri mesleki gelişim faaliyetlerine gönüllü olarak katılacaklarından etki oranının artacağına da dikkat çekmektedir.

“Eğitimi veren kişilerin nitelikli ve konusunda uzman olması, katılımcıların motivasyon seviyesinin yüksek olması aynı zamanda da gelişime açık ve istekli olmaları faaliyetlerin etkilerini artırır zannımca.”

Faaliyetlerin gerçekleştirildiği ortamda güvenli bir iklimin oluşturulması da etkililiğe destek sağlar.” (MY3).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili biçimde yürütülebilmesi için eğitimleri alanında uzman kişilerin vermesinin önemine vurgu yapmaktadır. Katılımcıların faaliyete katılıma gönüllü ve yeniliklere açık olmalarının da faaliyetlerden faydalanma oranına olumlu etki edeceğine dikkat çekmektedir.

“Planlamada katılımcılar da dâhil edilmeli süre zaman ve içerik konusunda, içerik belirlendikten sonra eğiticiyi bulma görevi bakanlık veya il müdürlüğü gibi büyük kurumda olmalı. Rutin etkinlik zamanları olmalı bunlara ek olarak taleplere göre esnek zamanlar ayarlanabilir.” (M4).

Bu katılımcı mesleki gelişimin etkililiği için okul yöneticilerinin ihtiyaçları belirlenerek eğitimlerin süresi ve zamanı konusunda fikirlerinin alınması gerektiğine vurgu yaparken eğitimi verecek olan uzman kişilerin daha üst makamlar tarafından bulunup görevlendirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Ayrıca faaliyetlerin periyodik olarak düzenlenmesinin yanında daha esnek bir planlama ile yeni taleplerin de eklenebileceğini ifade etmektedir.

“Kendi eğitim kademesindeki ihtiyaçların giderilmesine yönelik o kademedeki meslektaşlarıyla bir arada etkinliklere alınmaları mesleki gelişim faaliyetinin etkisine olumlu katkı sağlamaktadır. Yine okul idarecilerinin uzun süre aynı yerde çalıştırılmamasının da mesleki gelişimine olumlu etki sağlayacağını düşünüyorum. Uzun yıllar aynı yerde çalışılınca çevre ve okulla olan ilişkiler zayıflamakta ve ahbap çavuş ilişkisine dönmekte böylece yöneticilerin yönetim becerileri de olumsuz etkilenmektedir. Yaptığı işin olumsuz yönde ivme kazandığını gören idarecinin kendini geliştirme motivasyonu da düşer.” (MY5).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin kendi eğitim kademesinde görev yapan okul yöneticileri ile bir arada faaliyetlere katılmalarının faaliyetlerin etki oranını artıracığına vurgu yaptığı görülmektedir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin dışında okul yöneticilerinin uzun soluklu aynı kurumda görev yapmalarının çoğunlukla paydaş iletişimini zayıflatarak yönetim becerilerini

olumsuz yönde etkilenmesine ve dolayısıyla mesleki gelişim konusunda motivasyon kaybına yol açacağını ifade etmektedir.

“Karizmatik liderlik eğitim örgütlerinde başlatıcı ve sürükleyici rol olarak mesleki gelişimde etkililiği etkileyen önemli bir faktördür. Eğitimi veren kişilerdeki karizmatik liderlik güdüleyicidir ve motivasyonu sağladığı için önemlidir. Eğitim kurumlarındaki yönetsel süreçlerle ilgili çarpıcı tespitler yapmalıdır. Mevcut sorunlarla klişeleşmiş cevapların ötesinde gerçekliği olan ve uygulanabilir çözüm önerileri sunuyor olması da etki oranını artırır. Eğitim sonunda ikna edilmiş olma duygusu yaratmalıdır.” (M6).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim süreci için eğitimi veren kişilerin karizmatik olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tarz bir eğitimci eğitime ilgiyi artırdığı gibi eğitim boyunca sunduğu gerçekçi çözüm yolları sayesinde katılımcıların faaliyetten doyum almış olarak çıkacaklarına dikkat çekmektedir.

“Karşıdakinin bilmediğini unutmadan anlatan donanımlı eğitimciler tarafından verilirse daha etkili olacaktır. Aradığım etkinlikleri bakanlığın sitelerinde bulabilmeliyim. Sanal ortamda kim nasıl uygulama yapıyor gibi uygulamalar aramakla vakit kaybetmemeliyim. Ama şu anda yönetim işleriyle ilgili böyle bir uygulama yok. Adım adım yönergelerle açıklanan bilgilere ulaşabileceğimiz platformların direk bakanlığa ait sitelerde yer almasının mesleki gelişimize olumlu etki edeceğine inanıyorum.” (MY7).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinde eğitimi sunan eğitimcilerin kursiyerlerin o içerikleri öğrenmek için gelenlerden oluştuğunu bilerek sunum yapmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında bir okul yöneticisinin ihtiyaç duyabileceği her türlü iş ve işlemlerin bakanlığın sitesinde ilgili bir bölüm ayrılarak yayınlanması gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu sayede yöneticilerin bilgileri nereden edinecekleri hakkında zaman ve emek kaybı yaşamayacaklarını ifade etmektedir.

“İl müdürlükleri bünyesinde idarecilere ihtiyaç duydukları her konuda destek olacak bir birimin olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca düzenlenen

faaliyetler mutlaka güncel, ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanmış ve devamlı olmalıdır.” (MY8).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin kendi yaşadığı ilin ya da ilçenin müdürlüklerinde idarecilere destek olacak bir birimin kurulmasının okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlamada etkili bir yöntem olacağına vurgu yapmaktadır.

“Bir kere öncelikle beni motive etmelidir. Mesai saatleri dışında olmalı angarya yaratmamalı ve yüz yüze düzenlenmeli. Örnek uygulamaları yerinde görebileceğimiz hareketlilik imkânları sağlanmalı. Roma’yı yeniden keşfetmeye gerek yok. Öğrendiklerini herkes kendi okuluna taşır. Mesleki gelişim programına katılanların ödüllendirilmesi sağlanmalı. Bu ödülün nasıl olacağı (ilave hizmet puanı ya da maddi) belirlenebilir. Bunun da sistematik olması sağlanmalı. İhtiyaçlar net belirlenmeli. Öğretmenler için sistem üzerindeki ihtiyaç analizinin okul idarecilerinin de özelinde düzenlenmesi sağlanmalı. Mesleki gelişim programları silsilesi oluşturulabilir.” (M9).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim için okul yöneticisinin motivasyonuna vurgu yapmaktadır. Yöneticilerin motivasyonunu sağlamak için etkinliklerin düzenlendiği zamanların yöneticilere angarya iş yaratmamasını ve faaliyetlere katılımın cazip hale getirilmesi için somut ya da soyut ödüllendirmelerin olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Etkili bir mesleki gelişim faaliyeti için kesinlikle uygulama ön planda tutulmalı. Meslektaş buluşmaları hem yerelde hem bölgesel ve ulusal olarak daha fazla düzenlenmeli. Tecrübe paylaşımının önemine yürekten inanıyorum.” (M10).

Bu katılımcının okul yöneticilerine yönelik etkili bir mesleki gelişim için faaliyetlerin uygulamalı eğitimlerle düzenlenmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin birbirleriyle bir araya gelerek deneyimlerini aktarmalarına fırsatların yaratıldığı ortamlarda eğitimlerin düzenlenmesine dikkat çekmektedir.

“Usta çırak ilişkisinin etkisi çok büyük. Bu şekilde düzenlenen eğitimler çok etkili olacaktır. Bir de mesela hiç merkezde çalışmamış köyde görev yapmış idareciler merkeze gelip en gözde okula (Sınav sisteminden dolayı) müdür ya da müdür yardımcısı olabiliyor. Onların orda bocalaması çok muhtemel. Okullar büyüklüklerine göre kademelendirilmeli. Sonra bir üst kademeye geçiş için de çalışma zamanı o kadar kısa olmamalı. Bence çok güzel olurdu. Herkes kendini daha fazla geliştirme fırsatı bulurdu böylece yaparak yaşayarak.” (M11).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak etkili bir mesleki gelişim süreci yürütebilmek için okulların büyüklüğüne göre sınıflandırılarak yöneticilerinden de bu sıralama doğrultusunda atamalarının yapılmasının olumlu yönlerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca usta çırak ilişkisiyle yönetici yetiştirmenin günümüzde hala geçerliliğini koruduğuna da dikkat çekmektedir.

“İhtiyaçlar net olarak belirlenmeli ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimler düzenlenmeli. Yönetici atama kriterleri güncellenerek daha etkin ve yetkin yöneticiler kazanılabilir. Böylece zaten yönetici yeteneği bulunan kişilerin mesleki gelişimini sağlamada daha verimli hale gelir.” (MY12).

Bu katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak etkili bir mesleki gelişim süreci için okul yönetici seçme kriterlerinin değiştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yöneticilik için daha yetkin adayların göreve gelmesiyle daha etkili bir mesleki gelişim sürecinin yürütülebileceğini belirtmektedir.

“Motivasyon kaybına yol açtığı ve mesleki gelişimi olumsuz etkilediği için özellikle özlük haklarının iyileştirilmesi gerekiyor. Yine yönetici atamalarındaki mülakatlardaki liyakatsizliğin ortadan kaldırılması gerektiğini düşünüyorum. EKYS sınavında sadece ezbere dayalı sözel bölüm çıkışlı öğretmenlere yönelik soruların olmasını, resmi dili Türkçe olan ve resmi yazışma kurallarına hâkim olunması gereken bir konuda Türkçe sorularının olmaması, yine EKAP üzerinden ihale usulü ile satın almaları, okul aile birliği gelir gider defterlerinin düzenlenmesi gereken bir konum için yapılan sınavda sadece tarih coğrafya gibi branşlardan sorumlu olunmasını doğru bulmuyorum ve bunun doğru bir ölçme değerlendirme aracı olduğunu

da düşünmüyorum. Bu nedenle özellikle EKYS içeriği yeniden düzenlenmeli, mülakat kaldırılmalı.” (MY13).

Bu katılımcı mesleki gelişim sürecinin etkili biçimde yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin özlük haklarının iyileştirilmesine vurgu yapmaktadır. Aksi takdirde içinde bulunduğu kötü koşullarda kimsenin kendisini geliştirmek istemeyeceğine dikkat çekmektedir. Bunun yanında yönetici seçme sınavı içeriklerinin yenilenmesinin ve mülakatların da kaldırılmasını önermektedir.

“Öncelikle mevcut düzendeki eğitimlerin yetersiz olduğunun farkına varılması gerekiyor. Eğitimcilerin ya da katılımcıların isteksizliği ile yetersizliği ile bu iş yürümüyor. Eğitimler kesinlikle sahada olan kişiler tarafından verilmeli. Mesela eğitim veren kişi Profesör ama hiç derse girmemiş okullarla alakası yok, öğretmenler odasının problemlerine hâkim olmalı. Yoksa bir ayak havada kalıyor. Ya da uzun zaman sahadaki insanlarla çalışmalar yürütüp oradan sonra eğitim verebilir ama sonuç itibariyle mutlaka ortamdan haberdar olmalıdır.” (MY14).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinde verilen eğitimlerin mutlaka sahadaki uygulamalardan haberdar olan kişilerce verilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

“Önce bir mesleki gelişim süreci planlanmalı ne kadar etkili etkinlikler düzenleneceği sonradan hallolur. Şu anki mevcut düzende en büyük eksiklik mesleki gelişime gereken önemin verilmemesi dolayısıyla mesleki gelişim sürecinin varlığından bahsedemiyor olmak.” (M15).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişimin öncelikle planlamasının çok özenle yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Mesleki gelişime mevcut düzende yeterince önem verilmediğine dikkat çekmektedir.

“Kişisel başvuruları alınmalı ve kendilerinin hangi alanda gelişime ihtiyaç duyduğu belirlenmeli ve bu doğrultuda eğitimler verilmeli. Kişisel istek ve ihtiyaç bazlı düzenlenen etkinliklerin en yüksek düzeyde fayda sağlayacağına inanıyorum ben.” (MY16).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim sürecinin kursiyerlerin gönüllülük esaslı faaliyetlere katılım sağladığı ve kendilerinde eksik gördükleri bir ihtiyaçlarını gidermek amacıyla katıldıkları faaliyetler sayesinde olabileceğini vurgulamaktadır.

“Öncelikle hizmet öncesi eğitimle seçilmiş olan kişiler idareci olmalı, Şu an mevcut olan düzeni değiştirmeye çalışmak, düzeltmeye çalışmak külfet olur. Yüz yüze, periyodik ve uygulamalı bir eğitim ancak etkili olabilir. Ve idarecilerin mesleki gelişim anlamında teşvik edilmeleri de bence çok önemli.” (M17).

“Öncelikle yönetici olabilmek için alınması gereken eğitimler belirlenerek bunların ciddi şekilde verilmesi gerekmektedir. Sonrasında hizmetin içinde verilen eğitimler herkes tarafından varlığı kabul edilen bir sorunu çözmeye yönelik olmalıdır. Okul yöneticisi verilen eğitimin karşılaştığı problemleri çözmeye yönelik olduğuna ikna olmalıdır. Bunun yanında eğitimleri alanında yetkin olan kişiler vermelidir. Kişisel gelişim, belirli bir vizyon kazandırma gibi amaçlar taşıyan eğitimler de hizmet içi eğitim sürecinin içinde yer almalıdır.” (M18).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin hizmet öncesinde alacağı eğitimlerin etkili mesleki gelişim sürecine katkısına vurgu yapmaktadır. Ayrıca hizmet içinde düzenlenecek faaliyetlerin de mutlaka sahada karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olmasına dikkat çekmektedir. Faaliyetlerin içeriklerinde mutlaka etkili liderlik becerilerinin de olması gerektiğini belirtmektedir.

“Okul yöneticilerinin talep ve ihtiyaçları belirlenmelidir. Eğitim politikalarının hedefleri ile ve akademik destekle planlama yapılması yerinde olur. Geleceğe dönük, vizyon sahibi olmalarına yönelik etkinlikler olabilir. Bunların hepsi harmanlanmalı. Yani sadece ihtiyaç ve talepler göz önünde bulundurularak planlama yapılması da doğru olmaz.” (M19).

“Mesleğe yeni başlayan idareciler tecrübeli olanlardan mentorluk alabilir. İdarecilerin başka okulları görmeleri sağlanabilir. Bu anlamda kardeş okullar belirlenebilir ve hatta sayıları da artırılabilir. Kardeş okullarla ortak etkinlikler yaparak bunu sağlayabiliriz. Güncel teknolojiler için de sürekli eğitimler olmalı. DYS, MYS, MEBBİS gibi. Okul idarecilerinin

eğitim için bir bütçe ayrılabilir. İdarecilerin lisansüstü eğitim almaları sağlanabilir. Bakanlığın ortak protokolle belirlediği üniversiteler aracılığıyla olursa bu, daha iyi olur.” (MY20).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim süreci için tecrübesiz okul yöneticilerinin tecrübeli olanlardan mentor olarak yararlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında okul yöneticilerinin farklı okullardaki ortam ve uygulamaları görmek için ziyaretler yapmalarının sağlanmasının fayda sağlayabileceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için lisansüstü eğitim almalarının sağlanabileceğini ve bir bütçe oluşturulmasının olumlu olacağını belirtmektedir.

“Eğitim yönetimi ve eğitim bilimleri anlamında üniversitelerden yararlanılabilir, işbirliği mutlaka yapılmalı. Ekip olarak ve fiziki koşullar olarak yeterli donanımına sahip olursa ancak mesleki gelişime önem verebilir idareciler. İnsan ilişkileri de çok önemli ayrıca.” (M21).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim için üniversitelerle işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Birlikte görev yapılan kadronun donanımlı kişilerden oluşmasının ve yeniliğe açık olmasının mesleki gelişime artı değer katacağına dikkat çekmektedir.

“Zamanının iyi seçilmesi. Okul yöneticilerinin işine yarayabilecek konuların seçilmesi. Eğitim veren kişinin okul yöneticisi olmaması. Eğitimin niteliğine göre eğitim yöneticisinin seçilmesi” (MY22).

Bu katılımcı mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği açısından okul yöneticilerinin uygun olduğu zamanlara planlama yapmanın önemine dikkat çekmektedir. Yöneticilerin ihtiyaç duydukları konular hakkında ve alanında uzman kişiler tarafından eğitimlerin düzenlenmesinin faaliyetin etki oranına katkı sunacağını belirtmektedir.

“Kişisel ve mesleki gelişim eğitimleri, bilgilendirme amaçlı konferans, panel, forum, sempozyum vb. etkinlikler yapılmalıdır.” (M23)

“Zamanla birçok şey değişiyor ve bizim de bu anlamda hep kendimizi canlı tutmamız gerekiyor. O yüzden en başta öğrenmeye istekli olmak çok ama çok önemli. Aynı sevdiğimiz bir oyunu oynar gibi öğrenmeye istekli

olmak. Ve oyunu kazanmak için nasıl pes etmiyorsak, öğrenmek için de her türlü mücadelenin içinde olmak gerekiyor. İşte o zaman gerçekten epey bir yol alırız. Mesleki gelişimdeki konular da böyle oyunlardaki gibi basit orta ve zor diye hazırlanabilir. En basit gördüğümüz konulardan başlayıp zora doğru ilerleyerek kendimizi bu eğitimlerle geliştirebiliriz. Ve sonunda da tabi bir ödül olmalı. Yaptığımız bu işten daha fazla haz almamızı sağlayan dönüşler olmalı.” (MY24).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim süreci için katılımcının öğrenmeye açık tavrının önemine vurgu yapmaktadır. Faaliyetlerin basit faaliyetlerden başlayarak zorlaştırılmasının yani bir anlamda seviyelendirilmesinin, faaliyet sonucunda da mutlaka bir kazancının olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

“Sürdürülebilir, periyodik aralıklarla ve fakat esnek, bireylerin bütüncül gelişimine uygun eğitimler düzenlenmeli bence.” (MY25).

Bu katılımcı etkili bir mesleki gelişim sürecinin sürekliliğine, düzenli aralıklarla yapılmasına ancak esnek bir program uygulanmasının önemine dikkat çekmektedir.

“İhtiyaca ve isteğe göre mesleki gelişim faaliyetleri belirlenmelidir.” (M26).

“İşbirliğine ve güvene dayalı bir çalışma ortamı sunarak öğrencilerin başarı ve yenilikçi bir ortamda eğitim görmeleri için çalışma ortamları hazırlama. Denetim ve değerlendirmelere yer vererek geri dönüşlere önem verme.” (MY27).

Bu katılımcı okul yöneticilerine yönelik düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinden edinilen donanım neticesinde öğrencilere daha verimli çalışma ortamları sunabilmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında mesleki gelişim faaliyetlerinin denetimlerinin ve kursiyerlerin faaliyet sonrası değerlendirmelerinin yapılmasına dikkat çekmektedir.

“Uzmanlardan daha çok destek alınmalı. Eğitimlerin verimliliği ve kalıcılığı için sık sık denetlenmeli ve yeni güncel eğitimler düzenlenmelidir. Günümüz şartlarında bilgiler sürekli güncellenmektedir. Bu yüzden

yöneticilerin de güncel eğitim metotlarıyla bu çağa ayak uydurmaları sağlanmalıdır.” (MY28).

Bu katılımcının bilgi ve teknolojinin sürekli yenilendiği süreçte okul yöneticilerine verilen eğitimlerin de güncel öğretim yöntem ve teknikleriyle sunularak ve eğitimlerin denetlemelerinin yapılarak gerçekleştirilmesi gerektiğine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Yüz yüze ve tecrübe paylaşımına fırsat veren, yoğun iş zamanları dışında planlanmış, ihtiyaç odaklı ve asıl önemlisi katıldığı faaliyetlerin mutlaka bir artısını görmeli mesleki yaşamında okul müdürü. Bunlar göz önünde bulundurularak planlanan etkinliklerin daha etkili olacağını düşünüyorum.” (M29).

Bu katılımcının katılımcıların fiziken bir arada bulundukları birbirleriyle deneyimlerini paylaştıkları eğitimlere vurgu yaptığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin ihtiyaçları doğrultusunda planlanmış ve eğitim öğretim takvimi dışında kalan zamanlarda sunulacak eğitimlerin katılımcılara mutlaka soyut ya da somut bir getirisinin olmasına dikkat çekmektedir.

“Ben idareciler özelinde düzenlenen eğitimlerin mutlaka sayılarının artırılması gerektiğini söylemeliyim. Sadece öğretmenler için düzenlenen faaliyetler idarecilerin görev ve sorumluluklarında yeterli gelmemektedir. Tamam, bazıları (iletişim seminerleri gibi) ortak alınabilecek eğitimler olabilir ama sadece idarecilerin yönetim görevlerini yürütürken ihtiyacı olan etkinlikleri karşılayacak faaliyetlere de kesinlikle ihtiyaç vardır. Ve bu faaliyetlerin de diğer meslektaşlarla yüz yüze bir araya gelerek deneyimlerimizi birbirimizle paylaşabildiğimiz bir ortamda gerçekleşmesi çok güzel olurdu. Sıkıcı ders dinlemeden uzak, herkesin aktif olduğu bir eğitim... Katılımcıların bir mesleki gelişim yolculuğuna çıktığında vazgeçmemesi de önemli. İş yarım bırakılmamalı, sonuna kadar götürülmeli, sürece devam önemli.” (M30).

Bu katılımcı okul yöneticilerinin öğretmenlerle ortak düzenlenen eğitimlerin dışında yalnız kendi görev alanlarını ilgilendiren eğitimlere ihtiyaçlarının bulunduğunu ve bu eğitimlerin de sayılarının mutlaka artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Faaliyetlerin yüz yüze

düzenlenmesinin etki oranını artıracığına dikkat çekerken meslektaşlar arasında deneyim paylaşımlarının uygulama yöntemi olarak tercih edilebileceğini belirtmektedir. Mesleki gelişim için harekete geçen okul yöneticilerinin kararlı bir biçimde süreci tamamlamalarının da etkili mesleki gelişim için önemine vurgu yapmaktadır.

“Etkili liderlik eğitimleri, stresle başa çıkma, problem çözme, iletişim gibi konulara ağırlık verilmesi düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğini artıracaktır.” (MY31).

Bu katılımcının etkili mesleki gelişim süreci için ihtiyaç duyulan eğitim konularına vurgu yaptığı görülmektedir. Stres yönetimi, etkili liderlik becerisi, sorun ve çatışma çözme becerisi ve iletişim becerileri gibi konularda eğitimlerin düzenlenmesinin fayda sağlayacağına dikkat çekmektedir.

“Bence okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlamanın yolu bugün tek düze anlatım yapılan etkinliklerden ya da hazırlanan videoları izlemekten geçmiyor. Belki bazı şeyleri video izleyerek yapabiliriz, ne bileyim KBS sisteminde taşınır işlemleri ile ilgili bir şeyi video doğrultusunda izleyip işimizi görebiliriz. Fakat yönetim anlamında bence en güzel yöntem üniversitelerden yardım almaktır. Akademik eğitimin atamalarda da şart olarak koyulması gerektiğini düşünüyorum. Bu atama biçimi değişmeli, üniversitelerin yetiştirdiği ve müdür olarak mezun olmuş direkt müdür olarak atanacak kişiler olmalı. Atamalaradaki liyakatsizliğin önüne belki böylece geçilebilir.” (M32).

Bu katılımcının mevcut mesleki gelişim uygulamalarını eleştirdiği görülmektedir. Sadece videolardan öğrenilebilecek bilgilerin kısıtlı olduğunu yönetim becerilerini geliştirmek için daha fazlasına ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte mutlaka üniversitelerin desteğinin alınması gerektiğine, üniversitelerden okul yöneticisi olarak mezun olan kişilerin direkt olarak okul yöneticiliğine atanmasının atamalarda yapılan liyakatsiz uygulamaların da önüne geçebileceğine vurgu yapmaktadır.

“Atamaların siyasetin gölgesinden kurtarılması gerekli. Bunun mesleki gelişimi gerçekten çok etkilediğini düşünüyorum. Siyasi olarak arkası olan biri kendini geliştirmek için neden çaba harcasın ki? Hâlbuki mesleki gelişim

sürecinin henüz atanmadan başladığını düşünürsek işinde kendine güvenerek başa gelmiş idareciler görebiliriz böylece. Atandıktan sonrasında da en güzel yöntemin tecrübesiz idarecilerin kendisine göre daha kıdemli olan meslektaşlarından mentorluk alması olduğunu düşünüyorum. Biz bunu resmi olmasa da sahada uyguluyoruz. Katıldığım hiçbir etkinlik bundan daha çok işime yaramıyor doğruyu söylemek gerekirse.” (M33).

Bu katılımcının okul yöneticilerinin atamasındaki siyasi etkiye vurgu yapmaktadır. Siyasi desteği olan okul yöneticilerinin kendilerini mesleki açıdan geliştirmek için gerek görmeyeceğine dikkat çekmektedir. Yöneticilerin göreve başlamadan önce eğitim alırsa daha özgüvenli hareket edebileceğini de belirtmektedir. Göreve getirildikten sonra ise hizmet içi eğitimlerin en sağlıklı biçimde mentorluk yöntemiyle yürütülebileceğini ifade etmektedir. Gayri resmi olarak sahada bunu kendi aralarında uygulayarak oldukça olumlu sonuçlar elde ettiğini belirtmektedir.

Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin daha çok mesleki gelişim etkinliklerinin içeriği, sunumu, yeri, zamanı, süresi gibi uygulama süreçlerinde takıldıkları görülmektedir. Ve büyük çoğunluğunun bu faaliyetlerin etki düzeyinin yetersizliği hakkında fikri olsa da alternatif fikir üretmekten uzak oldukları da ortadadır.

5.BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; okul yöneticilerinin görüşlerine göre resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdür ve müdür yardımcısı görevini yürüten katılımcıların okul yöneticilerinin mesleki gelişim durumlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada genel olarak ulaşılan bulgulara dayalı olarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışmanın sonuçları her bir alt problemle ilişkilendirilerek ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Ardından literatürde çalışma ile benzerlik taşıyan ya da farklılık gösteren araştırmalarla tartışma yazılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci alt problem, okul yöneticilerinin mesleki gelişimi nasıl tanımladıklarını belirlemeye yöneliktir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik sahip oldukları metaforların tamamının olumlu olduğu dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik ürettikleri metaforlar incelendiğinde yenilenme, değerli, hayati, destek, sonsuzluk, kolaylaştırıcı ve adanma şeklinde kavramsal kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Tüm kategorilerin ortak noktasının mesleki gelişimin gerekliliği olduğu söylenebilir. Hayati kategorisinde mesleki gelişimin bir insanın hayatını devam ettirebilmesi için gereken su, besin, beslenme, akciğer gibi şeylerle benzetildiği görülürken değerli kategorisinde ise kendi bakış açılarına göre en kıymetli gördükleri altın, altın bilezik, ağaç, ışık, buğday, mihenk taşı gibi şeylere benzeterek mesleki gelişim faaliyetlerinin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Mesleki gelişimin okul yöneticileri mesleklerini yürütürken her yönden destekleyerek yaşamımıza devam ederken takviye aldığımız ilaç, vitamin, çay gibi şeylerle benzettikleri görülmektedir. Sonsuzluk kategorisinde okul, akarsu gibi uçsuz

bucaksız, sonunu göremediğimiz şeylerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Hayatımızı her anlamda kolaylaştıran cihazlar gibi mesleki gelişim faaliyetlerinin de okul yöneticilerinin mesleklerinde yardımcı olup görevleri hakkında bilgi edinmelerine ve kendilerini dönüştürmelerine fırsatlar sunacağını ifade ettikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlardan oluşan kavramsal kategorilerden yenilenme kategorisinde; okul yöneticilerinin mesleki gelişimi yenilenmek için bir fırsat olarak algıladıkları düşünülmektedir. Mesleki gelişimin, tıpkı bir okul gibi insanın yeni bilgilerle donatılması için gerekli olduğu ifade edilmektedir. Bir birey hayatına yön verebilmek amacıyla her gün bulunduğu okul sayesinde bilgilerine yenilerini ekleyerek yoluna devam eder. En temelde okuma yazma becerisinden, devamında sosyal ilişkilere kadar pek çok kazanım sağlayan okullar gibi mesleki gelişim faaliyetleri de okul yöneticilerinin mesleklerinde kendilerini geliştirebilmeleri için çok gereklidir. Aynı kategori altında mesleki gelişimin işyerleri gibi günün şartlarına göre yenilikler yapmadan işletilmeye devam edilirse müşterilerin beklentilerini karşılayamayarak artık tercih edilemez duruma gelineceği ifade edilmektedir. Çağa uygun biçimde işleterek müşteri potansiyelimizi düşürmeden kazanç elde etmeye devam ettiğimiz işyerleri gibi mesleki gelişim faaliyetleri de okul yöneticilerinin kendilerini değiştirip dönüştürerek ve hatta yenileyerek etkileşimde olduğu kişiler ya da kurumlar tarafından olumlu bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okul yöneticileri mesleki gelişim faaliyetlerini yenilenme gibi kendine ve mesleğine katkıda bulunma aracı olarak görmektedir. Bu faaliyetler sayesinde mesleki alandaki değişimlere karşı uyanık olacaklarını ve unuttuklarını da sıklıkla hatırlayarak canlı tutabileceklerini ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin mesleklerinde diri kalabilmeleri açısından mesleki gelişim faaliyetleri çok gerekli görülmektedir. Okul yöneticileri yenilenme kategorisinde mesleki gelişimi okumaya benzetmişlerdir. Okuyan insanların hayata bakış açısı bile değişerek kişinin kendisini bambaşka biri haline getirecek donanımlar katabilir. Yepyeni fikirler edinir ve böylece hayal dünyası genişler. Mesleki gelişim faaliyetleri de okul yöneticilerinin kendilerini mesleklerinde geliştirmelerine, karşılaştıkları sorunların

çözümüne yönelik yaratıcı fikirler üretmelerine, okulunu daha kaliteli bir kurum haline getirmelerine destek olacağı gibi sebeplerle mesleki gelişimi okumayla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin okulda süreç içinde gerçekleşen her türlü olaya hâkim olabilmesi ve yerinde çözümler üretebilmeleri için kendilerini mesleklerinde her an geliştirmelerine ihtiyacı bulunmaktadır. Çünkü yaşam her an büyük bir hızla akmaktadır. Yaşama ayak uydurabilmek için insanların gelişime ihtiyaç duyduğu gibi meslek yaşantılarında da mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mesleki gelişimi yaşamakla ilişkilendirildiği görülmektedir. Mesleki gelişimi memba ile ilişkilendiren okul yöneticisinin membadan içilen suyun insana iyi hissettirmesi gibi mesleki gelişimin de kişiyi yenileyip geliştireceğini düşündüğü görülmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik vasfı taşıması gerektiği için kendilerini durmaksızın geliştirmeleri gerektiğini düşünen okul yöneticilerinin mesleki gelişimi temel ihtiyaçlarla ilişkilendirdiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi hayatla ilişkilendirdiği görülmektedir. Akıp giden hayatın her günü birbirinden farklı olmalıdır, değişmelidir, yenilenmelidir. Durağanlık sıkıcıdır. Mesleki olarak da böyledir. İnsanın gözünün önündekileri görmesini engeller. Mesleki gelişim faaliyetleri hayat gibi yenilenerek, gelişerek, kişiyi dönüştürerek okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Okul yöneticileri işlerini yaparken süreç içinde pek çok uygulama yönteminde değişiklikler yapılmaktadır. Birkaç yıl önce bildikleri yöntemlerle resmi yazıları bile bugün aynı biçimde yazmamakta, fiziki olarak elden evrak takibi yapmamaktadırlar. Kullanılan teknoloji sayesinde pek çok işlem dijital ortamda bitirilebilmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin mesleki gelişimi güncelleme ile ilişkilendirdikleri yeniliklere ayak uydurmasına bu faaliyetlerin imkân sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimle ilgili ürettikleri metaforlardan oluşan kavramsal kategorilerden bir diğeri ise değerli kategorisidir. Okul yöneticileri mesleki gelişimi buğdayla ilişkilendirmektedir. Bir buğdayın yaşam yolculuğunda karşısına çıkan yağmur, ayaz, fırtına gibi türlü sıkıntılarla baş ederek ayakta kalmaya çalıştığı ve her zorluğun da kendisine

bir şeyler kattığı düşünülmektedir. Her zorlukta sağlam kaldıkça kıymetinin arttığı gibi mesleki gelişim de okul yöneticilerinin mesleki yaşantısında edindikleri her bir yeterlik sonucu değerlerini artırdığı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişimi altın, altın bilezik ve mihenk taşı ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Altın ya da altından yapılmış bir bilezik çok kıymetlidir. Ederi yüksektir. Pek çok kişi için yatırım aracıdır. Mihenk taşı ise altın ve gümüşün kalitesini test etmekte kullanılmaktadır. Mesleki gelişimi bu kıymetli madenlerle ilişkilendiren okul yöneticilerinin, mesleki gelişimin de okul yöneticileri açısından bu kadar kıymetli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Mesleki gelişimin ağaç ile de ilişkilendirildiği görülmektedir. Bakımı yapılan ağaçların o yıl verdiği meyve miktarı nasıl artıyorsa mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde okul yöneticilerinin kalitesinin artacağı, dolayısıyla da değerinin artacağı düşünülmektedir. Işık ile mesleki gelişimi ilişkilendiren görüş doğal ya da yapay ışık kaynakları sayesinde karanlıkların aydınlandığını, bu sayede önümüzü görerek yolumuza devam edebildiğimizi ifade etmektedir. Tıpkı ışık kaynakları gibi mesleki gelişim de okul yöneticilerinin yolunu aydınlattığına, ufkunu açtığına, böylece olayları daha net görebildiğine dikkat çekmektedir. Bu sayede okul yöneticilerinin liderlik vasıfları gelişirken yanında çalışan personelin de donanımından dolayı kendisine daha çok saygı duymaya başlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimle ilgili ürettikleri metaforlardan oluşan kavramsal kategorilerden bir diğeri ise hayati kategorisidir. Bu kategoride okul yöneticilerinin mesleki gelişimi en fazla su ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Su insanlar için olmazsa olmazdır. Açlığa bile daha uzun süre dayanılırken susuzluğa tahammül kısa süreyle sınırlıdır. Ve susuzluğun vücutta yarattığı tahribat çok büyük olur. Su sadece içmek için de gerekli değildir. Hijyen açısından da olmazsa olmazdır. Aynı zamanda insanlar nefes almadan da yaşayamazlar. Bu doğrultuda insanların susuz ve nefessiz bir hayat süremeyeceği gibi okul yöneticilerinin de mesleki gelişimi olmazsa olmazdır. Hayati önem taşımaktadır. Gün içinde aralıklarla suyu içtiğimiz ya da belli işlerde kullandığımız gibi ya da otonom bir şekilde nefes aldığımız gibi mesleki gelişim faaliyetlerinin de düzenli yapılması ve

sürdürülebilirliğinin olması besin ile ilişkilendirdiği görülmektedir. İnsan yeterince beslenemezse öncelikle takatten düşer, ilerleyen süreçlerde ise vücut tamamen etkisiz hale gelir. İnsanlar için su kadar, nefes kadar beslenme de hayati öneme sahiptir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimle ilgili ürettikleri metaforlardan oluşan kavramsal kategorilerden bir diğeri ise destek kategorisidir. Bu kapsamda okul yöneticileri mesleki gelişimi ilaç ve vitamin ile ilişkilendirmektedir. İlaçlar ve vitaminler hayatımızı daha sağlıklı sürdürebilmemiz için başvurduğumuz takviyelerdir. Bazen hastalık durumlarında iyileşmek için bazen ise daha hastalanmadan önce hastalanmamak için tedbir amaçlı alırız. Mesleki gelişim faaliyetleri de bazen hali hazırda yaşadığımız sıkıntıları çözmek için ya da ihtiyaç duyduğumuz bir eksikliği gidermek için gerekirken bazen de sadece daha donanımlı olmak üzere katılmayı tercih ettiğimiz faaliyetler olarak görülmektedir. Mesleki gelişimin destek kategorisinde çay ile de ilişkilendirildiği de görülmektedir. Yenilen güzel bir yemeğin ardından kültürümüzün bize kazandırdığı bir alışkanlıkla çay içme ihtiyacı hissederiz. Yemeğin ardından içilen o çayın sindirim olayına yardımcı olduğu gibi mesleki gelişim de okul yöneticilerine görevlerini yürütebilmeleri açısından destek olarak görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimle ilgili ürettikleri metaforlardan oluşan kavramsal kategorilerden bir diğeri ise sonsuzluktur. Bu kapsamda okul yöneticilerinin mesleki gelişim ile akarsu ve okul kavramlarını ilişkilendirdikleri görülmektedir. Sonunu göremediğimiz akan bir sudur akarsu, adı üzerinde. Önümüzden akıp geçse de ne geldiği kaynağı ne de yolunun sonunu görebiliriz. Mesleki gelişim de akarsu gibi sonu olmayan hayat boyu devam edecek bir süreç olarak görülmektedir. Bu kategorinin bir diğer metaforu ise okuldur. Başlangıcı belli, yasalarla belirlenmiş bir kısmı zorunlu fakat isteğe bağlı olarak sonu olmayan bir süreçtir okul, bilgi edinmek, öğrenmek. Mesleki gelişim de okul yöneticileri için aynen böyle görülmektedir. Meslekte gelişmeyi, öğrenmeyi, değişip yenilenmeyi sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ürettikleri metaforlardan hayat kavramı adanma kategorisini oluşturmuştur. Hayat, uğruna feda

edilecek bir şey varken kıymetlidir. Boşuna yaşamadığını anlar insan. Yaşamının da bir anlamı vardır. Mesleğini çok severek yapan bir yönetici kendini mesleğe adar. Mesleki gelişim faaliyetleri de okul yöneticilerinin mesleğinden doyum sağlayabilmesi için gereken donanımı onlara sağlar.

Araştırma sonuçlarının okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen çeşitli araştırmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Polat vd.'nin (2018) araştırma sonuçlarına göre de okul yöneticileri mesleki gelişimi en çok gelişime ihtiyaç duymak olarak tanımlamaktadırlar. Gözlem yapma, yeniliklere açık olma, tecrübe edinme, yönetim hakkında bilgisi olma gibi ifadelerle mesleki gelişim kavramının merkezinde yenilenme ve gelişmeye ihtiyaç duyulmasının olduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuçların araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın kapsamında da okul yöneticilerinin mesleki gelişim hakkında en fazla ürettikleri metaforlar yenilenme kategorisinde toplanmaktadır. Çetin ve Yalçın'a (2003) göre de okul yöneticilerinin çağın gereklerine uyumlanabilen ve yöneticilerin sahip olması gereken niteliklere yönelik sınırları sürekli zorlayan kısacası kendini sürekli geliştiren bireyler olmaları bir zorunluluk olarak görülmektedir. Işık (2003) da okulun gelişip değişim göstermesinin direkt okul yöneticilerinin niteliğine ve yenilenmeye açık olup istek duymasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Özkaya (2013) okul yöneticilerinin kariyer basamaklarını özendiren imkânları gözetmesi gerektiğini belirterek yenilenmeye dikkat çekmektedir. Işık (2017) da okul yöneticilerinin gelişen çağa uygun olarak kendilerinden beklenenleri sunabilmek için durmaksızın öğrenen ve gelişmeye çalışan bireyler olmalarının önemine dikkat çekmektedir. Günümüze bakarsak okul yöneticilerinin niteliği, atama öncesi ve sonrasında edindikleri becerileri ve kariyer sürelerince git gide artan kendilerinden beklenen mesleki yeterliği sağlayıp sağlayamayacakları konuları önemle takip edilmektedir.(Darling Hammond, Meyerson, LaPointe ve Orr, 2007). Dervişoğulları (2014) okul yöneticilerinin çalıştıkları okullarda öğrenme konusunda örnek olma, etkili yönetim becerisi, bütün paydaşların beklentilerine yanıt vermek gibi görevleri bulunduğunu bu anlamda onların işini kolaylaştırıp sorunları çözmelerinde yardım edebilecek her türlü desteği almaları gerektiğini belirtmektedir. Okul yöneticilerinin meslekleri ile ilgili

eğitimler olarak yetiştirilip yöneticilik vasıflarını edinmeleri kurumların niteliklerinin artırılması bakımından da önemli görülmektedir (Sezgin, 2007). Kayıkçı (2001) da okul yöneticilerinin en kıymetli vazifesinin okulları hedeflerine ulaştırmak amacıyla fırsatlar doğrultusunda kaynakları verimli kullanmaları amacıyla onların yetiştirilmeleri konusunun önemine değinmektedir. Özmen (2002) ise okul yöneticilerinin yetiştirilmeleri ile ilgili ülkelerin politikalarıyla bağlantılı olarak değişikliklerin görülebildiğini ancak gelişmiş ülkelerin okulların kalitesini artırmak amacıyla konu üzerinde ciddiyle durduklarını ifade etmektedir. Polat vd.’nin (2018) araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri mesleki gelişimi işlerini yürütürken karşılarına çıkan sorunları çözmeye çalışmak olarak tanımlamaktadırlar. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin “ilaç, vitamin ve çay” metaforlarıyla oluşan destek kategorisinde anlatılmak istenen düşüncelerle örtüştüğü görülmektedir. Ancak Polat vd’ nin (2018) araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mesleki gelişime yönelik tanımları iletişim ve liderlik kategorilerinde de toplanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre liderlik ve iletişim paralelinde metaforlar üretilmediği ve iki araştırmanın sonuçlarının bu noktada ayrıldığı söylenebilir.

Aydın’ın (2023) da belirttiği gibi Türkiye’de okul yöneticiliği profesyonel anlamda bir meslek olarak görülüyor bunun yerine okul yöneticiliğine asli vazife olan öğretmenliğe ek bir vazife olarak bakılmaktadır. Fakat aslında okul yöneticiliği profesyonellik gerektiren birçok etkeni kapsayan yapısı dolayısıyla meslek özelinde bir eğitimi gerektirmektedir. Genç, Genç, Kaban, Atis, Eşki ve Coşkun da (2023) benzer biçimde okul yöneticiliğinin meslek olarak tanımlanmasının önemine vurgu yaparak bu doğrultuda mutlaka okul yöneticisi olacak kişilerin de eğitim almalarının ve kendilerini geliştirmelerinin üzerine eğilmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci alt problem, mesleki gelişimin okul yöneticileri için neden gerekli olduğunu belirlemeye yöneliktir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin mesleki gelişim sürecindeki gerekliliği hakkındaki düşüncelerini belirlemek hedeflenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar mesleki gelişim

süreci içinde hizmet öncesi eğitimlerin çok önemli olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcı okul yöneticilerinin oldukça büyük bir kısmı hizmet öncesi eğitimin ne kadar gerekli olduğunu ifade ettikleri halde atanmadan önce okul yöneticiliği ile ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ifade ederken işi iş başında öğrendiğini ifade eden yöneticiler de bulunmaktadır. Katılımcıların yine büyük bir kısmı hizmet öncesi eğitimin okul yöneticilerini mesleğe hazırlayacağı ile ilgili görüş bildirmektedir. Hizmet öncesinde düzenlenecek bir eğitimle kendilerini bekleyen işlerle ilgili önceden bilgi edinerek işe başlamanın kişinin kendisine güven duygusunu geliştirdiği gibi bu sayede kendilerinin mesleğe uygun olup olmadıklarını da sorgulamaya başladıklarını ifade etmektedirler. Bazı katılımcılar mesleğe doğru noktadan başlayıp ilerlemek için hizmet öncesi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Yanlış öğrenilen bilgilerin süreci yaşarken düzeltilmesinin daha zor olacağı gayet açıktır. Hem bu tarz bilgi yanlışlarının sebep olduğu durumlar dolayısıyla eğitim süreci de kalite bakımından da zaman bakımından da olumsuz etkilenebilir. Meslekte geçirilen yıllar yeniliklere ve gelişmeye direnç göstermeye sebep olabilir. Araştırma kapsamında katılımcıların bir kısmının ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin işi tanımak için imkân sağladığı için gerekli olduğunu ifade ederken bu eğitimler sayesinde okul yöneticilerinin mesleki veriminin arttığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bakış açısıyla okul yöneticilerinin zamandan tasarruf ettikleri de söylenebilir. İş işe başladıktan sonra öğrenmeye çalışan bir yönetici hem zaman kaybedecek, hem işi bilmediği konusunda itibar ve saygınlığını da kaybedebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcıların bir kısmı da hizmet içi eğitimlerin kişilerde işe hâkim olmayı sağlaması bakımından özgüven geliştirdiği ve bu sayede kaygılarının da yok olacağı ile ilgili görüş bildirdiği görülmektedir. Aynı zamanda atandığı kurumda işe olan hâkimiyeti dolayısıyla daha çabuk kabul görüp kendisi de kurumsal olarak aidiyetini daha çabuk kazanması kısacası uyum sürecinin çabuk atlatılması sağlanacaktır. Hizmet öncesinde eğitim almadan göreve başlayan okul yöneticilerinin kendilerini tedirgin hissettiğini ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Mesleği öğrenecekleri bir okul olmadığı için okul yöneticilerinin işi daha çok kişisel ilişkiler yoluyla, bir bilene danışarak

öğrendiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe ilk başlanılan zamanlarda bilmedikleri bir iş çıkacağı endişesiyle telefonun çalmasından ya da üst kurumdan istenecek belgelerden çekindikleri için okulda yalnız kalmaktan tedirgin oldukları görülmektedir. Okul yöneticilerinin hizmet öncesinde alacakları eğitimi önemsedikleri halde yine sadece düz anlatım yoluyla anlatarak sıkıcı bir eğitim dönemi ve ardından hiçbir işe yaramamış eğitim ile de bunu gerçekleştirmenin bir anlamı olmadığını da düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda teorik bir bilgi aktarımı yerine uygulama yaparak öğrenmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Sahayla uyumlu olmayan ve yönetici adaylarının ihtiyaçlarını gözetmeyen eğitimler yüzünden daha iş başlamadan okul yöneticisi adayların mesleki gelişim hevesinin kaçırılabilceğini mesleki gelişime karşı bir önyargı oluşabileceği düşünülmektedir. Hatta işe başlamadan önce tecrübeli yöneticilerin yanında görev yapmalarının kendilerine çok şey katacağını düşündükleri de görülmektedir. Çünkü mevcut düzende sadece sınavla yönetici seçilmesinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Test usulü soruları doğru cevaplayan kişilerin her ne kadar liyakati sağlamak için bir yöntem olsa da, tek başına buna bakılarak iyi yönetici olacakları anlamı çıkarılamaz. Hizmet öncesi alınacak eğitimlerle yönetici adaylarının işlerinde sağlam bir temel atarak görevlerine başladıklarını söylemek mümkündür. Fakat bu, eğitimlerde uygulama yapmayı ön plana almak ile doğru orantılıdır. Hizmet öncesi eğitimlerin teorik bilgilerden kurtarılarak bizzat eğitim ortamlarında uygulamalar yaparak edinilmesinin faaliyetten edinilecek kazancı artıracakı düşünülmektedir. Resmi kurumlarda okul yöneticiliği yapabilmek için öğretmen olmak zorunluluğu bulunmaktadır. Fakat okul yöneticileri mesleklerini öğrenmek için bir okulun bulunmayışından bahisle öğretmenliğin başka bir uygulama, okul yöneticiliğininse bambaşka bir uygulama ve meslek olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu sebeple meslekte profesyonelleşmek için bu alanda eğitim alınmasının doğru olduğuna vurgu yapılmaktadır. Tüm bunların yanında araştırmada, hizmet öncesi eğitime gerek olmadığını, adayın içinde heves ve karakterinde de idarecilik vasıfları varsa işe başladıktan sonra yaparak yaşayarak da öğrenebileceğini düşündüğünü belirten bir sonuca da ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin hizmet öncesi eğitim faaliyetlerini gerekli gördükleri fakat burada asıl önemli olanın faaliyetlerin uygulama yöntemi olduğunu vurgulamaları dikkat çekmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Ada (2000) Türkiye’de okul yöneticilerinin hizmet öncesinden yetiştirilme çalışmaları Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından hep kısa vadeli eğitim içerikleriyle yürütüldüğünü ifade etmektedir. Ayrıca üniversitelerde düzenlenen lisansüstü eğitimlerinin de aynı amaç için uygulandığını söyleyebilirsek de bunun ihtiyaçları gidermekte oldukça yetersiz kaldığını belirtmektedir. Işık (2003) da mevcut uygulamaların içerik ve yapı gereği okul yöneticilerine formasyon becerisi edindirmekten çok uzak olduğunu ve asıl önemlisi hizmet içinde uygulandıkları için asla hizmet öncesi yetiştirmenin yerini tutmayacağını belirtmektedir. Ada (2000) okul yöneticilerinin hizmet öncesinde herhangi bir eğitim almadıkları için süreçte karşılaştıkları sorunların çözümü için çaba gösterme, eğitim sürecini planlayıp yürütme, çevre ile entegrasyonu sağlama gibi yönetsel işler yerine bürokratik olarak yürütülmesi gereken sekreteryaya işlerini hallettiklerini ifade etmektedir. Bu sebeple yöneticilerin atanırken eğitim yönetimi ile ilgili eğitim almalarına ağırlık verilmesini ve yönetici adaylarının yöneticilik becerilerinin geliştirilmesini sağlayan bir eğitim modeli içinde yetiştirilmelerini önermektedir.

Araştırma sonuçları ile benzer biçimde Pelit (2013) kanunlar ve yönetmelikler incelendiğinde okul yöneticiliğinin herhangi bir eğitime ihtiyaç duyulmaksızın öğretmenlerce uygulanabilecek bir görev olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bu anlamda uygulamalar doğrultusunda okul yöneticiliğinin okulunun olmadığı anlayışının hala kabul gördüğünü ifade etmektedir. Pelit (2013) ayrıca okul yöneticiliğinin öğretmenlik mesleğinin devamı gibi görülerek öğretmenlerce yürütülebilecek bir vazife olarak algılandığı için Türkiye’de okul yöneticiliğine atananların vazifeye getirildiklerinde yapmaları beklenen görevler için gereken bilgi ve yetenekleri taşımadıklarını belirtmektedir. Bu bilgi ve yetenekleri süresi oldukça kısıtlı olan hizmet içi eğitimler vasıtasıyla edinmelerinin de mümkün olmadığını belirtmektedir. Bu anlamda hizmet öncesi eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Benzer biçimde Turan ve Şişman (2000) Türkiye’de eğitim sistemine okul yöneticisi

yetiştirmek üzere açılmış herhangi bir eğitim kurumunun bulunmadığını eleştirmektedir. Balcı da (1982) araştırma sonuçlarıyla paralel biçimde Türkiye’de eğitim yöneticiliği görevine gelebilmek için bu alanda bir eğitim almış olmanın gerekmediğini, öğretmen olarak görev yapıyor olmanın yeterli görüldüğünü ifade ederken uygulanan yetiştirme programlarının belirli bir seviyede kaldığını ve başarılı yöneticileri yetiştirme anlamında gereken seviyeyi yakalayamadığını ifade etmektedir. Bunun yerine vazife odaklı, uygulama ağırlıklı programlar hazırlanmasını önermektedir. Çelik (1990) araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilmesinin ciddi bir eğitim sorunu olarak algılanmadığını hatta düzenlenen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin gerekli seviyeye ulaşmadığını ifade ederken yöneticilerin atanmasında aldığı eğitimin yerine tecrübenin gözetildiğini ifade etmektedir. Memduhoğlu (2007) ise okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen görevleri etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri ve vazife esnasında karşılarına çıkacak olan sorunlarla baş edebilmeleri için belli nitelikler edinecek biçimde yetiştirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Kayıkçı da (2001) eğitimin toplum üzerindeki etki gücü dolayısıyla okul yöneticilerinin atama öncesinde yöneticilik ile ilgili bir eğitim almalarının önemine vurgu yapmaktadır. Işık (2003) okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul görmesi için okul yöneticilerinin hizmet öncesinde yetiştirilmelerinin önemine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlik mesleğini başarıyla icra eden bir öğretmenin okul yöneticiliği görevini de başarıyla sürdürebileceğini iddia etmenin eskilerde kaldığını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin hizmet öncesinden yetiştirilmeleri bilimselliği, kurumsallaşmayı ve standart uygulamaları beraberinde getireceğini ifade etmektedir. Işık (2003) bu yetiştirme programlarının tüm Türkiye’de okulların ortak standartlar dâhilinde yönetilmesini sağlayacağını belirtirken okulları etkili şekilde yönetmeyi hedefleyen okul yöneticilerinin mutlaka profesyonel eğitimlerden geçirilmelerinin gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca hizmet öncesinde okul yöneticilerine verilecek eğitimlerle yetiştirilecek okul yöneticilerinin kurumlarını daha etkili ve verimli bir biçimde yönetmelerine imkân sunacağını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Işık (2003) da okul yöneticisi olarak atanacak kişilerde herhangi bir yeterlik belgesine sahip olma zorunluluğunun bulunmayışını eleştirmektedir. Ayrıca okul yöneticiliğinin öğretmenlik gibi bir meslek olmasından dolayı okul yöneticilerini yetiştirecek bir eğitim programının bulunması gerektiğini, bu eğitim programının da mesleğin profesyonel anlamda kabul görmesi bakımından destek olacağını belirtmektedir. Özellikle eğitim yönetimi alanındaki tezsiz yüksek lisans programlarında yapılacak düzenlemelerle okul yöneticiliği yetiştirme programlarına dönüştürülebileceğini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri hizmet öncesinde uygulamalı olarak alınacak eğitimlerin önemine değinmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuyla paralel olarak Işık (2003) önerdiği müdürlük yetiştirme programında belli bir zaman boyunca kontrollü bir yöneticilik uygulaması yapılmasını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Sezgin (2007) eğitim yöneticisi yetiştirme meselesinin akademik camiada tartışma yarattığını ifade etmektedir. Bireylerin somut örnekler üzerinden uygulama ağırlıklı yetiştirilmesi ve yönetim görevine hazırlanması işinin ve eğitim programlarına bu konuları entegre etmenin üniversiteler için mümkün olmadığı ile eğitim yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olduğu ve bu sebeple de bireylerin resmi bir hizmet öncesi eğitim alması gerektiği konusunda tartışma yaşandığını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri hizmet öncesinde kendilerine verilecek eğitimi önemsemektedirler. Fakat düz anlatım biçiminde sunulan sıkıcı bir eğitimin amacına ulaşmadığını sadece teorik bilgi aktarımı yerine uygulama yaparak öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Sahada yaptıkları işlerle alakasız, yönetici adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmeyen eğitimlerin adayların henüz işe başlamadan mesleki gelişim hevesini kayırabileceğini mesleki gelişime karşı bir önyargı oluşabileceğini düşündükleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuyla paralel olarak yönetici yetiştirme sürecinde düzenlenen eğitimlerin pek çoğunun yalnızca eğitim sonunda verilecek olan sertifikayı almak için gereken derslerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Bu anlamda bu eğitim programlarının sadece sertifika edindirme amaçlı düzenlendikleri

fakat okul yöneticilerinin gereken yeterlikleri kazanmalarına hizmet etmedikleri ama aslında okulların etki düzeyini artırmak amaçlanıyorsa yönetici yetiştiren bu programların niteliklerinin ne kadar önem taşıdığına vurgu yapılmaktadır (Calabrese, 1991; akt. Pelit, 2013). Pelit (2013) ayrıca okul yöneticisi olarak atanmak için atama öncesinde herhangi bir eğitimden geçme şartı aranmadığını, kendi kademesinde eğitim veren okullarda öğretmenlik ve yöneticilik tecrübesinin yeterli görüldüğünü hatta atandıktan sonra da böyle bir eğitimin zorunlu olmadığını kişilerin kendi istek ve iradeleri doğrultusunda eğitimlere katıldıklarını ifade etmektedir. Araştırmanın teorik bilgilerle dolu sıkıcı bir eğitim sürecinin amaca hizmet etmediği sonucuna paralel olarak Baş ve Şentürk (2017) hizmet öncesi eğitimde uygulamalı eğitimlerin teorik eğitimlere tercih edilmesi, örnek durum incelemeleri, eğitim fakültesi öğrencilerinin staj uygulamaları gibi sahada gözlem yapılması gibi uygulamalarla ancak başarıya ulaştırılabileceğini ifade etmektedir. Hatta bu anlamda tecrübeli idarecilerin yanında aday idarecilerin deneyim kazanmasının yani mentorluk uygulamalarının eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi yetiştirilmesindeki önemine vurgu yapmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda hizmet içi eğitimin gerekliliği üzerinde de durulmuş ve araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri hizmet içi eğitim faaliyetlerini de gerekli ve önemli görmekle beraber burada da asıl önemli olanın uygulama yöntemi olduğunu ifade etmektedirler. Zaman içinde değişen uygulamalarla ilgili bilgi vermek için bir mesleki gelişim faaliyeti düzenlenmediğinde meslektaşlarla iletişime geçmek, sorup öğrenmeye çabalamak kişinin itibarını zedeleyebileceği ve bunun yanında kendini eksik hissetmesine yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu düzenlenen faaliyetlerin okul yöneticilerinin ihtiyaçları doğrultusunda planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede faaliyetlerin daha verimli geçeceğini sadece fiziken orada bulunmaktan ibaret kalmayacağını vurgulamaktadırlar. Hizmet içi eğitimlerin teorik eğitimden kurtarılarak uygulamalı eğitimlerle verilmesi gerektiğinin düşünüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bir kısmı ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkili olabilmesinin yolunun

meslektaşların birbirleriyle etkileşimde bulunduğu ortamlar yaratmakla mümkün olabileceğini savunmaktadır. Bu etkileşimli ortamlarda meslektaşlar birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilir, tecrübelerini paylaşabilirler. Araştırmanın sonuçlarına göre hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu fakat içeriklerinin kesinlikle ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerini sayıca yetersiz buldukları ve amaca hizmet etmesi yönünden geliştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri de görülmektedir. Zaten hizmet öncesinden eğitim almadan kendini sürecin içinde bulan yöneticiler, hem yeni başlamışlarsa işi öğrenmek için, zaten işin içindelerse değişen ve güncellenen uygulamalar sebebiyle mutlaka hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hayatın sürekli bir gelişim içinde devam etmesi sebebiyle mesleki alanda da yaşanan değişim ve dönüşümler sebebiyle periyodik olarak düzenlenecek eğitimlere ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Büyük okullarda alt kademelerde çalışan personel sayesinde okul yöneticileri işlerin onlar sayesinde yürütülmesini organize edebilirler. Fakat küçük okullarda çalışan yöneticilerin tüm işleyiş konusunda bilgi sahibi olmazsa işlerin yürümeyeceği için kendilerini yetiştirmek zorunda kalmaktadırlar.

Okul yöneticilerinin göreve mutlaka alt kademelerden başlayarak basamak basamak yükselmesinin yerinde olacağı, okul yöneticilerinin daha çok sahada yaşadıkları sıkıntıların giderilmesine yönelik, kendi ihtiyaçları doğrultusunda, etkinliklerin sıkmadan, ilgi çekici yöntemlerle ve yöneticilerin iş yükünü artırmayacak zaman aralıklarında planlanmasının tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle pandemi zamanında uygulanmaya başlanılan çevrimiçi eğitimler ile okul yöneticilerinin, eğitimlerin videolarını başlatarak kendilerinin farklı işlerle meşgul oldukları bu anlamda da çevrim içi eğitimleri çok da verimli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yüz yüze düzenlenen ve meslektaş dayanışmasına imkân veren, meslektaşların bir araya gelerek tecrübelerini paylaştığı etkileşimli toplantıların kendilerine çok destek olduğunu ve buralarda teorik eğitimlere nazaran daha fazla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim faaliyeti deyince okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun kurumsal

faaliyetleri algıladığı, bireysel mesleki gelişim faaliyetlerini düşünmedikleri görülmektedir. Bunun yanında üniversite destekli mesleki gelişim faaliyetlerinden de çok az okul yöneticisi tarafından bahsedilmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu düşünseler dahi eğitimin sunuş şekline ilişkin ciddi eleştiriler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin konusuna hâkim olmayan kişiler tarafından sunulduğu, daha çok düz anlatım yoluyla ve çoğu kez slayttan okuyarak eğitimlerin gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul yöneticileri için düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetleri belirlenirken birinci derecede konunun muhatabı olan okul yöneticilerinin fikirlerinin alınmaması, ihtiyaç analizlerinin gerçekleştirilmeden etkinliklerin planlanması ve tekdüze sunumlardan oluşan teorik bilgi sunumlarından ibaret olmaları konularında ciddi eleştiriler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı merkez, taşra, yurt dışı ve özel eğitim kurumlarında görev yapan eğitim personellerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hem merkezi ve mahalli hem de uzaktan ya da yüz yüze olarak yürütülmektedir (RG, 2022b).

Araştırma sonuçlarına paralel olarak Çetin ve Yalçın (2003) eğitim sisteminde yönetici rolü bulunanların, çağın gerektirdiği değişimlere uygun biçimde yönetim bilgilerini ve yeteneklerini devamlı geliştirmelerinin bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçla etkili ve nitelikli bir yönetim için ve yaşanan değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla eğitim yöneticilerine hizmet öncesinde verilen ve dönüştürülmesi gereken bilgilerin hizmet içinde muhakkak düzenlenip yenilenmesinin gerektiğini belirtmektedir. Aydın (1987) okul yöneticilerinin hizmet öncesinde eğitim almış olsalar bile bunun zamanla eskiyip güncel bilgiler dolayısıyla yeni eğitimlere ihtiyacın doğduğunu, Genç (2015) hızla yenilenen teknolojik gelişmelerin mesleği etkilemesinin sonucunda okul yöneticilerinin bu değişime ayak uydurma gereğini duyduklarını ifade etmektedir. Polat vd. (2018) çağın değişimiyle beraber ortaya çıkan sorunların da değişmesi ve bu sebeple de yeni çözümler üretmek zorunda kalmaları okul yöneticilerini mesleki anlamda gelişime mecbur bıraktığını belirtmektedir. Sütay (2019)

okul yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitimler sayesinde çağın gerektirdiği değişim ve gelişimlere uyum sağlamanın daha kolay olduğunu eğitim kurumlarındaki değişimlere eğitim yöneticileri önderlik edeceği için hizmet içi eğitimlerinin de üzerinde önemle durulması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde Pelit (2013) görevde olan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri desteğiyle liderlik yeteneklerinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Fakat yine sonuçlara paralel olarak uygulamadan uzak ve aynı zamanda yetersiz görülen lisansüstü eğitimlerin de gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Balcı (1982) araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde hizmet içi eğitim faaliyetleri incelendiğinde eğitim içeriklerinin formaliteden oluştuğunu, katılımcıların yöneticilik ve liderlik becerilerini geliştirmeye yaramadığını ve kâğıt üzerinde kaldığını ifade etmektedir. Altın ve Vatanartıran (2014) bu konuda Türkiye’de düzenlenen hizmet içi faaliyetlerin pek çoğu göstermelik düzenlendiği için yeterince etkili olmadığı ifade etmektedir. Çelikkol (2010) araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi amacıyla yalnız hizmet öncesi eğitimin yetmediğini hizmet içinde de devamlı eğitime ihtiyaçları bulunduğunu ifade etmektedir. Fakat düzenlenen etkinliklerin daha çok öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya odaklandığını yöneticileri kapsamadığını eleştirmektedir. Çelikkol (2010) ayrıca eğitim yöneticilerini hizmet öncesi eğitimle yetiştiren ülkelerin bile hizmet içi eğitim faaliyetlerine ayrıca önem verdiklerini çünkü bilgilerin çabucak eskidiğini ve kendini yenilemenin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Kiper (2008) de bu sonuçla paralel kişilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine mecburen katılım sağladıklarını ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Balcı (1982) hizmet içi eğitim faaliyetlerinin okul yöneticilerinin ihtiyaçları doğrultusunda değil rastlantısal, tahminler ya da üst makamlardakilerin kararları doğrultusunda şekillendiğini ifade etmektedir. Bu konuda Kıranlı ve Yıldırım (2014) düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri konusunda konunun asıl muhatabı olarak okul yöneticilerinin kendilerinin söz sahibi olmadığı ve fikirlerinin alınmadığını belirtmektedir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Aytaç (2000) hizmet içi eğitimde amacın okul yöneticilerini çağın gelişmeleri hakkında

bilgilendirerek mesleklerini daha verimli icra edebilmeleri için gereken bilgi ve donanımı sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Araştırmanın hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki eğitimcilerin yetersiz olması sonucuyla paralel olarak Uçar (2005) hizmet içi eğitim faaliyetlerine eğitimci olarak çağırılan kişilerin işlerinde yetersiz görüldüğünün ve bunun da hizmet içi eğitime bakışı olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Uçar (2005) aynı zamanda hizmet içi faaliyetlerin ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmadıkları için beklentileri karşılamakta yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. Faaliyetlerin sadece düzenlenmiş olması için düzenlendiğini, uygun zamanlamanın gözötilmediğini ve eğitim içeriklerinin sahada uygulamaya geçirilemediğini de araştırmanın bu sonuçlarına paralel olarak ifade etmektedir. Araştırmanın hizmet içi eğitim faaliyetlerinin alanında uzman olan kişilerce verilmediği sonucuna paralel olarak Uçar ve İpek (2006) hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitimlerini verecek olan personelin dalında uzman olanların arasından belirlenmediğini, sağlıklı ve periyodik bir hizmet içi eğitim planının da olmadığına vurgu yapmaktadır. Arslan Keleş (2019) araştırma sonucuna paralel olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin alanında yetkin olmayan eğitimciler tarafından düzenlendiğini belirtmektedir. Kıranlı ve Yıldırım (2014) araştırmanın bu sonucuyla benzer biçimde seminerleri ya da eğitimi veren eğitimcilerin konuya hâkim olmadıklarını ya da olsalar bile bildiklerini aktarma konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmektedir. Eğitimcilerin yetenekli oluşunun sadece bir faaliyet yapılışın diye düzenlenen faaliyetlerin insanların hevesini kırdığını ifade etmektedir. Arık (2017) da araştırmanın sonuçlarıyla paralel biçimde eğitimleri veren kişilerin alan uzmanlarından belirlenmemesi ve kullanılan yöntem teknik ve araç gereçlerin faaliyete uygun olmayıp yetersiz olmasının hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Aksakal (2020) benzer biçimde eğitimi veren kişinin eğitime bakışı etkilediğini ifade etmektedir. Alanında uzman kişilerin verdiği eğitimlere katılım için kursiyerler istek duyarken, yetkin olmayan eğitimciler kursiyerlere vaktini boşa geçirmiş hissettirdiğini belirtmektedir.

Araştırmanın, düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ihtiyaçlar doğrultusunda planlanmadığı ve içerikleri de gayet sıkıcı olduğu için verimli

geçmediği sadece mecburiyetten katıldıkları etkinlikler olduğu sonucuna paralel olarak Kıranlı ve Yıldırım (2014) okul yöneticilerinin kendileri başvuru yaparak değil zorunluluktan bu kurslara katıldıklarını ifade etmektedir. Arık (2017) araştırma sonuçlarıyla paralel olarak eğitim faaliyetlerinin kursiyerlerin ihtiyaçları merkeze alınarak planlandığında daha etkili olacağını ifade etmektedir. Aksakal (2020) bu konuda araştırma sonuçlarına paralel olarak; hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zaman, mekân, eğitimcinin eksiklikleri, ihtiyaç odaklı planlanmaması gibi sebeplerle eksik gördükleri için katılımlarda gönüllü olmadıklarını belirtmektedir. Arslan Keleş (2019) eğitim içeriklerinin amaca hizmet etmeyişi, eğitimin uygun araç gereçlerle desteklenmeyişi, katılımcıların sürece dâhil edilmeden planlamaların yapılması gibi sebeplerle etkinliklerin verimli geçmediğinden katılımcıların gönüllü katılım sağlamadığını belirtmektedir.

Araştırmanın, değişip gelişen uygulamalar nedeniyle hizmet içinde eğitimler alarak kendilerini geliştirebildikleri sonucuna paralel olarak Kıranlı ve Yıldırım (2014) değişen kanun, yönetmelik ya da güncel gelişmelere ayak uydurabilmenin hizmet içi eğitim faaliyetleri sayesinde mümkün olduğunu ifade etmektedir. Arslan Keleş (2019) eğitim alanında yaşanan değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın, faaliyetlerin okul yöneticilerinin iş yüklerini artırmayacak zamanlarda düzenlenmesini bekledikleri sonucuna paralel olarak Kıranlı ve Yıldırım (2014) kursların zamanlamasının sorun yarattığını ifade etmektedir. Kursların planlamasının okul yöneticilerinin iş yoğunluğu bulunduğu zamanlar gözetilerek yapılmadığını, uygunsuz zamanlarda düzenlenen mecburi katılım gerektiren kursların, katılımcıların akli yapmaları gereken işlerde kaldığı için verimli geçmediğini belirtmektedir. Uçar (2005) araştırmanın bu sonucuna paralel olarak; kursları katılımcı okul yöneticilerinin çok yoğun olduğu zamanlarda planlamanın faaliyetlerin verimini düşürdüğünü ifade etmektedir.

Araştırmanın, faaliyetlerin teorik eğitimler yerine uygulamalı eğitimler olarak planlanmasının daha verimli olacağı sonucuyla paralel olarak Kıranlı ve Yıldırım (2014) teorik eğitimlerin havada kaldığını, sahaya gidince

uygulamaları deneme yanılma yoluyla doğru biçimde uygulayabilmek için çaba gerektiğini ifade etmektedir. Altın ve Vatanartıran (2014) konu hakkında düzenlenen faaliyetlerin daha çok kuramsal eğitim olarak hazırlanıp uygulama yapmaya fırsat tanımadığını belirtmektedir. Aksakal (2020) araştırmanın bu sonucuna paralel olarak eğitimlerin fazla teorik olduğu için hizmet içi eğitimlerin amacına uygun olmadığını ifade etmektedir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri için meslektaşların birbiriyle etkileşimde bulunabilecekleri ortamların olması gerektiği sonucuna paralel olarak Aksakal (2020) uzun vakitleri sadece anlatılanları dinleyerek geçirmek yerine deneyimli yöneticilerle yeni göreve başlayanları bir araya getirmenin daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağını belirtmektedir.

Araştırmanın; hizmet içi eğitim faaliyetleri eksik kaldığında, meslektaşlarla iletişime geçerek sıkıntıları çözmeye çalışmanın yöneticilerin itibarına ve özgüvenine zarar verebileceği sonucuna paralel olarak Aksakal (2020) doğru eğitimleri almamış ya da işi yaparken öğrenmiş olmanın bedelinin ağır olabileceğini ifade etmektedir. Bu bedellerle karşı karşıya kalabilecek okul yöneticilerinin özgüvenlerinin de ciddi anlamda zarar göreceğini ifade etmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Üçüncü alt problem, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin nasıl olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleki gelişimlerini gerçekleştirme biçimi olarak daha çok kurumsal faaliyetleri algıladıkları görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi etkinliklerle ya da İl Müdürlükleri tarafından yerelde düzenlenen mahalli etkinliklerle seminer, kurs, panel vb. etkinliklerle, öğretmen-yönetici hareketlilik programlarıyla kurumsal bazlı etkinliklerden ağırlıklı olarak bahsedilmektedir. Özellikle il müdürlüklerinin düzenlediği faaliyetlerin yıllık bir planının olmadığı, bunun yerine anlık gereksinimler doğrultusunda etkinliklerin düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğu da düzenlenen etkinliklerin ortamına vurgu yapmaktadır. Faaliyetlerin internet ortamında

çevrim içi olarak düzenlenen faaliyetlerle ya da yüz yüze etkinliklerle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle pandemi döneminde sıklıkla ve zorunlu olarak devreye giren çevrimiçi eğitimler her ne kadar tek bir eğitim videosuyla en fazla sayıda katılımcıya ulaşılarak; zamandan, mekândan ve ulaşım masraflarından tasarruf sağlasa bile yine de etki düzeyi tartışmaya açıktır. Uzaktan eğitim yoluyla sağlanması planlanan etkinliklerin sayılarının kendini geliştirmek isteyen okul yöneticileri ve öğretmenler için yeterli olduğunu ifade eden okul yöneticileri bulunurken yeterli düzeyde bir mesleki gelişim faaliyeti bulunmadığını belirten okul yöneticilerinin de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ÖBA sistemi üzerinden hazırlanmış olan videoların uzaktan sunulması yöntemiyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Fakat sistemin adının bile Öğretmen Bilişim Ağı olması, okul yöneticilerine özel hazırlanmış faaliyetlerin oldukça kısıtlı olması sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca videoların herkesin konuya ilişkin hazırbulunuşluk seviyesinin yeterli olduğu düşünülerek oldukça hızla bir biçimde anlatıldığı, akademik kavramlar kullanılması dolayısıyla zor anlaşıldığı, iletişimin tek taraflı oluşu dolayısıyla etkileşime imkân tanımadığı konularında da eleştirilmektedir. Eleştirilerin odağında bulunan bir diğer konu ise düzenlenen faaliyetlerin düz anlatım yoluyla aktarılması sebebiyle sıkıcı geçen eğitim süreleridir. Sadece yapılmış olsun diye yapılan etkinlikler, uzun süreli planlandığı halde süresi kısaltılan faaliyetler, ciddiyetsiz ortamlar ve oradan bir şey alabileceğine inanmayan okul yöneticilerinin düzenlenen kurumsal etkinliklere sadece zorunlu olduğu için gidip orada oturup çıktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kişinin ihtiyacını baz almadan düzenlenen faaliyetler amacına ulaşamaz. Yapılan bu faaliyetlerin mesleki gelişimi sağlamak üzere yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin bir kısmının mesleki gelişim sağlayabilmek için bireysel olarak çabaladığını düşündükleri görülmektedir. Bu doğrultuda akademik yayınları takip ederek okudukları ya da lisansüstü eğitim aldıkları veya yine akranlarıyla kurdukları iletişim ağı sayesinde tecrübelerini paylaşarak akran öğrenmesi şeklinde mesleki gelişimlerini gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda mentor eğitim yönteminin de yönetici yetiştirmede etkili bir yöntem olduğu halde

lkemizde kendisine yeterli uygulama alanı açabildiğini söylemek Őimdilik pek mümkün değildir. Araştırma kapsamında ülkede uygulanan herhangi bir milli mesleki gelişim programı olmadığı için ülkedeki faaliyetlerde ortaklığın sağlanamadığını ve herhangi standart bir uygulamanın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bakanlığın düzenlediği bazı etkinliklerin Şehir dışında gerçekleştirildiği bu etkinliklerin sayılarının çok az olduğu ve katılımcı sayılarının da kısıtlı olduğu gibi sebeplerle yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mesleki gelişim etkinliğinden çok tatil sayılabilecek meknlarda düzenlenen bu etkinliklere seçilen kişilerin de adil yöntemlerle belirlenmiyor oluşu sebebiyle eleştirildikleri görülmektedir. Yerel imknlarla düzenlenecek faaliyetlerin mesleki gelişime daha olumlu etki ettiğini düşünen okul yöneticilerinin de bulunduğu ve okul yöneticilerinin mesleki gelişiminin özel olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin akademik yayınları takip ederek ya da lisansüstü eğitim alarak veya akranlarıyla kurdukları iletişim ağı sayesinde bireysel olarak mesleki gelişim sağladıkları sonuçlarıyla benzer biçimde Işık (2003) okul yöneticileri için herhangi bir yetiştirme programı düzenlenmediği şartlarda mesleklerini etkili olarak sürdürebilmeleri yöneticilerin bireysel çabalarına göre Őekilleneceđini belirtmektedir. Araştırmanın bu sonuçlarına paralel olarak zcan ve Bakioğlu (2010) okul yöneticilerinin mesleklerini yürütürken karşılaştığı sorunlara çözüm bulmalarının kendi alanlarında yaşanan gelişmeleri izleyerek, kişisel olarak gelişimleri için gayret göstererek ve periyodik olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak mümkün olduğunu ifade etmektedir. Pelit (2013) Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişiminin göreve başladıktan sonra kişisel gayretleriyle gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu anlamda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin katılımı mecbur tutulanlar dışında kalanların kişilerin işteğine bırakılmış olmasının da mesleki gelişimin bireysel çabalarla yürütüldüğünü kanıtladığını belirtmektedir. Polat vd. (2018) MEB tarafından düzenlenen mesleki gelişim çalışmalarının pek çok yönden yaşattığı olumsuzluklar dolayısıyla okul yöneticilerinin mesleki anlamda gelişim sağlamak için çoğu zaman kendi çabalarıyla hareket ettiklerini ifade etmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin alanın önde gelen kişileri, toplantıları ve akademik yayınları

takip etmelerinden bahsederken en çok akademik yayınlardan yararlandıklarını ifade etmektedir. Süngü (2012) Türkiye’de okul yöneticilerinin mesleki gelişiminin genellikle göreve getirildikten sonra tamamen kişisel gayretleriyle yürütüldüğünü ifade etmektedir. Pelit (2013) okul yöneticilerinin atandıktan sonra istemedikleri takdirde herhangi bir faaliyete katılmadan da görevlerini sürdürebildiklerini ifade etmektedir.

Araştırmanın; pandemi dönemi sıkça ve mecburen uygulanan çevrim içi eğitimlerin zaman ve mekândan hatta ulaşım masraflarından tasarruf sağladığı sonucuna paralel olarak Aksakal (2020) aynı gerekçelerle uzaktan yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinden bahsetmiş ve sayılarının artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişim olarak daha çok kurumsal faaliyetleri algıladıkları sonucuna paralel olarak Sütay (2019) Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul yöneticileri için; eğitim yönetimi, bütçe eğitimleri, kamuda protokol kuralları, mevzuat, etkili iletişim becerileri, liderlik gibi kurumsal konularda hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlediğini belirtmektedir.

Araştırmanın mesleki gelişim faaliyetlerinin yüz yüze ve uzaktan düzenlenmesi sonucuna benzer biçimde zen (2014) yüz yüze ve uzaktan düzenlenen eğitimlerin istatistiksel olarak ciddi farklılıkları olduğunu fakat etki oranında ise anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir.

Polat vd. ‘nin (2018) yöneticilerin mesleki gelişimlerini alanda yayınlanan kaynaklar, toplantılar, kaynak kişiler ve alana dair yayımlanan akademik çalışmalar yoluyla sağladıklarını beyan ettikleri görüşler araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca sağladıkları mesleki gelişimin devamlılığını sağlamak için bilgilerin paylaşımı amacıyla sosyal medya desteği, farklı eğitim kurumlarını gözlem, deneyim paylaşımı ve birbirini olumlu etkileme konularına dikkat çekerken bu meslektaş dayanışmasının yenilik ve öğrenme yöntemlerinin çeşitlenmesi gibi bahsettikleri etkiler de araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın düzenlenen eğitimlerin içeriklerinde fazla akademik kavram kullanıldığı sonucuna benzer olarak Uçar (2005) düzenlenen faaliyetlerin akademik kaldığı için uygulamaya aktarılamadığını ve bu

sebeple okul yöneticilerinin kendi yollarını yine usta-çırak ilişkisiyle çizdiklerini belirtmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dördüncü alt problem, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin bazen kendilerinden, bazen katıldıkları faaliyetten, bazen üst amirlerinin tutumundan bazen ise ekonomik sebeplerden kaynaklanan isteksizliğin en önemli faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında görev yaptıkları il, ilde okulun bulunduğu bölgenin konumu, okulun fiziki durumu, okul yöneticisinin çalıştığı okul dolayısıyla iletişim kurduğu çevrenin yapısı, birlikte görev yaptığı meslektaşlarının donanımı ve mesleki gelişim hakkındaki görüşleri de kişinin mesleki gelişimini en çok etkileyen sebeplerden olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin iş yoğunluklarının ve idari kadrolarında bulunan eksikliklerin de mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerden olduğu görülürken, görevlerine sadece 4 yıl için getiriliyor oluşları, atanmalarına yapılan siyasi müdahaleler de mesleki gelişimlerini etkilediği görülmektedir. Ayrıca yaş, cinsiyet, fiziksel ya da ruhsal sağlık durumları da mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden bir diğeri ise dünyada yaşanan hızlı değişimler neticesinde okul yöneticilerinin de kendini güncelleme ihtiyacı duymalarına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi gibi beklenmedik durumlar da yeni uygulamaları beraberinde getirebilir. Bunun da mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden birinin kişinin mesleki gelişimi talep etmesi sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bir mesleki gelişimi talep etmesinin yolunun faaliyetin işine yarayacağına inanması olduğu görülmektedir. Okul yöneticisi katıldığı faaliyet neticesinde edindiği bilgilerin görevini yerine getirirken işine yarayacağını düşünürse o faaliyete katılmak için içsel bir motivasyon geliştirir. Aksi halde gidip fiziken orda bulunsa bile başka şeylerle meşgul olarak orada geçirmesi gereken zamanını doldurup oradan ayrılır ve faaliyet böylece hiçbir işe yaramamış olur. Ayrıca kişi değişen zamana, dönüşen ve

güncellenen dünyaya ayak uydurabilmek için kendini yenilemeye de ihtiyaç duymalıdır. İhtiyaç duyarak kendi isteğiyle katıldığı faaliyetlerden maksimum fayda sağlayacağı bir gerçektir. Bazen de kişiler ailesine karşı olan sorumlulukları dolayısıyla faaliyete katılım sağlamak istemeyebilirler. Çocuğunu okula bırakıp okuldan alan bir okul yöneticisi faaliyet saatleri içerisinde bu sorumluluklarını yerine getiremediklerinde kendileri orda olsa bile akli yapması gereken işlerde olduğu için faaliyetten fayda sağlayamayacaktır. Okul yöneticilerinin bir kısmının da kendilerini yeterince donanımlı gördüğü için, mesleki tecrübelerinin bulunduğu inandıkları için faaliyetlere katılıma isteksizlik duydukları tespit edilmiştir. Fakat bunun tam tersi kendi bireysel eksikliklerinin farkında olan ve bunu gidermenin yollarını arayan okul yöneticilerinin ise faaliyetlere katılıma istek duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımını etkileyen bir diğer faktörün ise eğitimden kaynaklanan sebepler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitim öğretim dönemleri dışında ve fakat mesai saatleri içinde planlanmasını istedikleri tespit edilmiştir. Eğitim öğretim dönemlerinde planlanan etkinliklere katılınca akli okulda yarım kalan işlerinde olan okul yöneticileri faaliyetten verim alamamaktadır. Bu da onların mesleki gelişim faaliyetlerine katılım talebine olumsuz etki etmektedir. Ayrıca katıldıkları faaliyetlerin düz anlatım yoluyla sunulması, slaytlardan okunarak bilgi aktarılması ya da kuramsal bilgiyle doldurulmuş, güncel olmayan eğitimler de okul yöneticilerinin isteyerek faaliyetlere katılımını engellemektedir. Eğitimin düzenlendiği mekânın konumu ve ulaşımı da kişilerde isteksizlik yaratabilir. Bunun yanında okul yöneticilerinin ihtiyaçları belirlenmeden çoğu kez sırf yapılmış olsun diye düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin de kişilerin etkinliklere katılma isteğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek amacıyla katıldıkları kurumsal faaliyetler için sorun olmasa bile bireysel mesleki gelişim faaliyetlerinde üst amirlerin motivasyonu düşüren tavırları ve sözleri de okul yöneticilerinin mesleki gelişim talebine olumsuz etki etmektedir. Öğretmenlerden daha fazla mesai yaptıkları halde daha düşük ücret alan okul yöneticilerinin bu mesleği

yapmak için de, bu alanda kendini geliştirmek için de motivasyonlarını kaybettikleri ve dolayısıyla mesleki gelişim taleplerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunların yanında okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için ayrıca bir bütçe ayıramadıkları, ekonomik koşulların okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma isteklerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalıştığı okulun bulunduğu bölgenin de okul yöneticisinin mesleki gelişimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin dezavantajlı grupların yaşadığı bölgede bulunan bir okulda görev yapan okul yöneticisi, okulda gün içinde yaşanan sorunlardan, onları çözmeye uğraşmaktan, okuluna maddi kaynak yaratmaya çalışmaktan, okulda görev yapan personeli desteklemekten kendi mesleki gelişimini düşünmeye ya da bunun için bir adım atmaya fırsat bulamayabilir. Sadece dezavantajlı bölgeler için değil ama nispeten gözde okullara göre her haliyle geride kalmış tüm okullar için geçerli olabilir bu koşullar. Kimi okulların veli profili iyi olsa bile bina o kadar eski olabiliyor ki her gün başka bir yerinde tamirat, onarım vb. ihtiyacı oluşabiliyor. Bazı okullarda ise malzeme, araç gereç eksiklerinin çok fazla olduğu görülmektedir. Okul yöneticinin zihni bunlarla meşgul iken mesleki gelişim doğal olarak arka planda kaldığı tespit edilmiştir. Çevre faktörünün içinde birlikte görev yapılan meslektaşların tutumunun da okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerden biri olduğu görülmüştür. Bazen kişinin etrafında kendisini heveslendiren ayağa kaldıran meslektaşlar bulunurken bazen de yaptığı işe eleştirel gözle bakan, söylediği sözlerle iştahını kaçırان meslektaşlar da bulunabilir. Bunun da kişinin mesleki gelişimini etkilediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin iş yüklerinin ağır oluşu da mesleki gelişimlerini etkileyen faktörlerden biridir. Gün içinde halletmesi gereken işlerini bitiremeyen okul yöneticileri mesleki gelişimi düşünemezler. İş yoğunluğu fazla olduğu halde bir de idari kadrosunda eksikleri bulunan okul yöneticilerinin önceliği mesleki gelişim olamaz.

Yöneticilerin kısıtlı süreyle göreve getirilmeleri, atamalarına siyasi müdahalelerin yapılıyor olması; her an yeniden öğretmenliğe dönme ihtimali bulunan ve kendini güvende hissetmeyen okul yöneticilerinin bu alana

yatırım yapmalarının önüne geçtiği görülmektedir. Hem zaman hem de emek kaybı yaşama ihtimali oldukça yüksektir. Bu tarz politik etkiler okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkilemektedir. Ayrıca mesleğe ilk atamada hizmet öncesi mesleki gelişim faaliyetlerinin ya da yeniden görevlendirmelerde kişinin mesleki gelişim durumunun seçim sırasında bir tercih sebebi olmaması da kişilerde isteksizlik yaratmaktadır. Mesleki gelişim faaliyetine katılımcıları belirlerken liyakatsizlik yapılması, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin ihlali mesleki gelişimi etkileyen faktörlerdendir.

Okul yöneticilerinin gün içinde yaşadıkları stres dolayısıyla ruhsal sıkıntılarının bulunması ya da fiziksel bir hastalığının oluşu da mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Ayrıca yaş da önemli bir faktördür. Genç yaşta insanlar yenilenmeye hevesli iken zamanla eski hevesini kaybedebiliyor. Bir diğer etkili faktör ise cinsiyettir. Kadınların toplumsal rollerinin fazlalığı gereği mesleki gelişimlerini sağlamak isteseler bile yetiştirmek zorunda oldukları pek çok iş ve rollerinin sorumlulukları dolayısıyla olumsuz etkilendikleri söylenebilir.

Araştırmanın okul yöneticilerine yönelik düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerine katılımcıları belirlerken liyakatsiz tutum sergileyerek eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmak sonucuna paralel olarak Balcı (1982) faaliyetlere kursiyer seçerken adam kayırılmasının mesleki gelişime engel olduğunu ifade etmektedir. Konu hakkında Uçar (2017) kursiyerlerin objektif olarak seçilmediğini belirtmektedir.

Araştırmanın; çevrenin de okul yöneticilerinin mesleki gelişim engellerinden biri olduğu sonucuna paralel olarak Kitiş (2010) mesleki gelişim faaliyetlerine katılmakta taşrada çalışan okul yöneticilerinin merkezde görev yapanlara göre kendilerini daha şanssız gördüklerini ifade etmektedir. Çevre bu durumda mesleki gelişimi etkileyen faktörlerden biri olarak görünmektedir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin çağın hızlı değişimi sebebiyle yenilenme ihtiyacı hissetmesinin mesleki gelişimlerini etkileyen bir faktör olduğu sonucuna paralel olarak Genç (2015) teknoloji alanında yaşanan hızlı yeniliklerin okulları ve yönetimi de etkilemesi dolayısıyla okul yöneticilerinin bu değişimlere ayak uydurabilmek için kendilerini geliştirme

ihtiyacı hissettiklerini ifade etmektedir. Ayrıca Aydın (1987) okul yöneticilerinin atama öncesinde eğitim almış olsalar bile yenilenen pek çok sistem ya da uygulama dolayısıyla okul yöneticilerinin kendilerini yenileyebilmek için mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Arslan Keleş (2019) ve Kıranlı ve Yıldırım (2014) sıkça değiştirilen kanunlara ya da yönetmeliklere hatta çağın gerektirdiklerine uyumlanabilmenin mesleki gelişim etkinlikleriyle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Çetin ve Yalçın (2003) kaliteli bir yönetim görevini yerine getirebilmek amacıyla mesleki bilgilerinin güncellenip yenilenmesine ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Konu hakkında Polat vd. (2018) çağın gereği yaşanan sorunların bile değişebildiğini ve dolayısıyla yeni güne uyum sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmeye mecbur hissettiğini ifade etmektedir. Aytaç'ın (2000) mesleki gelişim faaliyetlerinin, okul yöneticilerinin yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmalarını ayrıca görevlerini yerine getirirken ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak üzere düzenlendiği hakkındaki fikirlerinin araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerden bir kısmının mesleki gelişim faaliyetlerinin özelliklerinden kaynaklandığı sonucuna paralel olarak Balcı (1982) faaliyetlerin içeriklerinin çoğunun sadece yapılmış olsun diye yapıldığını, okul yöneticilerinin mesleki gelişimini desteklemediği gibi kâğıt üstünde kalmaktan öteye de geçemediğini ifade etmektedir. Aksakal (2020), Arık (2017) ve Balcı (1982) ayrıca okul yöneticilerinin ihtiyacı doğrultusunda değil rastgele ya da üst makamların fikriyle planlamaların yapılmasının katılımcılarda isteksizliğe neden olarak mesleki gelişimi etkilediğini belirtmektedir. Arslan Keleş (2019), Uçar (2005) ve Kıranlı ve Yıldırım (2014) mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları beklenen kitle olarak okul yöneticilerinin fikirlerinin bir önemi olmamasının onlarda motivasyon eksikliğine sebep olarak faaliyetleri ciddi oranda etkilediğini ifade etmektedir. Arslan Keleş (2019) ayrıca araştırma sonuçlarıyla paralel olarak eğitimin içeriklerinden kaynaklı olarak (etkinliklerin hedefe uygun olmayışı, gerekli materyal desteğinden yoksun oluşu gibi...) katılımcı okul yöneticilerinin etkinliklere

katılımda isteksizlik yaşadıklarını ifade etmektedir. Aksakal (2020), Kıranlı ve Yıldırım (2014) ve Uçar (2005) aynı zamanda mesleki gelişim etkinliklerinin planlaması yapılırken okul yöneticilerinin iş yoğunluklarının olmadığı dönemlerin dikkate alınmadığını belirtirken Aksakal (2020) eğitimin düzenlendiği mekânların ve ulaşımın da etkili olduğunu ifade etmekte ve Uçar (2005) ise eğitimde işlenen konuların işbaşında uygulanmasının yapılamadığını ifade etmektedir. Çelikkol (2010) ise okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının bulunduğunu fakat düzenlenen faaliyetlerin daha çok öğretmenler özelinde yoğunlaşıp okul yöneticilerine yönelik faaliyetlerin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Uçar (2005) ve Altın ve Vatanartıran (2014) da araştırma sonucu ile benzer olarak düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin sadece yapmış olmak için yapıldığından katılımcıları olumsuz etkilediğini ifade etmektedir.

Araştırmanın, faaliyetlerin eğitim içeriklerinin sıkıcı olması sonucuyla benzer biçimde Kıranlı ve Yıldırım (2014) teorik eğitimleri anlamlandırmanın zor olduğunu, iş başında uygulama yapmaya sıra geldiğinde doğruya ulaşmak için deneme yanılma yoluyla emek ve zaman kaybı yaşandığını ifade etmektedir. Aksakal (2020) ve Altın ve Vatanartıran (2014) mesleki gelişim etkinliklerinin teorik olduğunu ve uygulama yapmak için okul yöneticilerine ortam yaratmadığını ifade etmektedir. Aksakal (2020) ayrıca araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde eğitmenin anlattığı ve katılımcıların dinlediği düz anlatım yöntemli faaliyetler yerine tecrübeli okul yöneticileri ile yeni atananları buluşturarak deneyim paylaşımına imkân yaratmanın mesleki gelişime katılım isteğini artıracığını ifade etmektedir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğerinin ise cinsiyet olduğu sonucuna paralel olarak, Özkaya (2013) kadınların kadın olmaktan kaynaklı çokça statülerinin ve her ayrı statü dolayısıyla da farklı sorumluluklarının bulunması sebebiyle mesleki gelişimin erkek okul yöneticilerine kıyasla daha zorlayıcı olduğunu belirtmektedir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Beşinci alt problem, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin önündeki engellerin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri eğitimin özelliğinden kaynaklanan bazı sorunları mesleki gelişim engeli olarak görmektedir. Örneğin eğitimlerin düzenlendiği zamanlar okulların açık olduğu zamanlara denk gelince okul yöneticilerinin akıllarının okulda tamamlanması gereken işlerde kaldığı ve dolayısıyla katıldığı faaliyetten yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca eğitimlerin sunumunun tek düze oluşu da yine eğitimlere katılmalarında isteksizlik yarattığı tespit edilmiştir. Düzenlenen eğitim faaliyetlerinin eğitimcilerinin yeterince donanımlı olmaması dinlerken sıkılmaya ve konudan kopmalara neden oluyor. Bu da faaliyetin verimini düşürüyor. Okul yöneticilerine özel düzenlenen yeterince eğitimin bulunmayışı da okul yöneticilerinin mesleki gelişim engeli olarak görülmektedir. Okul yöneticileri tarafından eğitimin düzenlendiği konum da mesleki gelişim engeli olarak görülmektedir. Ulaşımı zor bir yerde olan faaliyete katılmayı da istemedikleri görülmektedir. Ayrıca eğitimin konusu okul yöneticilerinin gün içinde kullanabilecekleri bilgileri içermiyorsa; işlerine yaramayacak, kullanamayacakları, güncellikten uzak bilgilerden oluşan bir eğitim faaliyetine de gönülsüz oldukları tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin en etkili mesleki gelişim engellerinden birinin de faaliyetlere katılıma istek duymamaları olduğu tespit edilmiştir. Kimi zaman iş yoğunluğundan kimi zamansa ekonomik sebepler okul yöneticilerinin mesleki gelişim engeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin iş yüklerinin fazla olması dolayısıyla mesleki gelişim faaliyetlerine katılım motivasyonlarını kaybedebildikleri görülmektedir. Çünkü kendisi faaliyete katılmış olsa bile aklı okulunda tamamlaması gereken işlerde kalmıştır. Yine okul yöneticilerinin bireysel olarak sağlayabilecekleri mesleki gelişimleri için bazen para da gerekebilmektedir. Ekonomik koşullar okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin önünde ciddi bir engel olarak görülmektedir. Düzenlenen faaliyetlerin okul yöneticisinin ilgileri ve ihtiyaçları gözötilmeden planlanmasının da kişilerde isteksizlik yarattığı görülmektedir. Bu da dolayısıyla mesleki gelişimlerini engellemektedir. Düzenlenen

faaliyetlere katılımcıları seçerken liyakatsiz davranılmasının da okul yöneticilerinin tüm heveslerinin kaçmasına sebep olduğu görülmektedir. Bazı etkinliklere katılım zorunlu tutulurken bazı faaliyetleri kimseye duyurmadan seçilmiş kişileri yazıp gönderdikleri, bunun da okul yöneticilerinde isteksizliğe sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda zorla katıldığı bir de üzerine mesai dışı planlanmış bir eğitimin fayda sağlamayacağı açıktır. Üst amirlerin kendisini geliştirmekten başka bir amacı olmayan okul yöneticilerine karşı motivasyon düşürücü tavırları da mesleki gelişim engellerinden biri olarak tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin katıldıkları herhangi bir faaliyet dolayısıyla maddi ya da manevi bir kazanç elde edememeleri de faaliyetlere katılıma isteksizlik duymalarına sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinin ailelerinden kaynaklanan sorunlar da mesleki gelişim engellerinden biridir. Çocuğunu okuldan alıp bırakmak zorunda olmalarını, annesinin ya da eşinin hasta olması ve onlara refakat etmek zorunda kalmaları gibi sebepleri de mesleki gelişim engeli olarak gördükleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin birlikte görev yaptığı alt personel kadrosunda eksiklik bulunması da bütün işlerin kendisine kalmasına sebep olacağından mesleki gelişim yine kişinin önceliği olmaktan çıkacaktır. Bu sebeple eksik kadro da bir mesleki gelişim engeli olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinin bazı eğitimlerin ardından öğrendikleri bilgileri aktarmaları için zorunlu tutuldukları ve sırf bu sebeple de mesleki gelişim faaliyetine katılmak istemedikleri tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin uzaktan düzenlenen eğitimleri ciddiye almamaları ve eğitimin de mesleki gelişimin de kalitesini düşürdüğünü düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Zaten herhangi bir katkı sunmayacağına inandıkları eğitimlere katılmakta isteksiz oldukları, zaman ayırmak istemedikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mesleki gelişim engellerinden bir diğeri ise geçici süreyle görevlendirilmeleridir. Kalıcı bir atama yönetmeliği bulunmamaktadır. Okul yöneticiliği alanında kendisini geliştirip bir sonraki dönemde görevlendirilmeyebilir. Böylece mesleki gelişim için harcadığı para da, sarf ettiği emek de, zamanı da boşa gitmiş olabilir. Bu belirsizlik ikliminde okul yöneticilerinin atama yöntemi ciddi bir mesleki gelişim engeli olarak durmaktadır. Bunun yanında atamalara siyasi müdahale de yapılmamalıdır.

Göreviyle ilgili kendini güvende hissetmeyen biri mesleki gelişime odaklanamaz. Mesleki olarak kendisini geliştirmesinin kendisine bir getirisi olmayacağını hisseden kişi de mesleki gelişim için kendini zorlamayabilir.

Okul yöneticilerine özel olarak yerelde mesleki gelişim faaliyeti düzenlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kendi eğitim kademesinde görev yapan okul yöneticileriyle bir araya gelerek tecrübelerini paylaştıkları etkileşimli etkinlikler düzenlenmemesi de mesleki gelişim engeli olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin cinsiyeti de bir mesleki gelişim engeli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı okul yöneticilerinin ise mesleki gelişim engeli ile karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin cinsiyeti mesleki gelişimlerinde bir sorun olarak algıladıkları sonucuna paralel olarak İnandı, Özkan, Peker ve Atik (2009) cinsiyetin mesleki gelişim açısından ciddi bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha fazla konuda engellerle karşılaştıklarını belirtmektedir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinde eğitimin düzenlendiği konum dolayısıyla ulaşımın zor olduğu bir yerde bulunmasından dolayı sorun olduğu sonucuna paralel olarak Kıranlı ve Yıldırım (2014) faaliyetlerin düzenlendiği yerlere ulaşımın mesleki gelişim faaliyetlerine katılım sorunları yarattığını ifade etmektedir. Aksakal (2020) faaliyetlerin düzenlendiği mekâna ulaşımın ya da mekânın fiziksel özelliklerinin faaliyet açısından sorun yaratabileceğini ifade etmektedir. Uçar da (2017) faaliyetlerin düzenlendiği mekânların fiziki ve materyal anlamındaki eksikliklerinin faaliyetlere katılımlarda gönüllülüğü olumsuz etkileyerek soruna neden olduğunu belirtmektedir. Arslan Keleş (2019) materyal eksikliklerinin de sorun olarak algılandığını belirtmektedir.

Araştırmanın mesleki gelişim faaliyetinin düzenlendiği zaman eğer yöneticilerin yoğun bir çalışma vaktine denk gelirse akıllarının okulda yapması gereken işlerde kaldığı için zaman olgusunun bir mesleki gelişim engeli yarattığı sonucuna paralel olarak Uçar (2017) düzenlenen faaliyetlerin zamanlamasının doğru planlanmadığını bunun bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Kıranlı ve Yıldırım (2014) faaliyetlerin düzenlendiği zamanların

soruna neden olduğunu belirtmektedir. İş yoğunluğunu ardında bırakıp faaliyete katılmaya mecbur bırakılan okul yöneticilerinin o faaliyetten gereken oranda yararlanamadığını ifade etmektedir. Uçar (2005) konu hakkında araştırma sonuçlarıyla benzer olarak zamansız planlamaların verimsiz faaliyetlere neden olduğunu ifade etmektedir. Aksakal (2020) faaliyetler için seçilen uygunsuz zamanlamanın mesleki gelişime engel olacağını belirtmektedir.

Araştırmanın bazı faaliyetlere katılımın zorunlu olduğu halde bazılarını ise sadece seçtikleri kişiler dışında kimseye duyurmadan planlanmasının katılımcılarda isteksizliğe neden olduğu için bir mesleki gelişim engeli olarak görüldüğü sonucuna paralel olarak Balcı (1982) mesleki gelişim etkinliklerine katılacak kişileri belirlerken liyakate önem verilmemesinin kişilerin motivasyonunu düşürerek mesleki gelişim etkinliklerine katılım açısından sorun olduğunu belirtmektedir. Uçar da (2017) mesleki gelişim faaliyetlerinde uygulanan bu haksız kursiyer belirlemenin mesleki gelişime bakış açısında sorun yarattığını ifade etmektedir. Konuyla ilgili olarak Ateş ve Tabancalı (2022) liyakate uygun davranılmadığını söyleyerek kavramı vurgulamaktadır. Araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın mesleki gelişim etkinlikleri planlanırken okul yöneticilerinin ilgi ve ihtiyaçları düşünülmeden hareket edilmesinin kursiyerlerin faaliyetlere katılımında isteksizliğe neden olarak mesleki gelişim sorunu yarattığı sonucuna paralel Uçar (2017) mesleki gelişime bakışın genel anlamda olumlu olduğu halde eğitimlerin gerçek ihtiyaçlara dönük olmamasından kaynaklı mesleki gelişim etkinliklerini planlarken sorun olduğuna dikkat çekmektedir. Aksakal (2020) ihtiyaç odaklı planlanmayan faaliyetlerin gönülsüzlüğe neden olarak mesleki gelişim sorununa dönüştüğünü ifade etmektedir. Arık (2017) okul yöneticilerinin ihtiyaçları odaklı planlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili olacağını ifade etmektedir. Arslan Keleş (2019) mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasına okul yöneticilerinin konunun birinci derecede muhatabı olarak dâhil edilmeyişinin onlarda gönülsüzlüğe neden olarak sorun yarattığını ifade etmektedir. Ateş ve Tabancalı'nın (2022) işin mutfağında görev yapan kişilerin düşüncelerine başvurmadan yapılmış tüm faaliyetler

tepeden inme olduğundan hem gönülsüzlüğe neden olacağını hem de amaca hizmet etmeyeceğini ifade ettikleri görüşleri araştırmanın bu konudaki sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin mesleki gelişimini engelleyen sorunlardan bir diğerinin ise maddiyat olması sonucuna benzer olarak Ateş ve Tabancalı (2022) maddi kısıtlılıklardan bahsederek bunun sorun olduğunu belirtmişlerdir. Uçar da (2017) maddi problemlerin okul yöneticilerinin sorunlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Okuluyla ilgili maddi sorunları çözememiş okul yöneticileri farklı konulara yönelememektedir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) konu ile ilgili olarak okul yöneticilerinin okullarındaki maddi sıkıntıları çözmekle ilgili olarak problem yaşandığını ifade etmektedir. Aklı bununla meşgul olan okul yöneticilerinin eğitim sürecine dair başka herhangi bir konu üzerinde yoğunlaşmadığını ifade eden Demirtaş ve Özer (2014) araştırmanın sonuçlarıyla benzer ifadeler kullandığı görülmektedir. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) araştırmanın sonucuyla benzer biçimde maddi yetersizliklerin okul yöneticilerinin önünde büyük bir sorun olarak bulunduğunu ifade etmektedir. Özkaya (2013) ise okulun hem maddi hem de fiziki problemlerini halletmiş olan okul yöneticilerinin artık kariyer gelişimleri için daha fazla zaman ayırabildiklerini ifade etmektedir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişim engellerinden birinin de cinsiyet olduğu sonucuna benzer biçimde Özkaya (2013) kadınların mesleki gelişim zamanlamalarının medeni durum, hamilelik, annelik, çocukların bakımı gibi sorumlulukları dolayısıyla erkeklere kıyasla daha kısıtlı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın eğitimin konusunun okul yöneticilerinin görevlerini yürütürken işlerine yarayacak bilgilerden oluşmuyorsa ve güncellikten uzaksa bunun katılımcılarda isteksizliğe neden olduğu için sorun yarattığı sonucuna paralel olarak Arslan Keleş (2019) eğitim faaliyetinin amacı ile içeriğinin uygun olmamasının okul yöneticilerinin faaliyete katılımında isteksizliğe neden olarak sorun yarattığını belirtmektedir. Kıranlı ve Yıldırım (2014) okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla düzenlenen faaliyetlerin uygulama odaklı olması gerektiğini, kâğıt üstünde kalacak düz anlatımlı etkinliklerin içeriğinin faaliyetlerin amacına uygun olmadığı için

sorun yarattığını ifade etmektedir. Aksakal (2020) içerik olarak kuram ağırlıklı olan bu eğitimlerin amaca uygun olmadığını ve mesleki gelişim sorunu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu faaliyetlerin düz anlatım ya da sadece slayt okuma yoluyla gerçekleştirilmelerinin de amaca hizmet etmediğini ve bunun neticesinde yine katılımcılarda isteksizlik oluştuğunu, bunun yerine amaca uygun farklı öğretim yöntemleri denenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Uçar da (2017) konu hakkında eğitimde kullanılan yöntem tekniklerin amaç ve içerik anlamında uygun olmadığı için soruna neden olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişim engellerinden birinin de eğitimleri veren kişilerin yetersizlikleri olduğu sonucuna benzer olarak Aksakal (2020) eğitiminin eksikliğinin katılımcıların gönüllülük düzeyine olumsuz etki ettiğini ifade etmektedir. Uçar (2017) ise eğitimi veren personelin eksikliğinin okul yöneticilerinin faaliyete ilgisini azaltarak olumsuz etkilendiklerini belirtmektedir.

Araştırmanın; okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerinden kaynaklanan sorunlarından biri olarak eğitimlerin sayıca yetersiz olmaları sonucuyla benzer biçimde Uçar (2017) okul yöneticileri için yeterince faaliyet düzenlenmediğini ve maddi anlamda desteğin de yetersiz kaldığını ifade etmektedir.

Araştırmanın; mesleki gelişim faaliyetlerinin zamanlamasının okul yöneticilerinin yoğun çalıştığı dönemlerde düzenlenmesinin faaliyetlere katılımlarına engel olduğu sonucu ile benzer biçimde Bozkurt (2023) iş yükleri yoğun olduğu dönemlerde mesleki gelişim etkinliklerine katılım ile ilgili kendilerine engel oluşturduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin atama şeklinin her iktidar değiştiğinde yönetmeliklerin değişmesi sebebiyle okul yöneticilerinin geleceğe dair uzun vadeli plan yapamadıkları sonucuna benzer olarak Aytaç (2002) Türkiye’de okul yöneticiliği görevine doğru kişileri seçmek ve yetiştirmek amacıyla çaba sarf edilmesine rağmen henüz bir standart program oluşturulamadığını ifade etmektedir. Ayrıca gerekçe gösterilmeden sıklıkla değişen yasal düzenlemelerin objektif olmamasının da okul yöneticilerinin mesleki gelişiminin önünde engel olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Uçar (2017) mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulama aşamasında yaşanan koordinasyon eksikliklerinin de soruna neden olduğunu ifade etmektedir. Aynı şekilde faaliyetler hakkında net bir bilgilendirmenin yapılmamasının da sorun oluşturduğunu araştırma sonuçlarından farklı olarak ortaya koymaktadır. Özkaya (2013) ise okul yöneticilerinin eğitim seviyeleri yükseldikçe kariyerleri ile yetinmeyerek daha çok gelişim için çabaladıklarını ifade ederken mevcut duruma ikna olmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Ayrıca belli bir süre görev yaptıktan sonra mesleki doyuma ulaşan okul yöneticilerinin aile ve meslek sorumluluklarındaki azalma sonucu kariyer gelişimine yönelebildiklerini de ifade etmektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Altıncı alt problem, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını beyan etmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenci, öğretmen, veli, çevredeki kurumlar, muhtarlar vb. sürekli paydaşları olan insanlarla bir arada olması gereken okul yöneticilerinin insan ilişkileri ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Düzenlenecek faaliyetlerde her okul yöneticisinin kendi kademesinde görev yapan yöneticilerle bir araya gelmek suretiyle tecrübelerini paylaşmaya ihtiyaçlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin sık sık değişen sınav uygulamaları nedeniyle, 8. ve 12. sınıfta öğrencilerin girdiği sınavlarla ilgili de bilgilendirici eğitimlere ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bunun yanında ast-üst ilişkilerinin ve protokol kurallarının nasıl olması gerektiği ile ilgili de eksikliklerinin bulunduğunu ifade eden okul yöneticileri ile topluluklar karşısında konuşan her okul yöneticisinin mutlaka hitabet eğitimine de ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dünyanın hızla değiştiği, teknolojik gelişmelerin sıkça yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin de pek çok işlerini çevrim içi sistem üzerinden hallettikleri, bu doğrultuda hazırlanmış çevrim içi uygulamaların kullanımı hakkında bilgiye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

okul yöneticileri yeni nesil teknolojik cihazlardan uzak da kalmamalıdır. Günümüzde öğrencilerin teknoloji konusunda oldukça donanımlı oldukları bir gerçektir. Saygınlığını, itibarını kaybetmek istemeyen okul yöneticilerinin de çağdan ve öğrencilerden geri kalmamak için teknolojik aletlerin kullanımı ile ilgili eğitimlere ihtiyaçları olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ayrıca stres yönetimi, öfke yönetimi gibi psikolojik eğitimlere de ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yönetsel becerilerinin de geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Bunların arasında birlikte çalıştığı astlarla ilgili personel yönetimi eğitimleri, liderlik becerisi eğitimleri, kitle yönetimi eğitimleri, sendikal işleyişlerle ilgili eğitimler, iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri yer almaktadır. Okul yöneticilerinin iş yoğunluklarının içinde bir de soruşturma yürütmek zorunda kaldıkları ve bu konuda bilgi sahibi olmadıkları için muhakkiklik eğitimlerine de ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Okullarındaki kaliteyi artırmak amacıyla çeşitli projeler gerçekleştirmeleri beklenen okul yöneticilerinin nasıl proje yazılacağı ile ilgili eğitimlere ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pek çok insanın gün boyunca birlikte vakit geçirdikleri okul binalarında güven içinde bulunmalarının sorumluluğunu taşıyan okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği konularında da mesleki gelişim faaliyetlerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Devlet memuru olmaları sebebiyle kendileri ile ilgili tüm resmi işleyişe hâkim olabilmeleri için kanun ve yönetmeliklerle de ilgili bilgilendirme eğitimlerine, tüm bunların dışında en genel haliyle yönetim becerisi ve eğitim yönetimi ile ilgili eğitimlere de ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri okullarda öğrencilerin akademik ve sosyal yönden her türlü başarılarını artırmak amacıyla öğrenmeyi öğrenme eğitimlerine, etkili bir liderin en tercih edilen rol model olabilmesi amacıyla yabancı dil eğitimlerine ihtiyaç duymaktadır. Analitik düşünme becerisi kazanmaları amacıyla bu konudaki eğitimlere ve etkili bir liderlik yapabilmeleri amacıyla öğretim yaklaşımları ile ilgili eğitimlere de ihtiyaçlarının bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde Kıranlı ve Yıldırım (2014) okul yöneticilerinin etkili iletişim, çocuklarla ve velilerle iletişim yani genel anlamda insan ilişkileri konularında, okul yöneticisinin kendi kademesinde ve alanında yaşanan gelişmelerle ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Yine araştırma sonuçları ile benzer olarak okul yöneticiliği için kullanılan çevrim içi modüllerin kullanımı ile ilgili kurslara da ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Aynı zamanda yönetim becerileri kapsamında liderlik, sorun çözme becerilerini geliştiren eğitimlere de ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Araştırma sonuçları ile paralel biçimde Can ve Köse (2015) okul yöneticilerinin mesleki eğitimlerden daha çok insan ilişkileri kapsamlı eğitimlere ihtiyaçlarının olduğunu belirtirken bunun yanında problem çözme teknikleri, iletişim becerileri, kurum kültürü oluşturma, hitabet, beden dilini etkin kullanma, teknolojik aletlerin kullanımı ve dijital eğitimlere de ihtiyaç olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca stratejik plan hazırlama, müfredata dair genel bilgiler ve yapılan değişiklikleri, mali konularda da eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak Pelit (2013), okul yöneticilerinin iletişim becerileri, yönetim becerileri, insan ilişkileri, denetim, ve mali konularda aynı zamanda mevzuat konularında eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Yine araştırmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerini kapsayan eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna paralel biçimde Bozkurt (2023) da iletişim becerilerini geliştirme konusunda okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerine gereksinimleri olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Sütay (2019) kaliteli eğitim kurumlarının çağa uygun teknoloji ile donatılmış olması yanında bu teknolojiye uyum sağlayabilecek personele de ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda işlerinin pek çoğunu dijital ortamlardaki modüllerde yürüten okul yöneticilerinin bu modüller ile ilgili eğitimler ve yanında teknolojik aletlerin kullanımı gibi konularda da eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Polat vd. (2018) okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını yönetim bilgisi, kişisel gelişim ile ilgili eğitimler, teknik konulardaki eksiklikleri tamamlamak üzere düzenlenen eğitimler ve okul-çevre iletişimi olarak başlıklandırmaktadır.

Polat vd.'nin (2018) okul yöneticilerinin yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik konular ve paydaşlarla iletişim vb. konularda desteğe gereksinim duyduklarını belirtirken araştırmaya katılan yöneticilerin büyük çoğunluğunun da mesleki gelişim gereksinimlerinin karşılanmadığını belirttikleri görüşler araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları Baloğlu'nun (2007) okul yöneticilerinin etkili iletişim ve beşeri ilişkiler yanında bilgi teknoloji eğitimlerine ihtiyacı olduğu ifadeleriyle benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim faaliyetleri hakkında Kesim (2009) teknolojik aletlerin kullanımı ve dijital eğitimler, kurumsal aidiyet ve iletişim becerileri, kaynakları etkili kullanma becerileri konularına işaret etmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kaya da (2011) araştırma sonuçlarına benzer olarak okul yöneticilerinin liderlik becerisi, personel yönetimi ve mali konularda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yedinci alt problem, mesleki gelişim etkinliklerinin okul yöneticilerinin yönetim becerilerine etkilerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerini olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak olumlu sonuçlar alabilmenin belli koşulları olduğundan bahsetmektedirler. Düzenlenecek etkinliklerinin içeriklerinin güncel konulardan ve okul yöneticilerinin okullarında sık sık karşılaştığı sorunların çözüm yollarına yönelik ve tek düze bir anlatımdan ziyade ilgi çekici bir sunumla gerçekleştirilirse etki oranının artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerde eğitimcinin kuramsal bilgileri düz anlatım yoluyla slaytlardan okuduğu eğitimler yerine okul yöneticileri yaparak yaşayarak öğrenmek istediklerini belirtmektedir. Bu anlamda uygulamalı eğitimler düzenlenmesine ihtiyaçları bulunduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca bu etkinliklere katılımın istekle gerçekleşebilmesi için

de okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaç analizlerinin yapılmış olması sonucuna ulaşılmıştır. Katıldıkları faaliyetlerin yönetim becerilerine herhangi bir katkı sunmadığını belirten okul yöneticilerinin de bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin genel olarak yönetim süreçleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bunun yanında yönetim süreçlerini bilmediklerini beyan ettikleri halde yönetim işinin doğası gereği yapmaları gereken uygulamaların bu süreçlerin içinde yer aldığını fark etmeden düzenlenecek faaliyetlerin ilgili becerilerine olumlu katkısı olacağını düşündüklerini ifade etmektedirler. Okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinden okullarında karşılaştıkları sorunları çözme becerilerini geliştirmesini bekledikleri görülmektedir. Ayrıca kuramsal bilgilerini uygulamaya dökme becerilerini geliştirecek etkinliklerin de yönetim becerilerine destek olabileceğini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin bu saydıkları etkinliklerin yönetim süreçlerinden karar verme basamağını oluşturduğunu bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Planlama basamağı olduğunu da bilmeden, düzenlenen etkinliklerin okul yöneticilerinin ileriye görebilme öngörü becerilerine ve hesap verebilir olmalarına katkı sunmasını bekledikleri görülmektedir. Ayrıca her yönetici personel yönetim becerilerini geliştirmek için düzenlenecek faaliyetlerin kendilerine olumlu katkısı olduğunu ifade ederken bunun yönetim süreçlerinden örgütlenme basamağını oluşturduğunu bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. İletişim becerilerinin gelişmesinin işlerini kolaylaştıracağını ve bu sebeple mesleki gelişimlerini sağlarken bu tarz eğitimlerin yararlı olacağını ifade ederken ise yönetim süreçlerinin iletişim basamağı olduğunu bilmeden beyanda bulundukları tespit edilmiştir. Bunların yanında yine yönetim süreçlerinden eşgüdümleme basamağı olduğunu bilmeden doğru içeriklerle hazırlanmış etkinliklerin olumlu bir okul iklimi geliştirmeye yarayabileceği, okul yöneticilerinin adil davranmasına katkısının olabileceği ve personel arasında işbirliğini sağlama becerilerine destek olacağını düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin kendilerine mesleki tecrübe kazandırdığını düşündükleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen yeterliklere sahip olmasıyla doğru

orantılı olarak özgüvenleri de gelişir. Gereken bilgi donanımıyla kendini yetiştirmiş, özgüvenli bir okul yöneticisinin vizyon sahibi olması da kaçınılmazdır. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılan okul yöneticilerinin yaşanacak olaylarla ilgili öngörülerinin de arttığı; sıkıntıların, problemlerin her yerde yaşandığı sadece kendisine ait olmadığını gördükçe psikolojik olarak rahatladıkları da görülmektedir. Ayrıca bu faaliyetlere katılan okul yöneticilerinin empati yeteneğinin de gelişmesine destek olduğu ve kişinin yenilik ve değişime daha istekli hale gelmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Bozkurt (2023) mesleki gelişim etkinliklerinin yönetim becerilerini geliştirme açısından kendilerine, olumlu okul iklimi ve etkili örgütsel iletişim açısından okula katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Kıranlı ve Yıldırım (2014) okul yöneticilerine yönelik düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin yöneticiliğin gerektirdiği teknik konularda yöneticilerin donanımını geliştirmeye ve farklı konularda da farkındalık yaratmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Kaya (2016) yönetim esnasında oluşan sorunların deneyip yanılarak çözüme kavuşturmaya çalışmanın bilimsel yoldan sapmaya sebep olduğunu bunu yerine eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri boyunca gelişen sorunların bilimsel yöntemlerle çözmeyi tercih etmelerinin gerektiğini ve bunun da ancak mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Uralunç ve Taşdan'ın (2017) mesleki gelişim faaliyetlerinin iletişim becerilerinin gelişiminde ve kurumda sorumlulukların paylaşılmasında pozitif etkisinin bulunduğu hakkındaki görüşlerinin de araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Bozkurt'un (2023) okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde yönetim, iletişim, sorun çözme gibi yeteneklerinin geliştiği, kendilerinin değişip dönüşmelerine destek olduğu, meslekleri hakkında bilgilerini ve tecrübelerini artırdığını ve tüm bunların yanında çatışma ve kriz durumlarını yönetebilme yeteneklerini geliştirdiğini ifade eden görüşleri araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin hangi konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu fark etmeleri, liderlik

yeteneklerinin geliştirilmesi, olaylara bakış açılarının değiştirilmesi ve güncel uygulamaların denenmesi açısından etkili olduğu hakkındaki görüşleri de araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Atay (2001) ise etkili okullar hakkında en önemli sorumluların okul yöneticileri olduğunu bu sebeple karar verme, planlama, iletişim, koordinasyon, örgütlemeyen oluşan yönetim süreçlerini iyice sindirmiş olmalarının beklendiği hakkındaki görüşleri de araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bozkurt'un (2023) okul yöneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde kurumlarında olumlu iletişim ve okul iklimi geliştirme, iş ve işlemlerin kolaylıkla yürütülmesi, okulun tüm paydaşlarının işbirliği içinde hareket etmesi, yönetim süreçlerinin etkili biçimde yürütülmesi vb. olumlu katkılarının olduğu hakkındaki görüşleri de araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak Diş ve Akbaşı (2019) okul yöneticilerinin mesleki gelişiminde etkili iletişim, koordinasyon, işbirliği içinde ekip çalışması yeteneklerini geliştirme, yapılan yanlış uygulamalardan hataları görerek yola devam etme ve yenilikleri izleyip sahada uygulayabilmek için mesleki gelişimin olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır.

Koçak ve Başkan'ın (2013) okul yöneticilerinin verimli bir eğitim öğretim süreci yaratabilmek için okulda paydaşlar arasında yaşanan sorunları çözebilmesinin ve pozitif bir iletişim geliştirmesinin gerekliliği hakkındaki görüşleri araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Babaoğlu, Nalbant ve Çelik'in (2017) bir eğitim örgütü olan okulların çıktılarından biri olan öğrencilerin başarı düzeylerini artırabilmek için okul yöneticilerinin işbirlikli çalışmayı önemseyerek olumlu bir okul kültürü ve iklimi oluşturması gerektiği hakkındaki görüşleri de araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Polat vd. 'nin (2018) okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarının başında yönetimi dillendirerek kararların alınma aşamasında tüm paydaşları sürece dâhil eden bir anlayışın önemine dikkat çektikleri görüşleri de araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bozan ve Ekinci'nin (2019) bir okul yöneticisinin kurumundaki diğer kaynaklar gibi insan kaynaklarını da verimli yönetme görevinin de hakkını

vermesi gerektiği hakkındaki görüşlerinin araştırma sonuçlarıyla paralel olduğu görülmektedir.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sekizinci alt problem, okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri için neler yapılması gerektiğinin belirlenmesine yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin daha çok yüz yüze, birbirleriyle iletişim kurarak, kendi eğitim kademesindeki idarecilerle yine yüz yüze bir araya gelerek tecrübelerini paylaştıkları etkileşimli biçimde gerçekleştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Usta çırak ilişkisi yöntemiyle öğrenmenin zaman içinde yerini doldurabilecek pek çok farklı alternatif denense bile günümüzde hâlâ çok etkili bir yöntem olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitimlerin planlamasının mutlaka yapılması gerektiği, anlık ihtiyaçlar doğrultusunda geçici çözümler üretmeye yönelik düzenlenen etkinlikler sorun bazlı çözüm sağlayabilirken okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine kalıcı bir destek sağlamadığı görülmektedir. Geniş bir mesleki gelişim planı hazırlanırken ise okul yöneticilerinin ihtiyaç analizlerinin yapılması, kendi görüşlerinin alınması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda kuramsal eğitimlerin yerine uygulama yapmaya fırsat tanınan ortamların yaratılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimleri mutlaka alanında uzman kişilerin ve sadece düz anlatım yöntemi kullanmadan çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirerek sunmasının eğitime katılım oranını artıracak ve kişilerin mesleki gelişim istek düzeylerine anlamlı bir katkısının olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitimi veren kişinin karizmasının da faaliyeti takip etme konusunda istek düzeyini etkilediği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetine katılmayı isteseler bile en çok muzdarip oldukları konulardan birinin eğitimin düzenlendiği zaman olduğu görülmektedir. Okulun açık olduğu takvim dışında, mesai saatleri içinde eğitimler olursa eğitim esnasında işyerindeki halletmeleri gereken sorunları ya da mesai saatleri dışında ise evdeki sorunları düşünmeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim faaliyetlerini cazip hale getirebilecek uygulamalarla desteklenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bazı okul yöneticilerinin çevrim

içi faaliyetlerin zaman, para ve emekten tasarruf sağladığı için daha tercih edilebilir olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. İletişimin tek taraflı olduğu video izleme yerine çevrim içi ortamda bir araya gelerek canlı ders şeklindeki etkinliklerin de fayda sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bakanlık tarafından başka illerde düzenlenen faaliyetlerin ailevi sorunlara yol açabileceği gerekçesiyle mahalli etkinlikleri tercih eden okul yöneticilerinin yanında başka şehirlerde etkinliklere katılan insanların birbiriyle tanışmıyor olması dolayısıyla merkezi faaliyetlerin daha amaca yönelik ve etkili olacağını düşünen okul yöneticilerinin de bulunduğu görülmektedir. Düzenlenecek etkinliklerin mutlaka bakanlık tarafından düzenlenmesi gerektiğini ve böylece okul yöneticilerinin bireysel mesleki gelişimleri için para harcamalarına gerek kalmamasını savunan okul yöneticileri de bulunmaktadır. Düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri mutlaka periyodik olması ve sürekliliğinin sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin pek çok resmi işlerini farklı çevrim içi uygulamalar üzerinden yürütmesi dolayısıyla bu modüllerin kullanımları hakkında da eğitimler düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinin mutlaka hizmet öncesi dönemden başlaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimlerle yetiştirilmesini savunan okul yöneticileri kadar farklı zamanlarda farklı okullarda görevlendirmelerin yapılarak ya da kardeş okul uygulamalarıyla akran öğrenmesini savunan okul yöneticilerinin de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çağrı merkezleri mantığıyla bir “İdareciye Destek Birimi” kurulması önerilmektedir. Bunun yanında okul yöneticilerinin mesleki gelişimini mentorluk yöntemiyle sağlanmasını öneren okul yöneticilerinin de bulunduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki gelişiminin hangi yolla sağlanacağı kadar onların değişim ve yenilenme konusunda istekli olmalarının faaliyetlerin kalitesini etkileyen önemli bir sebep olduğu da tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Özdemir vd. (2024) okul yöneticilerinin mesleki gelişim çalışmalarının uzaktan olanlarına karşı genel anlamda bir isteksizlikleri olduğunu belirtmektedir. Fakat yöntemin pandemi zamanları gibi mecbur kalınan zamanlarda uygulanabileceğinin de göz ardı

ezilmemesine de dikkat çekmektedir. Kısacası yüz yüze eğitimin etki oranı yüksek olsa bile uzaktan eğitim alternatif yöntem olarak değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Kıranlı ve Yıldırım (2014) mesleki gelişimi cazip hale getirmek için okul yöneticilerinin katıldığı eğitimlerin sayısı belli bir rakama ulaşınca ekstra ücret ödenmesini önermektedir.

Araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak Pelit (2013) okul yöneticilerinin atanmadan önce bir eğitime katılma mecburiyetleri bulunmadığı gibi atandıktan sonra ise kendileri isterlerse hizmet içi mesleki faaliyetlere katılabileceklerini belirtirken atandıktan sonra bir danışman okul yöneticisi eşliğinde bir vakit görev yapıp ardından kendileri hakkında yapılacak bir değerlendirme neticesinde göreve başlamalarını önermektedir. Bu uygulamanın okul yöneticilerinin yönetim becerilerini geliştirmelerine katkı sunabileceğini ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Bozkurt (2023) devamlılığı sağlanabilen mesleki gelişim amacıyla daha sık, daha fazla ve okul yöneticilerinin ihtiyaçları baz alınarak faaliyetlerin düzenlenmesi hakkında önerilerde bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Sütay (2019) yöneticilerin yeniden görevlendirmelerine ilişkin yönetmeliklerin ek formlarında lisansüstü eğitim mezunlarına verilen ek puanlar gibi lisans mezunu okul yöneticilerine de katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri karşılığında ek puanlar verilerek mesleki gelişimin okul yöneticileri için daha cazip hale getirilmesini önermektedir.

Araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Özdemir vd. (2024) okul yöneticilerinin mesleki gelişim çalışmalarında eğitimlerin uzun sürmesi, içeriklerin teorik ağırlıklı olması, katılımcıların dinleyici pozisyonunda kalması gibi dezavantajları yanında mesleki bilgilerini yenileme fırsatı sunma, değişime ayak uydurma fırsatı sunma konularında da avantajlar sunduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda mesleki gelişim çalışmalarının mevcut durumunun eleştirildiğine dikkat çekmektedir. Bunda eğitimi veren kişilerin alan uzmanlarından oluşmaması gibi etkenlerin payı olduğuna dikkat

çekmektedir. Mesleki gelişim çalışmaları ciddiyle yürütülürse etki oranının artabileceğine dikkat çekmektedir. Okul yöneticileri arasında bir mesleki gelişim ağının oluşturulması ve tecrübelerin paylaşılmasına olanak sunulması anlamında meslektaşların bir araya gelmesinin önemi de araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin mesleki gelişim durumlarına ilişkin ve nasıl sağlanabileceğine yönelik öneriler verilecektir.

- 1- Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin seçilmesi aşamasında sahip olması gereken yeterliklerin net bir biçimde ortaya koyulması gerekmektedir. Bu konu okul yöneticilerinin seçilmesi aşamasına destek sunarken zaten gereken yeterliklere sahip kişiler okul yöneticiliği için seçildiğinde bu yeterliklerin geliştirilmesi mesleki gelişim faaliyetleri ile desteklenmesi daha rahat gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.
- 2- Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde eğitim yöneticilerinin atama yönetmeliklerinin sıklıkla değişime uğramaması, bunun yerine liyakate dayalı bir yönetmelik hazırlanarak standardın oluşturulmasının sağlanması önerilebilir.
- 3- Okul yöneticilerinin taşımaları gereken liderlik, beşeri ilişkiler, yönetim gibi beceriler de yönetici belirleme şartları içerisinde bulunmasının ve bu özelliklerin adaylarda aranmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- 4- Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular doğrultusunda okul yöneticilerinin meslekte kademeli yükselmesi sonucuna paralel olarak okul yöneticiliğine seçilecek kişilerin öğretmenlikte deneyim sahibi yani işin mutfağından gelen aynı zamanda eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitimler almış kişiler arasından öncelikli olarak tercih edilmesi yerinde olacaktır. Bu anlamda alt kademelerde yeterince tecrübe sahibi olmadan bir üst makama atamalarının

yapılması da engellenmelidir. Her bir makamda üç yıldan az olmamak şartıyla belli bir süre mesleki deneyim şartı aranması işe hâkim olan yöneticilerin atanmasına destek olacağından önemli görülmektedir.

- 5- Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular doğrultusunda Okul yöneticilerinin seçilmesi amacıyla düzenlenen yazılı sınavlarda çıkacak konuların sınavdaki ağırlığı yeniden düzenlenmeli ve yönetici yeterliklerini ölçmesinin sağlanması yerinde olacaktır.
- 6- Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ciddi bir mesele olarak görülmelidir. Bu görevi yerine getirmek üzere daha önce de uygulanmış olan üniversitelerde okul yöneticisi yetiştirmek amacıyla lisans eğitimleri veren bölümlerin açılması ve bu bölümleri bitirenlerin de okul yöneticisi olarak atamalarının yapılması okul yöneticiliğinin meslek olarak kabul görmesine katkı sunacaktır.
- 7- Okul yöneticilerinin üniversitelerle işbirliği içinde hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde eğitilmeleri sağlanmalıdır. Bu anlamda araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular doğrultusunda okul yöneticilerine özel hazırlanmış milli bir mesleki gelişim planı hazırlanması tüm ülkede ortak hareket etmeyi de sağlayacağı için yararlı olacaktır.
- 8- Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemine ilişkin bulgular doğrultusunda hazırlanan mesleki gelişim planının mutlaka alan uzmanları tarafından, eğitim konusuna hâkim, öğretim yöntem ve tekniklerini yerinde uygulayabilen kişilerce verilmesinin sağlanması eğitimlerin kalitesini artıracaktır.
- 9- Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular doğrultusunda okul yöneticiliği için aday olmuş kişiler mutlaka hizmet öncesinde eğitim almalıdır. Bu eğitimler zorunlu hale getirilmelidir. Ve aldıkları hizmet öncesi bu eğitim uygulama odaklı olmalıdır. Bu eğitimlerde başarılı olamayan yönetici adaylarının görevlendirmeleri yapılmamalıdır. Hizmet öncesi eğitimin mesleğin profesyonel algılanmasına da katkı sunacağı göz ardı edilmemelidir.

- 10-** Araştırmanın ikinci, yedinci ve sekizinci alt problemlerine ilişkin bulgular doğrultusunda mesleki gelişim programlarının mutlak surette uygulamaya olanak sunması gerekmektedir. Edindiği teorik bilgileri uygulayamaya aktaramayan kişilerin aldığı eğitimlerin hiçbir işe yaramayacağı bir gerçektir.
- 11-** Araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü, altıncı ve sekizinci alt problemlerine ilişkin bulgular doğrultusunda okul yöneticilerine yönelik olarak mesleki gelişim etkinlikleri planlanırken mutlaka kendi eğitim kademesindeki okul yöneticileriyle ve mutlaka yüz yüze bir araya gelmelerinin sağlanması önerilebilir. Tecrübe paylaşımlarına ortam yaratacak etkinlikler planlanması okul yöneticilerinin oldukça işine yarayacaktır.
- 12-** Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular gözetildiğinde öğretmenler için hazırlanmış bir platform olan ÖBA “Meslekte aslanan öğretmenliktir.” ilkesinden hareketle hem öğretmenler hem de okul yöneticileri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Acilen yalnızca okul yöneticilerine yönelik etkinliklerin yer aldığı bir platform kurulmalıdır. Mesleğin profesyonel bir meslek olarak görülmesi açısından da önemli bir adım olacak bu platform “Yönetici Bilişim Ağı (YÖBA)” olarak adlandırılabilir.
- 13-** Okul yöneticiliğine atamaları yapılmış kişilerin periyodik olarak ve aynı zamanda tarafsız biçimde değerlendirmelerinin yapılması sağlanmalıdır. Okul yöneticilerinin çağın şartlarına ayak uydurabilmeleri adına hizmet içi eğitim faaliyetleri ile de desteklenmeleri sağlanmalıdır. Değişime ayak direyen, kendini geliştirip yenileme gereksinimi duymayan ve bunun için çabalayan yöneticilere duygusal zorbalık yapan yöneticilerin görevde kalmaları engellenmelidir.
- 14-** Geçmişten günümüze okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda usta çırak yönteminin hâlâ geçerliğini koruduğu ismi bu olmasa bile yeni yöneticilerin tecrübeli okul yöneticilerine ulaşarak bilgi ve deneyimlerinden yaralandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgular bağlamında

günümüzün imkânlarından da faydalanarak mentorluk metodunun fiziksel olarak bir arada olma koşulunu ortadan kaldırarak; bunun yerine hem teknolojik imkânlardan faydalanarak hem de ulaşımda kaybedilen zaman, para ve emekten tasarruf ederek çevrim içi buluşmaların sağlandığı elektronik mentorluk yöntemi okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak üzere uygulanabilir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Ada, Ş. (2000). İlköğretim Kurumlarında Okul Yöneticilerinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 132-137.
- Akay, F., Turan, T. ve Benzer, M. (2022). Ülkemizdeki Eğitim Kurumlarında Eğitim Yöneticisi Seçme ve Atama Kriterlerinin İncelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 393-407.
- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yerleştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aksakal, A. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi İçin Hazırlanmış Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, A. (2022). *Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Değerlendirmesi: Mesleki Gelişime Güdüleyen ve Güdülenmeyi Düşündüren Etmenler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akyıldız, S., Filiz, T. ve Kayser, V. (2019). Okul Müdürlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yer Alan Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Düzenlemelere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 793-826.

- Alberalar, L. (2015). *Kadın Yöneticilerin Kariyer Engellerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altın, F. ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme, Atama ve Sürekli Geliştirme Model Önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Ankahaber. (2024). Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Açıklama: “Milli Eğitim Şurası çalışmaları Yönerge ile Yürütülüyor. https://ankahaber.net/haber/detay/milli_egitim_bakanligindan_aciklama_milli_egitim_surasi_calismalari_yonerge_ile_yurutuluyor_172965 (Erişim: 17/05/2024)
- Aras, H. ve Şimşek, S. (2022). Okuldaki Eğitim Öğretimde Okul Müdürünün Önemi. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(2), 246-259.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi Sonrası Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Kütahya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2). 349-368.
- Atan, E. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadın Okul Yöneticilerinin “Cam Tavan”a İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atay, K. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel İş Tutum ve Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28. 471-482.

- Ateş, S. Ş. ve Tabancalı, E. (2022). Kariyer Evrelerine Göre Okul Müdürlerinin Beklentileri, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 2(1), 87-110.
- Atılğan, G., Atılğan, Y. O., Gökçe, M., Karayığit, İ. ve Babaoğlu, V. (2022). Okul Yöneticiliğinin Profesyonel Bir Kariyer Alanı Olmasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 151-170.
- Aydın, M. (1987). Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2). 241-249.
- Aydın Baş, E. (2016). *Okul Yönetiminin Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine İlişkin Değerlendirme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*. (11. Baskı). Ankara: Gazi.
- Aydın, N. (2023). Eğitim Kurumlarında Görevli Eğitim Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 9(18), 174-185.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Öğretmenlik Eğitimlerini Değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1113-1123.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147. 66-69.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul Başarısına Okul Yöneticisinin Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Baki, A. (2010). Öğretmen Eğitiminin Lisans ve Lisansüstü Boyutlardan Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 15-31.
- Bakioğlu, A. (1994). Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 17-28.

- Bakioğlu, A. ve Demirel, A. (2001). İlköğretim Müfettişlerinin Kariyer Gelişimleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 37-54.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 513-529.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, K. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 39-57.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2011). Mentorluk ve Eğitimde Mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.). *Eğitimde mentorluk içinde* (s.1-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1982). Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçinde Yetiştirilmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 15(1), 174-184.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2021). Okul Yöneticiliğinin Meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78.
- Baloğlu, B. (2007). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yönetici Yardımcılarının Alması Gereken Hizmet İçi Eğitim Konuları Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 167-178.
- Balyer, A. (2013). Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişim Kararlarını Etkileyen Kurumsal ve Kişisel Faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1-26.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Basikin, B. (2020). English Teachers’ Motivation For a Professional Development Program: Perspectives of Self-determination Theory. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 36-45.

<https://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/24982/12124>
(Erişim: 22.07.2023)

- Baş, E. A. ve şentürk, İ. (2017). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2). 119-143.
- Beyer, L. (2002). The Politics of Standardization: Teacher Education In The USA. *Journal of Education for Teaching*, 28, 239-245.
- Boreham, N. (2004). A Theory of Collective Competence: Challenging The Neo-liberal Individualisation of Performance At Work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). Okul Müdürlerinin Öğretmen Performans Değerlendirme Yeterliliklerinin Okul Müdürleri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69). 142-161.
- Bozkurt, N. (2005). *Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerine İlişkin Karşılaştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bozkurt, B. (2023). Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi: Etkinlikler, Engeller ve Öneriler. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1). 353-373.
- Bozkurt, K. ve Özkan, M. (2021). Okul Müdürlerinin Kendi Kariyer Evrelerine İlişkin Düşünceleri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 42-51.
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Dinamik Yaklaşımın Uygulanması: Bir Eylem Araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.

- Bulut Boz, T. ve Karataş, İ. H. (2020). Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(2), 108-130.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Can, T. (2019). *Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Bireysel Mesleki Gelişim Planı Önerisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Can, E. (2020a). Türk Milli Eğitim Şûra Kararları (1939-2014): Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi ve Okul Yöneticileri. file:///C:/Users/PC/Downloads/TURK_MILLI_EGITIM_SURA_KARARLARI_1939_20.pdf, (Erişim: 17.11.2022). 291-313.
- Can, E. (2020b). Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk. Öngöz, S. (Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk* içinde (s. 156) Ankara: Pegem.
- Can, E. (2022). Okul Yönetiminin Sorunları: Okul Müdürlerinin Değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 402-433.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Yetiştirilmesi Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50.
- Can, N. ve Köse, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim ve Geliştirme Kavramlarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 85-118.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.

- Cornford, I. R. (2002). Reflective Teaching: Empirical Research Findings and Some Implications for Teacher Education. *Journal of Vocational Education & Training*, 54, 214-236.
- Çelik, V. (1990). *Okul Yöneticilerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Çelikkol, E. (2010). *Türkiye’de, Cumhuriyet Döneminden 2009 Yılına Kadar Olan, Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çeltek, A. B. (2019). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Kimlik Algısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Edirne.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Çiftçi, E. Y. (2007). *Okul Müdürlerinin Kariyer Aşamaları ile Tercih Ettikleri Liderlik Model Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çobanoğlu, A. ve Ceylan, B. (2020). Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk. Öngöz, S. (Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentorluk* içinde (s. 156) Ankara: Pegem.
- Çoruk, A. (2019). Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318.
- Danışmaz, İ. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Okul Yönetme Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. M. and Orr, M. T. (2007). *Preparing Principals For a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf> (Erişim: 18.02.2024).
- Delandshere, G. ve Arens, S. A. (2001). Representations of Teaching and Standards-based Reform: Are We Closing the Debate About Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 547-566.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014) Okul Müdürlerinin Bakış Açışıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(22). 1-24.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilbaz, E. ve Atış, D. (2021). 2017, 2018 ve 2021 MEB Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmeliklerinin Yöneticiliğe İlk Kez Görevlendirme Bağlamında Karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 5(4), 366-384.
- Diş, O. ve Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Lider Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Dömbekçi, H. A. ve Erişen, M.A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2). 141-160.
- Draper, J., O'brien, J. ve Christie, F. (2004). First Impressions: The New Teacher Induction Arrangements In Scotland. *Journal of In-service Education*, 30(2), 201-224.

- EBS. (2019). *Basında Eğitim-Bir-Sen*.
<https://www.ebs.org.tr/storage/publication/Fx6IhRA0EWI00LYUpvxSQ5kJjNTy2LTAVxAerZWf.pdf> (Erişim: 25.12.2022).
- EBS. (2021). *Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğini Yargıya Taşındık*.
<https://www.ebs.org.tr/manset/5360/egitim-kurumlarina-yonetici-secme-ve-gorevlendirme-yonetmeligini-yargiya-tasidik> (Erişim: 28.12.2022).
- Eğitim-Sen. (2021). *Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine Dava Açtık*.
<https://egitimsen.org.tr/yonetici-gorevlendirme-yonetmeligine-dava-actik/> (Erişim: 28.12.2021).
- Eraut, M. (2002). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü].
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781135719975> (Erişim: 18.02.2024).
- Erdoğan, S. (2022). Singapur, Güney Kore, Finlandiya ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 59-69.
- ERG. (2022). *Eğitim Reformu Girişimi, 2022 Raporu*.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2022/12/EIR2022.pdf> (Erişim: 12.01.2024)
- ERG. (2023). *Eğitim Reformu Girişimi, 2023 Raporu*.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2023/12/EgitimIzlemeRaporu2023.pdf> (Erişim: 15.01.2024)
- Ergün, H. (2019). 1998 ile 2018 Yılları Arasında Yürürlükte Olan Yönetici Atama Yönetmeliklerindeki Okul Müdürü Değerlendirme Ölçütlerinin Karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 141-15.
- Erol, H. (2014). *Eğitim Kurumlarına Müdür Seçiminde Uygulanan Sözlü Sınava Katılmış Adayların Sınava İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Gaible, E. ve Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. https://www.researchgate.net/publication/264978664_Using_Technology_to_Teachers_Appropriate_Uses_of_ICT_for_Teacher_Professional_Development_in_Developing_Countries/link/5424108b0cf238c6ea6e8cc5/download (Erişim: 16/02/2024).

Genç, G. S. (2015). *Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Genç, H., Genç, G., Kaban, S., Atis, G. A., Eşki, H. ve Coşkun, Z. (2023). Okul Yöneticiliğinde Profesyonelleşme Olgusuna Yönelik Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5746-5758.

Gezer, Y. (2021). Okul Müdürlerinin Yöneticilikte Profesyonelleşmeye İlişkin Görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.

Gore, J. G. ve Morrison, K. A. (2001). The Perpetuation of a (Semi-)Profession: Challenges in The Governance of Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 567-582. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000142?via%3Dihub> (Erişim: 16.02.2024)

Gosselin, M., Viau-Guay, A. ve Bourossa, B. (2014). Le Developpement Professionel Dans Une Perspective Constructiviste Ou Socioconstructiviste: Une Comprehension Conceptuellepour Des Implications Pratiques, Perspectivesinterdisciplinaires Sur Le Travail Et La Sante. <http://pistes.revues.org/4009> (Erişim: 16.07.2023).

Gouvernement du Quebec (2001). Formation a l'enseignement:les Competences Professionnelles. Quebec: Ministere de l'Education Du

Quebec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/form_ens_prof.pdf (Erişim: 17.08.2023).

Gregson, J. A. ve Sturko, P. A. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-Conceptualizing Professional Development. *MPAEA Journal of Adult Education*, 36(1), 1-18.

Guskey, T. R. (1986). Staff Development and The Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
https://www.researchgate.net/publication/243770742_Staff_Development_and_the_Process_of_Teacher_Change#read

Güleç, B. (2020). *Cameron ve Quinn'in Rekabetçi Değerler Modeli Bağlamında Örgüt Kültürü ve Stratejik Yönetim Okullarının İlişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.

Gümüş, E. ve Ada, ř. (2017). Okul Müdürlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri: Türkiye ve ABD Örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 176-208.

Gümüş, E. ve Bellibaş, M. (2015). Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da Okul Müdürlerinin Genel Profili ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 158-179.

Günay, E. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 86-97.

Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 64-81.

Güvenç, Ö. (2020). *Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimi ile İlgili Eğitim Paydaşlarının Görüşleri ve Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretimi ve Araştırma Enstitüsü, Kıbrıs.

- Henderson, J. D. (2002). *Public Evaluation of Quality Education*, Doktora Tezi. <http://theses.gla.ac.uk/4023/1/2002HendersonPhD.pdf> (Erişim: 17.12.2023).
- Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model nerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211.
- Işık, M. (2017). *Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel ērenme Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, M. ve etin, M. (2019). Farklı Kariyer Evrelerindeki Okul Yöneticilerinin Profesyonel ērenme Düzeyleri. *Kastamonu Eēitim Dergisi*, 27(2), 829-836.
- İlēan, A. (2012). *ēretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. (1. Baskı). Ankara: Anı.
- İlēan, A. (2013). ēretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 41-56.
- İnandı, Y., zkan, S., Peker, S. ve Atık, . (2009). Kadın ēretmenlerin Kariyer Geliştirme Engelleri. *Mersin Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 77-96.
- Kadıoēlu Ateş, H. ve Mazi, M. G. (2017). Book Review: Scientific Research Methods. *Eurasian Education & Literature Journal*, 7, 56-94.
- Kandemir, A. (2022). Milli Eēitim şuralarında Eēitim ve Okul Yneticiliēi. *Ministry Of National Education*, 9(2), 169-179.
- Kara, M., Karataş, İ. H. ve Aydın, B. (2022). Okul Yneticiliēi Meslek Algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 505-522.
- Karaca, İ., zcan, M. ve Karaca, N. (2021). Eēitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Ynetmeliēinin 2023 Eēitim Vizyonu Baēlamında İncelenmesi. *Alanyazın*, 2(1), 26-32.

- Karataş, İ. H. ve Oğuz Coşkun, Y. (2021). 20. Milli Eğitim Şûrası'nda Okul Yöneticiliği ile İlgili Kararlar. *Öncü Okul Yöneticileri Derneği. Politika Notu-10*. https://www.oncuyoneticiler.org.tr/wp-content/uploads/2021/12/PN_10_20mesKararAanaliz.pdf (Erişim: 05.11.2023).
- Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 193-207.
- Kasalak, G. (2020). Okul Müdürleri Kendi Mesleki Gelişim Etkinliklerini Nasıl Algılıyorlar?. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1). 111-130.
- Kaya, O. (2011). *Okul Müdürlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, Y. K. (2016). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2). 193-207.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2016). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2). 115-130.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a Framework For Analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kesim, E. (2009). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kesik, F. ve Aslan, H. (2020). Metaphoric Expressions of the Students About The Concept of Happiness. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2). 303-354.
- Kıranlı, S. ve Yıldırım, Y. (2014). Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin

Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 219-251.

Kiper, A. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanım Durumları ve Bilgi Teknolojileri İle İlgili Almış Oldukları Hizmet İçi Eğitimler Hakkındaki Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kirk, J. J. ve Murrin, J. (1999). On-line Career Services: A Brief Update. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432673.pdf> (Erişim: 07.01.2024)

Kitiş, A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Knowles, M. S., Holton, E. F. ve Swanson, R. (2005). *The Adult Learner*. (6. Baskı). Burlington: Elsevier.

Koçak, S. ve Başkan, G. A. (2013). Okul Müdürleri Tarafından Kullanılan Çatışma Yönetim Yöntemlerinin Etkililik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 212-224.

Korkmaz, M. (2005). Okul Sisteminin Yetiştirilmesi: Sorunlara Çözümler ve Öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.

Korthagen, F. (1985). Reflective Thinking As a Basis For Teacher Education. Annual Meeting of the American Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED266102.pdf> (Erişim: 02.03.2022)

Korthagen, F. (2005). Practice, Theory, and Person in Lifelong Professional Learning. *İçinde Teacher Professional Development in Changing Conditions* (ss. 79-94). <https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2018/06/Practice-theory-and-person-in-life-long-professional-learning.pdf> (Erişim: 02.03.2022)

- Korthagen, F. and Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection As a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Köklü, N. (2001). Araştırmacı Olarak Öğretmen. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 2(21).
- Küçük, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26
- Lawler, P. A. (2003). Teachers As Adult Learners: A New Perspective. İçinde K. P. King, and P. A. Lawler (Editörler), *New Perspectives on Designing and Implementing Professional Development of Adults* (s. 15-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Libman, Z. ve Zuzovsky, R. (2006). Standards of Teaching and Teaching Tests: Is This The Right Way To Go?. *Studies in Educational Evaluations*, 32(1), 37-52.
- MEB. (1986). *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atanmalarına ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönerge*. (1986, 24 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı:2207). <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1986/2207-mart-1986.pdf> (Erişim: 03.01.2023).
- MEB. (1995). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği*. (1995, 27 Eylül) *Resmi Gazete* (Sayı: 22417). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22417.pdf> (Erişim: 27.01.2023).
- MEB. (2003). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama ve Görevde Yükselme Yönetmeliği*. (2003, 11 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 25135). (Erişim: 08.02.2023).
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYr etmenlik_MesleYi_Genel__YETERLYKLERi_onaylanan.pdf (Erişim: 28.12.2022).

- MEB. (2009). *Bazı Eğitim Kurumu Yöneticiliklerine Yapılan Atamalara İlişkin Bilgilendirme Açıklaması*.
<https://personel.meb.gov.tr/upload/BASIN%20B%C4%B0LG%C4%B0LEND%C4%B0RME.pdf> (Erişim: 15.01.2023).
- MEB. (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf (Erişim: 30.11.2023).
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik*. (2014, 10 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 29026). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1773.pdf> (Erişim: 28.11.2023).
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik*. (2015, 6 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 29494). <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1764.pdf> (Erişim: 18.01.2023).
- MEB. (2018). *TALIS 2018 Raporu. Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları*.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf (Erişim: 22.06.2023).
- MEB. (2022a). *Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim: 20.01.2023).
- MEB. (2022b). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim: 09.01.2023).
- MEB. (2022c). *Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları*.
<https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim: 10.01.2023).

- MEB. (2022d). 10. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf (Erişim: 09.01.2023).
- MEB. (2022e). Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer'in "Öğretmenlerle İstanbul Buluşması" Seminer Konuşması. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=t--U15RPefk&ab_ (Erişim: 09.01.2023).
- MEB. (2022f). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Sertifika Programı. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-baglaminda-okul-yoneticilerinin-mesleki-gelisimi-projesi/icerik/1006> (Erişim: 06.01.2023).
- MEB. (2023). 2023 Vizyon Belgesi. https://baklan.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/11144802_2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (Erişim: 08.01.2023).
- MEB. (2024a) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yöneticilerinin Atama Yönetmelikleri Listesi. <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=17> (Erişim: 08.01.2023).
- MEB. (2024b). Milli Eğitim Bakanları Listesi. (s.13) <https://www.meb.gov.tr/meb/> (Erişim: 09.01.2023).
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-96.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2018). Millî Eğitim Şûraları'nda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimine İlişkin Alınan Kararların Değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819-854.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Nieto, S. (2003). Challenging Current Notions of Highly Qualified Teachers Through Work In a Teachers' Inquiry Group. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 386-398.
- Oyman, N. ve Turan, S. (2014). Yeni Atanan Okul Yöneticilerinin Okul Müdürlüğüne Hazırlık ve Yetiştirilme Programlarına İlişkin Düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Özcan, Ş. ve Bakioğlu, A. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-212.
- Özdemir, S. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği, *KTMÜ Sosyal Bilimler Üniversitesi*, 3, 265- 282.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-mentorluk Modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, F., Kaya, G., Yıldırım, S. ve Turan, L. Y. (2024). Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Seminerlerine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1).
- Özer, G. (2024). *Mesleki Gelişim Yöntemi Olarak Uygulanan Mesleki Öğrenme Topluluklarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkaya, E. (2013). *Okul Müdürlerinin Kariyer Gelişimini Etkileyen Demografik Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Özmen, F. (2002). *Etkili Okul Yöneticiliği: Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği Devletlerindeki Uygulamalardan Örnekler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Zorluklar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Öztürk, M. B. ve Akkuş, M. (2020). Japonya, Güney Kore, Singapur ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 65-79.
- Pattabanoğlu, Y. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Görevli Yöneticilerin Atama, Yer Değiştirme ve Yükselme Yönetmeliklerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peçe, İ. ve Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin Yönetim Kadrolarını Tercih Etme Sebepleri ve Yönetici Seçimi İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135.
- Pelit, A. (2013). *Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine ve Atanmasına İlişkin Modellerin Karşılaştırılması (Türkiye, Fransa, Danimarka ve İngiltere Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Purdon, A. (2003). A National Framework of CPD: Continuing Professional Development or Continuing Policy Dominance?. *Journal of Education Policy*, 18(4), 423-437.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin Aksu, M. (2018). Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimleri ve Okulu Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224.
- RG. (1926). 789 Sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun. (1926, 3 Nisan).
Resmi Gazete (Sayı: 338).

https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf

(Erişim: 17.01.2023).

RG. (1973). 1739 Numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 24 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (Erişim: 17.01.2023).

RG. (1985). Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atanmalarına ve Yer Değıştirmelerine İlişkin Yönerge. (1985, 06 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 2187). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/1985/05/19850506-1.htm> (Erişim: 08.02.2023).

RG. (1990). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Nitelikleri ile Atanmaları Hakkında Yönetmelik. (1990, 05 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 20656). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20656.pdf> (Erişim: 17.01.2023).

RG. (1993). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliğı. (1993, 07 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 21600). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21600.pdf> (Erişim:17.01.2023).

RG. (1995). Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğı. (1995, 08 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 22398). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22398.pdf> (Erişim: 03.03.2023).

RG. (1998). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değıştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (1998, 23 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 23472). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23472.pdf> (Erişim: 08.02.2023).

RG. (1999). Eğitim Yöneticiliğı Atama Yönetmeliğı. (1999, 30 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 23681).

<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23681.pdf> (Erişim: 08/02/2023).

RG. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değerliklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2003, 11 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 24990).

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/01/20030111.htm#12> (Erişim: 10.04.2023).

RG. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değerliklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2004, 02 Aralık). *Resmi Gazete* (Sayı: 25658). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041202.htm#4> (Erişim: 08.04.2023).

RG. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değerliklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2006, 04 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı: 26098). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060304-7.htm> (Erişim: 08.02.2023).

RG. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. (2007, 13 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 26492). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/04/20070413-6.htm> (Erişim: 10.03.2023).

RG. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2008, 24 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 26856). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424-4.htm> (Erişim: 12.04.2023).

RG. (2009). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2009, 13 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 27318). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/08/20090813-2.htm> (Erişim: 17.01.2023).

- RG. (2011). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2011, 09 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 28020). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/08/20110809-3.htm> (Erişim: 26.01.2023).
- RG. (2013). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2013, 28 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 28573). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/02/20130228-12.htm> (Erişim: 15.01.2023).
- RG. (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2017, 22 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 30046). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm> (Erişim: 07.04.2023).
- RG. (2018). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2018, 21 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 30455). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> (Erişim: 12.03.2023).
- RG. (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2021, 05 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31386). <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> (Erişim: 09.01.2023).
- RG. (2022a). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticiliği Atama Yönetmelikleri Listesi. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv> (Erişim: 19.09.2022).
- RG. (2022b). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm> (Erişim: 10.07.2024).

- RG. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. (2024, 1 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı:32476) <https://resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/03/20240301.pdf> (Erişim: 03.04.2024).
- Rhodes, C. ve Beneicke, S. (2003). Professional Development Support For Poorly Performing Teachers: Challenges and Opportunities For School Managers In Addressing Teacher Learning Needs. *Journal of In-service Education*, 29(1), 123-140.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55. 459-496.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlanlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Serçin, F. (2019). 2008-2018 Yılları Arasında Yapılan Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Alınan Kararlar, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sezgin, F. (2007). Okul ve Özellikleri. S.Özdemir (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.198-215). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Single, P. B. ve Muller, C. B. (1999). Electronic Mentoring: Issues to Advance Research ve Practice. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439683.pdf> (Erişim: 10.02.2024).
- Single, P. B. ve Single R. M. (2005). E-mentoring For Social Equity: Review of Research To Inform Program Development. *Mentoring ve Tutoring*, 13(2), 301-320.
- Solomon, J. ve Tresman, S. (1999). A Model For Continued Professional Development: Knowledge, Belief and Action. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307-319.
- SBB. (2018). Orta Vadeli Program. (2018-2022). <https://www.sbb.gov.tr/wp->

- content/uploads/2021/08/Orta_Vadeli_Program_2018-2020.pdf
(Erişim: 12.03.2024).
- SBB. (2019). 11. *Kalkınma Planı. (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf (Erişim: 14.04.2024).
- SBB. (2024). 12. *Kalkınma Planı. (2024-2028)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/12/On-Ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_11122023.pdf (Erişim: 14.04.2024).
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1). 33-48.
- Sütay, E. İ. (2019). *Devlet Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- şimşek, H. (2002). *Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilemez*. Yirmi Birinci Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 303-308.
- şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırma Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29, 307.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değıştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 171-185.
- Tdtrust (2009). *Teacher Development Trust*. <https://tdtrust.org/what-is-lesson-study>. (Erişim: 18.02.2024).
- Ted (2012). Daha İyi Okullar İnşa Etmek İçin Verileri Kullanın. https://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools?subtitle=en (Erişim: 12.04.2023).

- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3). 63-76.
- TEDMEM. (2021). *Eğitim Değerlendirme Raporu*, <https://tedmem.org/storage/publications/February2023/T7pGRF8oRV9bZSX7YDju.pdf> (Erişim: 24.10.2023).
- TEDMEM. (2022). *Eğitim Değerlendirme Raporu*, <https://tedmem.org/storage/publications/July2023/sAHUNd6dqTgP7ajDWtZs.pdf> (Erişim: 24.07.2023).
- TEDMEM. (2023). *Eğitim Değerlendirme Raporu*, <https://tedmem.org/storage/publications/July2023/LAImpTRTIAZgnWYFXcPh.pdf> (Erişim: 14.07.2024).
- TEDMEM. (2023). *Eğitim Değerlendirme Raporu*, <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf> (Erişim: 14.11.2023).
- Thompson, L., Jeffries, M. ve Topping, K. (2010). E-mentoring For E-learning Development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305-3015.
- Topal, M. (2021). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda Eğitimle İlgili Hedeflerin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 156-195.
- TTKB. (1982). 11. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf (Erişim: 12.12.2022).

- TTKB. (1988). 12. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf (Erişim: 10.12.2022).
- TTKB. (1990). 13. Milli Eğitim Şurası
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf (Erişim: 16.12.2022).
- TTKB. (1993). 14. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf (Erişim: 30.11.2022).
- TTKB. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf (Erişim: 25.11.2022).
- TTKB. (1999). 16. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf (Erişim: 17.11.2022).
- TTKB. (2006). 17. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf (Erişim: 28.12.2022).
- TTKB. (2014). 19. Milli Eğitim Şurası.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf (Erişim: 28.12.2022).
- TTKB. (2024). Milli Eğitim Şura Yönergesi. (2024, 23 Mart). *Resmi Gazete* (Sayı: 2796).
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/23102740_sura_yonergesi.pdf (Erişim: 27.05.2024).
- Turhan, M. ve Erol, Y. C. (2020). Eğitim Ekonomisine İlişkin Temel Kavramlar. Sağır, M. ve Yirci, R. (Ed.), *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması* içinde (s. 21). Ankara: Pegem.

- Türnüklü, E. B. (2005). Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgileri İle Matematiksel Alan Bilgileri Arasındaki İlişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 234-247.
- Tüzel İşeri, E. ve Çalık, T. (2019). Kadın Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Kurumsal Kariyer Engelleri ve Bunları Aşmaya Yönelik Çözüm Önerileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1470-1503.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4725-4741.
- Uçar, R. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Analiz ve Değerlendirilmesi. İlğan, A. (Ed.), *Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Yaklaşımları: Kuram ve Uygulama* içinde (s.355-383). Ankara: Nobel.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Urlunç, O. ve Taşdan, M. (2017). Okul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20. 427-446.
- Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1).
- Uwamariya, A. ve Mukamurera, J. (2005). Le Concept De “Development Professionel” En Enseignement: Approches Theoriques, *Revue Des Sciences De l’education*, 31(1), (133-155).

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar/>
(Erişim: 15/02/2024)

Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191.

Watson, S.(2006). Virtual Mentoring In Higher Educations: Teacher Education and Cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. [Adobe Acrobat Reader sürümü].
https://www.researchgate.net/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity
(Erişim: 14.03.2023)

Wood, E. D. (2007). E-mentoring As A Means To Develop ve Retain Expatriate Managers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504860.pdf>
(Erişim: 10.03.2023)

Wood, F. H. ve Thompson, S. R. (1980). Guidelines for Better Staff Development. *Educational Leadership*, 37(5), 374-378.
https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198002_wood.pdf (Erişim: 10.03.2023)

Yenipınar, ř. (2021). Eğitimde Denetim Sisteminin Yasal Dayanakları, Örgüt ve Yönetim Yapısı, Maarif Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. Sağır, M. ve Göksoy, S. (Ed.), *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme* içinde (s. 90). Ankara: Pegem.

Yıldırım, A. (2002). *MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca Düzenlenen "Eğitim Yönetimi" Kurslarının Değerlendirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Yıldırım, N. (2011). Yöneticilik Görevinin Okul Müdürlerine Olumlu ve Olumsuz Katkıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 230-245.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.





EKLER

EK 1: Görüşme Formu

Sayın Meslektaşım;

Bu görüşme Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümünde yürütülmekte olan “Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimlerinin İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans tezinin uygulama kısmı ile ilgilidir. Yapılan araştırma tamamen bilimsel nitelikte olup çalışmadan elde edilecek bilgiler bilimsel amaca yönelik kullanılacak ve verilen cevaplar kesinlikle gizli tutulacaktır.

Çalışmaya yapacağınız değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Şadiye KARAGÖZ

Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Demografik Sorular

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Öğretmenlik Kıdeminiz :

Yöneticilik Kıdeminiz :

Katıldığınız Mesleki Gelişim Etkinlikleri :

Katıldığınız Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Süresi :

Metafor Sorusu

Mesleki gelişim gibidir. Çünkü.....

Görüşme soruları

1-Hizmet öncesi eğitimin mesleki gelişim sürecindeki gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

2-Hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

3- Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri nasıl gerçekleştirilmektedir?

4- Türkiye’de ulusal düzeyde yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri nelerdir? Yeterlik durumu nasıldır?

5- Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler nelerdir?

6-Okul yöneticilerinin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar/engeller nelerdir?

7- Okul yöneticilerinin ne tür mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyacı vardır?

8- Okul yöneticilerinin katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin yönetim süreçleri bağlamında yönetim becerilerine ne tür katkıları olabilir?

9- Okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri nasıl sağlanmalıdır?

10-Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin etkililiği için neler yapılmalıdır?

EK 2: Etik Kurul İzni



T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-82006232-302.99-79304
Konu : Etik Kurul İzni hk. (Şadiye KARAGÖZ)

23.02.2023

SAYIN ŞADİYE KARAGÖZ

İlgi : Rektör Yardımcılığı 17.02.2023 tarihli ve E-35523585-302.99-78698 sayılı yazısı.

Başvurunuzla binaen üniversitemiz etik kurulunda görüşülen ve ilgi yazıyla Enstitümüze bildirildiği üzere çalışmanız herhangi bir sakınca içermemektedir.
Bilgilerinize sunulur.

EK 3: Anket İzni



T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-82006232-044-79497
Konu : Anket İzni (Şadiye KARAGÖZ)

24.02.2023

KIRKLARELİ VALİLİĞİNE
Kırklareli İl Millî Eğitim Müdürlüğü

İlgi : Şadiye Karagöz'ün 17.01.2023 tarihli ve 41660 kurum sayılı dilekçesi.

Enstitümüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Şadiye KARAGÖZ; okul yöneticilerinin mesleki gelişim durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılacak olan çalışmada araştırmacının geliştirmiş olduğu 'Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Durumları' ile ilgili görüşme formunun Kırklareli ilinde resmi okullarda görevli okul yöneticilerine uygulanabilmesi için izin talep etmektedir. Derinlemesine görüşmenin yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Ek: Etik kurul Evrakları (Şadiye KARAGÖZ)

EK 4: Araştırma İzni



T.C.
KIRKLARELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-81588373-605.01-71425732
Konu : Araştırma İzni

02.03.2023

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 24/02/2023 tarihli ve E-82006232-044-79497 sayılı yazınız,
b) 02/03/2023 tarihli ve E-81588373-605.01-71409593 sayılı Makam Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şadiye KARAGÖZ'ün, "Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Durumları" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili görüşme formunun Müdürlüğümüze bağlı Kırklareli ilindeki resmi okullarda görevli okul yöneticilerine yönelik olarak 2022 - 2023 eğitim öğretim yılında gönüllülük esası doğrultusunda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla uygulanması ilgi (b) Makam Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgiliye tebliğiyle araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 30 gün içinde araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze teslim edilmesini arz ederim.

Ek:

- 1-İlgi (b) Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2-Görüşme formları (Mühürlü) (4 Sayfa)